



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE LA PRIMERA COHORTE DEL CURSO
DE LICENCIATURA EN ESPAÑOL DEL IFRN (2006-2010)**

WIGNA ERIONY APARECIDA DE MORAIS LUSTOSA

Tesis para optar por el grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Directora: Agustina Corica

LA PLATA

2023

À Joriongleid Medeiros Morais, meu pai (*in memoriam*), por ter me ensinado a acreditar nos meus sonhos, a ter fé e entusiasmo por tudo aquilo que quisesse fazer. A ele que foi meu herói, o melhor pai que Deus poderia ter me dado. O amor que nos une ultrapassa o tempo e o espaço. Essa conquista é nossa. Obrigada por tudo!
Te amarei para sempre!

A Joriongleid Medeiros Morais, mi padre (*in memoriam*), por enseñarme a creer en mis sueños, a tener fe y entusiasmo por todo lo que quisiera hacer. A él, que fue mi héroe, el mejor padre que Dios me pudo haber dado. El amor que nos une supera el tiempo y el espacio. Este logro es nuestro. ¡Gracias por todo!
¡Te amaré por siempre!

Agradecimientos

Finalizar la escritura de esta tesis posee un significado que supera la alegría de contribuir con la academia y con las investigaciones sobre formación de profesor. Es el término de un ciclo que estuvo repleto de mucho aprendizaje, resiliencia y fuerza. Concluir esta etapa es cómo sostener un trofeo, que es mío y de los que amo y me estaban apoyando. Por eso, solo puedo decir “gracias”:

A Dios, por darme fuerza, por mantener mi fe siempre viva, creyendo en mí y en mi proceso;

A mi padre (in memoriam), porque siempre supo que lograría, porque en sus últimos días de vida estuvo muy presente y preocupado por mí, motivándome y contando los días para que la defensa llegara;

A mi madre, Eurides, porque es mi vida, mi sostén, mi amor incondicional. Porque siempre estuvo allí, sosteniendo mi mano, amándome y dándome fuerzas cuándo ellas parecían fallar;

A mi hijo, Benjamin, por el simple hecho de vivir y hacer que mi mundo sea más feliz y especial. Por él soy fuerte, tengo sueños y lucho por una vida cada vez mejor y alineada con mi propósito;

A Alysson, mi esposo, por creer en mí, por tomar mi mano y animarme a seguir siempre firme y luchando por mis sueños. Por su amor y compañerismo siempre;

A mi directora de tesis, la Dra. Agustina Corica, por confiar en mi investigación y en mi potencial como investigadora. Por siempre estar disponible y, de manera muy amable, receptiva a mis solicitudes, además de todo el proceso de orientación que construimos durante esta trayectoria;

A los egresados de la primera cohorte que participaron de manera tan solícita a la investigación e hicieron que eso fuera posible;

A mis amigos y familiares por todo el amor, por toda la motivación y por creer en mí y en mi proceso;

A los gemelos que llevo en mi vientre, por haber sido fundamentales en las últimas semanas de escritura de la tesis, por el gran amor que ya siento en mi pecho. Por ustedes pude levantarme con confianza y sintiendo cada día más cerca la realización de este sueño;

A todos que de manera directa o indirecta formaron parte de toda mi trayectoria como tesista. Hay muchas personas para agradecer y sé que cada una de ellas tiene la seguridad de lo grata que soy por todo.

¡Muchas gracias!

Resumen

Esta investigación está direccionada al estudio de la trayectoria docente de los egresos de la primera cohorte de la Licenciatura en Español de IFRN, partiendo de la comprensión de la tríade que conforma ese proceso formativo: Institución, formación y práctica profesional. El análisis de las narrativas (auto)biográficas presenta, desde diversos ángulos, el proceso de resignificación de los sujetos a partir de la reconstitución de sus trayectorias. De esta forma, nuestro problema de investigación es: ¿Cómo se vinculan la formación y la práctica profesional con las concepciones, los principios y fundamentos institucionales en las trayectorias académico-profesionales de los profesores de español formados en el IFRN? Para contestar a esta pregunta buscamos como objetivo general comprender, a partir de las entrevistas narrativas, cómo se relacionan la formación y la práctica profesional con las concepciones, los principios y fundamentos institucionales de los primeros egresados del curso de Licenciatura en Español del IFRN. Para eso, utilizamos como camino metodológico el abordaje cualitativo, apoyado por las narrativas (auto)biográficas como fuente y método, con enfoque en la formación docente. La técnica de recolección de datos que usamos son las entrevistas narrativas (Jovchelovitch & Bauer, 2015), generando resultados del proceso de mirada hacia las trayectorias individuales, representantes de un todo singular/plural. La hermenéutica fue utilizada para el análisis de documentos Institucionales que representan el currículo de este grupo de profesores (PPP, 1999 y PPC, 2005), contribuyendo al proceso de comprensión textual. Autores como Passeggi (2010, 2011b), Nóvoa (1995a, 1995b) y Nóvoa y Finger (2010), Goodson (1994), Ferrarotti (2010), Delory-Momberger (2008, 2012) y Josso (2010a) nos fundamentan a respecto de la formación docente y sus experiencias. Así, tenemos como resultados del análisis de las entrevistas narrativas: 1) a comienzos de sus trayectorias ninguno de los egresados quiso, como primera opción, ser profesor de español, esa construcción nació durante la formación docente; 2) ellos compartieron en sus narrativas profesores, asignaturas, proyectos y experiencias fundamentales para sus procesos formativos; 3) recuerdos afectivos y repletos de aprendizaje, relacionados a la Institución y sus conceptos y fundamentos, fueron aspectos mencionados por los egresados; 4) lagunas referentes a la evaluación si están o no preparados para actuar en todas las modalidades de la educación básica también estuvieron presentes, permitiendo la resignificación de sus trayectorias. Concluimos que a partir de la primera cohorte de la Licenciatura en Español del IFRN podemos identificar, partiendo del individual para el colectivo, que el IFRN ofreció una formación basada en los conceptos y fundamentos presentes en sus documentos oficiales, garantizando que esos aspectos fueran

percibidos y sentidos de manera particular por cada egresado, dejando huellas afectivas y significativas para las trayectorias de formación individual de cada persona. Los docentes formados por el IFRN se sienten partícipes de la Institución, reconocen sus procesos, las lagunas y aspectos positivos existentes y validan sus formaciones como fruto de una formación diferenciada.

Palabras clave: Licenciatura en Español. Trayectoria. Formación docente. Educación Profesional. Formación humana integral.

Resumo

Esta pesquisa está direcionada para o estudo da trajetória docente dos egressos da primeira turma da Licenciatura em Espanhol do IFRN, a partir da compreensão da tríade que compõe este processo formativo: Instituição, formação e prática profissional. A análise das narrativas (auto)biográficas apresenta, sob diferentes ângulos, o processo de resignificação dos sujeitos a partir da reconstituição de suas trajetórias. Dessa forma, nosso problema de pesquisa é: como a formação e a prática profissional se vinculam às concepções, princípios e fundamentos institucionais nas trajetórias acadêmico-profissionais dos professores de espanhol formados no IFRN? Para responder a essa questão, buscamos como objetivo geral compreender, a partir das entrevistas narrativas, como a formação e a prática profissional se relacionam com as concepções, princípios e fundamentos institucionais dos primeiros egressos do curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN. Para isso, utilizamos como caminho metodológico a abordagem qualitativa, apoiada nas narrativas (auto)biográficas como fonte e método, com foco na formação docente. A técnica de coleta de dados que utilizamos é a entrevista narrativa (Jovchelovitch & Bauer, 2015), gerando resultados a partir do processo de olhar para trajetórias individuais, representantes de um todo singular/plural. A hermenêutica foi utilizada para a análise dos documentos institucionais que representam o currículo desse grupo de professores (PPP, 1999 e PPC, 2005), contribuindo para o processo de compreensão textual. Autores como Passeggi (2010, 2011b), Nóvoa (1995a, 1995b) e Nóvoa e Finger (2010), Goodson (1994), Ferrarotti (2010), Delory-Momberger (2008, 2012) e Josso (2010a) nos apoiam em a este respeito, formação e experiências de professores. Assim, temos como resultados da análise das entrevistas narrativas: 1) no início de suas trajetórias nenhum dos egressos queria ser professor de espanhol como primeira opção, essa construção nasceu durante a formação docente; 2) compartilharam em suas narrativas professores, disciplinas, projetos e experiências fundamentais para seus processos formativos; 3) memórias afetivas repletas de aprendizados relacionados à Instituição e seus conceitos e fundamentos foram aspectos citados pelos egressos; 4) lacunas quanto à avaliação de estarem ou não preparados para atuar em todas as modalidades da educação básica também estiveram presentes, permitindo a resignificação de suas trajetórias. Concluímos que desde a primeira turma do Curso de Espanhol do IFRN podemos identificar, do individual ao coletivo, que o IFRN oferecia uma formação baseada nos conceitos e fundamentos presentes em seus documentos oficiais, garantindo que esses aspectos fossem percebidos e sentidos de forma particular por cada egresso, deixando rastros afetivos e significativos para as trajetórias formativas individuais de cada um. Os professores

formados pelo IFRN sentem-se parte da Instituição, reconhecem seus processos, lacunas e pontos positivos existentes, e validam sua formação como algo que é fruto de uma formação diferenciada .

Palavras-chave: Licenciatura em espanhol. Trajetória. Formação de professor. Educação profissional. Formação humana integral.

Listado de siglas

CAPES	Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior
CEFET-RN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
EP	Educación Profesional
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
IF	Institutos Federales
IFET	Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional
MEC	Ministerio de Educación
PIBID	Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEP	Programa de Reforma de la Educación Profesional
RN	Rio Grande do Norte
SP	São Paulo

Sumario

Introducción	10
1. Parámetros Teóricos para el Análisis	20
1.1 Narrativas (auto)biográficas en educación	24
1.2 La formación docente desde las narrativas (auto)biográficas	29
2. IFRN y la Licenciatura en Español: historia y presupuestos de la formación docente	39
2.1 Licenciatura en Español do IFRN: Concepciones del currículo del curso a partir del PPP (1999) y del PPC (2005)	47
2.2 El proyecto pedagógico del curso (2005) y sus fundamentos	58
3. Elección Metodológica: Delineando el Corpus Empírico y el Recorrido de la Investigación	72
3.1 Entrevistas narrativas	75
3.2 Recorrido de la Investigación	82
4. Las narrativas (auto)biográficas de los primeros egresados del curso de Licenciatura en Español de IFRN (2006-2010)	94
4.1 Conociendo los profesores y sus trayectorias	95
4.2 La formación docente en las narrativas (auto)biográficas de los profesores	104
4.3 Los aportes de la formación institucional en las narrativas	139
5. Consideraciones finales	162
Referencias	170
Anexo A. Fragmentos de las entrevistas para análisis	181

Introducción

[...] *ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, "a vida", é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas de professores como dados irrelevantes* (Goodson, 2013a, p. 71).¹

En el contexto de un enfoque autobiográfico que se ha difundido significativamente, permitiendo deliberar sobre fragmentos de la vida profesional y también personal de los sujetos, el registro autobiográfico ahora presente en la formación de los estudiantes de Licenciatura, evoca a autores como Larrosa (2011), cuyas ideas hablan del conocimiento de la experiencia que culmina en narraciones autobiográficas.

También destaca Goodson -como muestra el epígrafe- ratificando a Larrosa, en la defensa de escuchar la voz del profesor, para aprender lo que tiene que enseñarnos sobre la vida a través de sus experiencias narrativas, que vienen a darle una dimensión real y verdadera de lo que significa enseñar en educación. Es la consustanciación de autorreflexiones que se remontan a los recuerdos más preliminares de la vida del narrador, intercalados y significados por su cotidianidad personal, escolar, académica y profesional.

Como fuente y método de investigación, este enfoque autoriza la apertura de un campo -en el contexto educativo- que posibilita, privilegia y reconoce la capacidad del sujeto para narrar sus historias, a través de reflexiones con y a través de las cuales se compone y define expresando su cosmovisión. Sobre la base de tales fundamentos se encuentran las reacciones y significados consecuentes y significados de cada experiencia vivida por los narradores que forman parte del presente estudio.

En esta perspectiva, el análisis de los caminos de formación y transformación, reunidos en las narrativas (auto)biográficas de la primera cohorte del curso de Licenciatura en Español del *Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Rio Grande do Norte* (IFRN) (2006-2010) -consideradas en el contexto de la formación docente- muestra, a través de

¹ [...] escuchar la voz del maestro nos debe enseñar que lo autobiográfico, "la vida", es de gran interés cuando los maestros hablan de su trabajo. Y, en un nivel de sentido común, no encuentro este hecho sorprendente. Lo que encuentro sorprendente, si no francamente injusto, es que durante tanto tiempo los investigadores hayan considerado las narrativas de los docentes como datos irrelevantes (Goodson, 2013a, p. 71).

las múltiples interfaces establecidas, la redefinición de cada sujeto investigado, por el hecho de que expongan sus representaciones.

De esta manera, a lo largo de este estudio, se nos presentará la diversidad de respuestas de los sujetos entrevistados, respuestas plasmadas en reordenamientos personales y temporales, bajo el establecimiento coherente de actos y hechos en contextos y espacios en los que se constituyó la profesionalización docente, tomando en cuenta los pilares sobre los que se construyó la historia de cada asignatura, cada sujeto, para experiencia formativa (Pineau, 2003).

Resumiendo, de acuerdo con la aprehensión y los análisis realizados sobre los significados otorgados por los sujetos de estudio, a su práctica docente, se mostró cómo esta práctica se constituyó, bajo la égida de un proceso de reconstrucciones motivadas, estimuladas, condicionadas y determinadas por experiencias concretas vividas y marcadas por cada narrador integrante de la investigación.

Las investigaciones acerca de las trayectorias profesionales docentes en educación vienen posibilitando nuevos caminos para la comprensión del proceso de formación docente, rescatando rasgos a través de las historias de vida personal y profesional, y cómo estos influyen en la práctica pedagógica del profesor. Parte de lo que uno sabe sobre cómo enseñar, sobre prácticas docentes y metodologías viene de su historia de vida, de su itinerario de formación. Según Cavalcante, Medeiros Neta y Lemos (2020, p.60) “a formação docente é algo que transcende a formação inicial e que não pode se dar apenas em instituições e em momentos formais de capacitação. Ela tem de se dar a partir do contexto, a partir da prática, a partir da ação pedagógica, a partir da pesquisa”².

Así, con la intención de comprender qué se investiga sobre esta temática, para más adelante justificar la pertinencia de nuestra investigación, buscamos en bases de datos, como *Scielo* y *Google Academic*, artículos que tuvieran en sus investigaciones los descriptores trayectoria profesional docente, historia de vida y formación, y trayectoria de formación docente. Para empezar, agarramos diez artículos y los dividimos en cuatro grupos de subtemas para mejor

² De acuerdo con Cavalcante, Medeiros Neta y Lemos (2020, p.60) “la formación docente es algo que trasciende la formación inicial y que no puede darse únicamente en instituciones y en momentos formales de capacitación. Tiene que darse desde el contexto, desde la práctica, desde la acción pedagógica, desde la investigación”.

analizarlos: 1) Trayectoria e identidad; 2) Trayectoria y práctica docente; 3) Trayectoria y formación y 4) Trayectoria y profesión.

En el primer grupo, trayectoria e identidad, encontramos tres artículos que abordan la identidad docente tras reconstituir la trayectoria profesional de los profesores investigados. En Ojeda (2008) observamos la preocupación por describir características de la identidad de un grupo de cuatro profesores de la secundaria con el objetivo de comprender el proceso de cómo se construyeron profesores en la formación. Con eso, se concluye que su trayectoria personal condiciona su quehacer como profesor, el proceso de construcción/formación es significativo pues lo proyecta hacia la condición de ser docente y, por último, destaca la importancia de sus profesores y/o otras personas para su conformación. Ya Mendez (2012) investiga a dos profesores de primaria con larga carrera profesional y presenta diferentes visiones de cómo ellos suponen ser un docente y cómo son vistos como docentes en el ambiente donde se desarrollan profesionalmente. Para esto, divide estas visiones en varias dimensiones: moral y ética, técnica, personal, social, formativa y laboral-institucional. En el artículo de Botía, Cruz y Ruiz (2005) ellos exponen el camino recorrido en la investigación para alcanzar un diseño de la crisis de identidad del profesorado de Educación Secundaria en España en los años 90, con el objetivo de comprender las causas, describir las vivencias y, al final, proponer mejoras para la situación. Así, vincularon la crisis de identidad profesional, llamada por ellos de dimensión personal, a los efectos que la reforma educativa trajo al ejercicio profesional, siendo esa la dimensión contextual.

Para el grupo trayectoria y práctica docente tenemos tres artículos analizados. León-Paime y Ardila-Trujillo (2013) investiga cómo las trayectorias de seis docentes de contabilidad de gestión influyen en su práctica docente. Al final, aporta que las trayectorias tienen un papel relevante frente la lógica del campo empresarial, además de percibir la existencia de discursos que integran el campo empresarial y el educativo. Álvarez, Porta y Sarasa (2012) nos presentan un estudio que se propone a revelar cómo el pasado de un profesor impacta en su presente, en su quehacer, además de traer la presencia de mentores que lo influyen en el proceso, aportando un modelo de mentor que posea dimensiones psicosociales y técnicas. Por último, el artículo de Santos, Bracht y Almeida (2009), objetiva conocer aspectos de la formación y cómo esto impacta en las prácticas de enseñanza de esos profesores, presentando en sus conclusiones la idea de que hay que tener en cuenta varias dimensiones para analizar las prácticas de enseñanza a través de las trayectorias profesionales.

En el grupo de trayectoria y formación tenemos un artículo que posee este objetivo, el de a través de las trayectorias aportar para la formación docente. El artículo de Betti y Mizukami (1997) se preocupa por analizar la trayectoria profesional de una profesora de educación física con el objetivo de cooperar con el tema de la formación de profesor. Como consideraciones finales las autoras presentan puntos intrínsecos y extrínsecos al profesor que interceptan la vida laboral.

El último grupo que encontramos fue trayectoria y profesión con tres artículos. El primero, de Souza (2005), trata de comprender los procesos de racionalización del trabajo en educación a partir de las trayectorias de profesores de la educación profesional que imparten clases en la secundaria de escuelas técnicas de São Paulo. El aporte que el estudio presenta es que la relación trabajo y empleo genera medios de precarizar el trabajo docente, además de ratificar la importancia de formación permanente. El artículo de los autores Burnier, Cruz, Durães, Paz, Silva y Mendes Silva (2007), trae las representaciones de la docencia que los sujetos investigados tienen, la importancia de la docencia en sus carreras y cómo la ubican en sus vidas. Concluyen que gran parte de los profesores de la educación profesional inician sus carreras en áreas técnicas, llegando a la docencia por la posibilidad de mayor renta. Además, estos profesores perciben la docencia con más estatus que su profesión técnica y que pueden contribuir más con la sociedad. El artículo de Feixas (2004) nos orienta a la comprensión de cómo la trayectoria y el desarrollo docente del profesor universitario son cargados de la influencia de otros profesores de manera positiva y negativa, además de factores personales, de experiencia, institucionales, sociales y contextuales. Todos los factores analizados influyen en la práctica profesional y pueden ser limitadores del desarrollo profesional en la carrera del docente.

En este marco, las preguntas que fueron respondidas por las investigaciones anteriormente relacionadas son: ¿Cómo el sujeto se construye profesor? ¿Qué visiones uno tiene de lo que es ser docente? (¿Qué representaciones tienen los docentes de sí mismos?); ¿Cómo la trayectoria influye en la práctica docente? (¿De qué manera lo vivido, la experiencia, impacta en la práctica docente?, ¿Qué aspectos de la formación (trayectoria de formación) impactan en las prácticas de enseñanza (trayectoria profesional)?, ¿Cómo la trayectoria puede aportar para la vida profesional?); ¿Cómo los mentores pueden influenciar en el quehacer del profesor?; ¿Cómo ocurren los cambios en las formas de racionalización del trabajo en educación?; ¿Qué lugar ocupa el trabajo de enseñanza en la vida de los docentes? ¿Cómo llevan a cabo las prácticas

docentes aquellos profesores que no tienen formación pedagógica? ¿Cómo la reforma educativa puede influenciar la identidad profesional docente? ¿Qué efectos de la reforma educativa puede traer el docente para el ejercicio profesional? ¿Cómo los factores sociales, personales, institucionales y contextuales influyen en la trayectoria y desarrollo docente del profesor?

De esta manera, las preguntas que no fueron contestadas y que pueden orientar el problema de nuestra investigación, son:

- ¿Cuál es el vínculo o las formas de interrelación entre las determinantes institucionales y las prácticas de enseñanza?
- ¿Cómo se relacionan las prácticas formales de la institución (discurso, objetivos, proyectos) y las prácticas de formación al interior de dicha institución (características de las propuestas de enseñanza, formas de evaluación, estrategias de enseñanza)?
- ¿Cómo se materializa la concepción de formación humana en la práctica docente?
- ¿Cómo y de qué manera la formación institucional (aportes de la institución a la formación) aparece en esas trayectorias? ¿Más relacionada con la inserción laboral o con la relación con el saber?

Analizando desde qué punto de vista esas preguntas fueron contestadas en el campo de la producción del conocimiento sobre Trayectoria Profesional Docente, apuntamos el enfoque a la comprensión del trabajo, a la docencia y sus cuestiones laborales, y en el enfoque a la identidad docente con tres categorías delimitadas: la formación, el social y lo didáctico.

Con la intención de comprender el término profesión que utilizaremos en nuestro trabajo, tomamos las ideas postuladas en la sociología de las profesiones, más específicamente en los estudios de la socióloga Panaia (2008) y, de la misma manera que la autora, lo comprendemos como polisémico, cargado de varios significados, y delimitado por la sociología del trabajo de la escuela francesa.

Así mismo, identificamos cuatro miradas hacia la terminología profesión basadas en la calificación y las competencias, que son:

1. identidad profesional;
2. empleo (con relación a la calificación profesional);

3. oficio (con relación a la especialización);
4. función (posición profesional).

Tratándose de profesión docente, nos limitaremos a trabajar con la idea de profesión en relación con la identidad profesional, ya que nuestro enfoque está puesto en las cuestiones que transitan por el proceso de formación del sujeto singular y plural. Nos fundamentamos en autores como Passeggi (2010, 2011b), Nóvoa (1995a, 1995b) y Nóvoa y Finger (2010), Goodson (1994), Ferrarotti (2010), Delory-Momberger (2008, 2012) y Josso (2010a) para tratar la formación del profesor y sus experiencias.

A su vez, autores como Vassiliades (2011) aportan a la profesión docente la mirada marxista y adoptan la idea de oficio, por considerar que el término se acerca más al hecho de enseñar y aproxima otras dimensiones que están alrededor de esta tarea, como por ejemplo la afectiva, relativa al trabajo con personas y sus influencias, que la de vocación, profesión o trabajo.

Tras estudiar el seminario *Perspectiva sociológica sobre la educación: El estudio de las trayectorias escolares de la doctora Bárbara Briscioli*, nos acercamos al concepto de trayectoria desde una mirada sociológica y según Frassa y Muñiz (2004) es un concepto teórico metodológico que comprende múltiples miradas sobre fenómenos sociales. Una idea importante que es aclarada por las autoras es que el hecho de enfocarse en una determinada área de análisis para trayectoria, no significa decir que las otras miradas no son relevantes, sino que todo el abanico que comprende este concepto es fundamental para interpretar la vida de los sujetos que tienen sus trayectorias estudiadas, concibiendo el todo universal.

De esta manera, entendemos el análisis de la trayectoria, como el análisis de un proceso que hace parte de toda una dinámica de la sociedad que abarca diversos campos de la vida. Un sujeto no es solamente una historia individual, y sí una historia colectiva, contemplando su historia residencial, familiar, de formación y profesional. Esa unión de varias dimensiones de la vida colabora para la comprensión de los cambios que ocurren en las biografías.

Tras finalizar la disertación de maestría (*O currículo da licenciatura em espanhol – do CEFET-RN ao IFRN: (des)nexos com a educação profissional*), verificamos que sería relevante investigar las interfaces entre la trayectoria profesional docente de profesores de español de IFRN, formados por esta institución, ya que en este trabajo ya habíamos investigado el currículo del curso de *licenciatura em espanhol*.

Hicimos el recorrido sobre los antecedentes que están relacionados a la propuesta del tema, trayectoria profesional docente, e identificamos que la temática es abordada por diferentes grupos y que las cuestiones de investigación se repiten, siendo novedoso lo que el público al que se destina la investigación añade al campo de estudio, ya que se trata de investigaciones que involucran historias de vida individuales que representan el todo universal.

Todos estos aportes que los antecedentes traen al tema de trayectoria profesional docente son de extrema importancia, pero nuestra investigación tiene la intención de contribuir, además de eso, al campo de investigación añadiendo estudios que involucrarán la comprensión de la formación, la práctica profesional y las contribuciones que la institución aporta para la trayectoria y comprender cómo se relacionan la formación recibida por la institución y su práctica como docente en dicha institución por parte de algunos sujetos que son egresados de ella.

De esta manera, el interrogante para la tesis sería: ¿Cómo se vincula la formación y la práctica profesional con las concepciones, los principios y fundamentos institucionales en las trayectorias académico-profesionales de los profesores de español formados en el IFRN?

Nuestro objetivo general es comprender, a partir de las entrevistas narrativas, cómo se relacionan la formación y la práctica profesional con las concepciones, los principios y fundamentos institucionales de los primeros egresados del curso de Licenciatura en Español del IFRN. Como objetivos específicos, establecemos los siguientes:

- identificar los elementos que contribuyeron para la elección del curso de Licenciatura en Español del IFRN;
- conocer el proceso de constitución docente de los egresados a partir de la formación en el IFRN;
- describir el vínculo que existe entre la formación en el IFRN y el ejercicio de la profesión docente de los egresados del curso de Licenciatura en Español (2006-2010);
- conocer los elementos que movilizan la formación continuada y/o la actuación profesional de los egresados de la primera cohorte de la Licenciatura en Español;
- comprender los aportes que las concepciones, principios y fundamentos institucionales trajeron a la formación de los egresados.

El camino metodológico elegido para guiar nuestra investigación, en búsqueda de alcanzar los objetivos propuestos, está basado en el abordaje cualitativo, ya que contemplaremos las historias y las impresiones y reflexiones que estableceremos con relación a las narrativas de los egresados de la Licenciatura en Español (Minayo 2013).

Fortaleceremos el abordaje que elegimos con las narrativas (auto)biográficas, fuente y método que suele ser utilizado en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales, y en nuestro caso, empleado para la Educación, con enfoque en la formación docente. Estas fuentes, reunidas con la técnica de recolección de datos que adoptamos, las entrevistas narrativas (Jovchelovitch & Bauer, 2015), instauran un puente entre la acción y el pensamiento de los sujetos, produciendo una dialéctica narrativa.

Para el análisis de los documentos oficiales de la Institución haremos uso de la hermenéutica, que contribuirá a la comprensión de los textos. Apoyados en Minayo (2013) que explica:

A hermenêutica ocupa-se da arte de compreender textos [...]. Na abordagem hermenêutica, a unidade temporal é o presente onde se marca o encontro entre o passado e o futuro, ou entre o diferente e a diversidade dentro da vida atual mediada pela linguagem que pode ser transparente ou compreensível, permitindo chegar a um entendimento (nunca completo e nunca total), ou intransparente, levando a um impasse na comunicação. Por isso, as ideias de alteridade, entendimento e a noção de mal-entendido são possibilidades universais tanto no campo científico como no mundo da vida (p. 328).³

Tras tener claro el camino metodológico, que abrirá puertas para nuestro análisis de las entrevistas narrativas, es importante mencionar nuestras justificativas de investigación para las Ciencias de la Educación, formación recibida por el doctorado de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Comenzamos la justificación con los motivos personales que nos llevaron a investigar la trayectoria profesional de los primeros egresados de la Licenciatura en Español. Primero,

³ La hermenéutica se ocupa del arte de comprender textos [...]. En el enfoque hermenéutico, la unidad temporal es el presente donde se marca el encuentro entre el pasado y el futuro, o entre lo diferente y la diversidad dentro de la vida actual mediada por un lenguaje que puede ser transparente o comprensible, permitiendo llegar a una comprensión (nunca completo y nunca total), o poco transparente, lo que lleva a un callejón sin salida en la comunicación. Por tanto, las ideas de alteridad, comprensión y la noción de incomprensión son posibilidades universales tanto en el campo científico como en el mundo de la vida.

salimos de este grupo, somos parte de este grupo de egresados, además de tener la formación en enseñanza secundaria, Licenciatura en Español y Maestría en Educación Profesional en IFRN, impartimos clases como docentes de lengua española en esta Institución. Esa trayectoria formativa inspira la idea de conocer a fondo como se dio toda la formación profesional de todos los primeros egresos, teniendo una mirada especial al hecho de que esta formación docente era ofertada por una Institución de Educación Profesional, que tiene en su currículo fundamentos de educación y concepciones de formación construidas en un concepto que creemos que sea un ideal de educación, teniendo como pilares la tecnología, la cultura y el trabajo como principio educativo. Con eso, analizaremos los aportes que el IFRN dejó en la trayectoria formativa de los egresados.

Académicamente, la investigación contribuirá significativamente para los estudios relacionados a trayectorias de formación docente, ya que busca comprender y reflexionar sobre el proceso formativo vivido por cada uno de los egresados formados por dicha Institución, trayendo la proyección de aportes recibidos por el IFRN.

Con relación al ámbito social, sobre la formación docente ofertada, son formados por IFRN docentes frutos de las concepciones adoptadas por la Institución y llevados al mundo del trabajo profesores que pueden tener un perfil diferenciado por ser guiados por los pilares de la tecnología, ciencia, cultura y trabajo como principio educativo. Esa configuración de formación y docentes que salen del IFRN para otras escuelas será analizada tras comprender las narrativas individuales de los sujetos de la investigación. Además, nuestra investigación podrá contribuir con la Institución formadora, IFRN, ya que al finalizar los análisis de las entrevistas tendremos un perfil docente que sale con la formación ofertada y pensada por dicha Institución, siendo posible que el IFRN haga uso de nuestros resultados como guía para pensar y reevaluar la Licenciatura en Español.

Nuestra investigación está dividida en los siguientes apartados: 1. Parámetros teóricos para el análisis; 2. El IFRN y la Licenciatura en Español: historia y presupuestos de la formación docente; 3. Elección Metodológica: Delineando el Corpus Empírico y el Recorrido de la Investigación; 4. Las narrativas (auto)biográficas de los primeros egresados del curso de Licenciatura en Español del IFRN (2006-2010); y 5. Consideraciones finales.

En el capítulo 1 presentaremos todos los parámetros teóricos que nos guiarán en el proceso de análisis. Discutiremos sobre las narrativas (auto)biográficas en educación y la formación

docente desde las narrativas, basados en autores como: Passeggi (2010, 2011b), Nóvoa (1995a, 1995b) y Nóvoa y Finger (2010), Goodson (1994), Ferrarotti (2010), Delory-Momberger (2008, 2012) y Josso (2010a), entre otros.

Dentro del capítulo 2 ubicamos la Licenciatura en Español en relación a la Institución en donde es ofertada y los documentos orientadores de la carrera pensada para la formación docente de los profesores egresados. Para eso, conocimos un poco de la historia del IFRN y del Curso, las concepciones y documentos que son los pilares de la Licenciatura, formando el currículo con el PPP (1999) y el PPC (2005).

Después, dedicamos el capítulo 3 al camino metodológico que hicimos. Presentamos las entrevistas narrativas, los sujetos involucrados en la investigación y los pasos que construimos para llegar al proceso de análisis de datos.

Las narrativas (auto)biográficas de los primeros egresados aparecen como centro de la discusión y del análisis en el capítulo 4, donde conocemos a los profesores y sus trayectorias, el proceso de formación contado en las narrativas y los aportes otorgados por la Institución relatados por los sujetos.

Por último, presentaremos nuestras consideraciones finales en el capítulo 5, tras construir todo un soporte teórico, metodológico y de análisis de las entrevistas narrativas de los primeros egresados del Curso de Licenciatura en Español del IFRN.

1. Parámetros Teóricos para el Análisis

La investigación (auto)biográfica es la fuente que utilizaremos para orientar nuestro estudio que intenta comprender cómo los profesores egresos se perciben y se visualizan en sus vidas. Nuestra preocupación recae sobre la reflexión generada en el proceso de narrarse, haciendo que el profesor reconstituya su historia personal, académica y profesional.

Este método de investigación y formación académica requiere, sin embargo, considerar a los individuos investigados como sujetos situados, dotados de sus propios dichos y acciones. Ocurre que es necesario comprender qué significa esta nueva perspectiva teórica, en la estela de la ciencia, ya que, como tal, conlleva demandas de aclaraciones sobre su objeto y método de investigación.

En palabras de Delory-Momberger (2012):

Não se pode tentar definir com precisão as orientações e as práticas metodológicas da pesquisa biográfica sem articulá-las ao que constitui o objeto próprio a essa corrente de pesquisa. Em outras palavras, antes de abordar as questões de método, é necessário, pelo menos de forma breve, lembrar o que constitui o projeto epistemológico específico da pesquisa biográfica e o que o diferencia, por exemplo (mas não é um exemplo de todo inocente), da abordagem sociológica. Poderemos então tratar das questões de metodologia em dois níveis: 1) o da “coleta de materiais”, no caso e de forma bem peculiar, da “entrevista de pesquisa biográfica”; 2) o da “análise dos materiais”, em outros termos, dos modelos de leitura e de interpretação dos documentos coletados (p. 523).⁴

⁴ No se puede intentar definir con precisión las pautas y prácticas metodológicas de la investigación biográfica sin articularlas a lo que constituye el objeto propio de esta línea de investigación. En otras palabras, antes de abordar cuestiones de método, es necesario, al menos brevemente, recordar qué constituye el proyecto epistemológico específico de la investigación biográfica y qué lo diferencia, por ejemplo (pero no es un ejemplo del todo inocente), del proyecto sociológico. Acercarse. Entonces podremos tratar cuestiones de metodología en dos niveles: 1) la “recopilación de materiales”, en este caso y de manera muy peculiar, la “entrevista de investigación biográfica”; 2) el “análisis de los materiales”, es decir, los modelos de lectura e interpretación de los documentos recolectados.

Según el autor, este aparato presenta una determinada complejidad a la hora de definir el objetivo, su adecuación a la trayectoria metodológica y al propio proyecto de investigación, siempre que

convoca muitas outras concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência. (Delory-Momberger, 2012, p. 523).⁵

Este nuevo enfoque, aplicado a la investigación cualitativa en educación, permite atribuir y dilucidar significados y sentidos a las experiencias de vida en diferentes instancias humanas, como las relacionadas a hechos y eventos, expandiéndose a experiencias en la familia, la escuela, las relaciones sociales académicas y laborales.

Se trata de una perspectiva de investigación que también aborda la psicología cultural, que puede ser aplicada a diferentes realidades en el campo de la educación, teniendo como eje la (re)elaboración de los significados derivados o provocados por estructuras narrativas autobiográficas, consolidando un proceso de resignificación de uno mismo y del otro -el investigador-, contribuyendo a un mejor esclarecimiento del objeto de estudio investigado - la formación y la práctica profesional del profesorado.

La aplicación de narrativas autobiográficas en un contexto de formación docente posibilita acceder a los mundos de subjetividad individual, favoreciendo una aprehensión más profunda de lo que instiga al narrador profesor en su construcción como sujeto singular/plural en diferentes ámbitos educativos.

Para Passeggi (2011a),

A pesquisa autobiográfica não tenta neutralizar a validade dos métodos científicos herdados. Sua mirada epistemológica visa superar uma concepção fragmentada do humano. As pesquisas são guiadas pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre

⁵ convoca a muchas otras relativas al complejo de relaciones entre el individuo y sus inscripciones y entorno (histórico, social, cultural, lingüístico, económico, político); entre el individuo y las representaciones que hace de sí mismo y de sus relaciones con los demás; entre el individuo y la dimensión temporal de su experiencia y su existencia (Delory-Momberger, 2012, p. 523).

*ela e sobre o mundo, o sentido que confere às suas ações e a tomada de consciência de sua historicidade. (p. 21).*⁶

Reafirmando con Oliveira (2016), el campo de estudios del enfoque cualitativo investiga los significados que las personas se otorgan a sí mismas y a sus vidas, a través de los cuales se pueden entender los procesos de constitución personal y profesional docente, considerando el aprendizaje en diferentes momentos, sectores y espacios de la vida. En tales contextos, “*o fato biográfico, biografização, reflexividade autobiográfica, liberdade biográfica, sujeito biográfico representam a chave e a legitimidade da experiência como lugar de pesquisa-formação, e de tal modo sustenta um posicionamento epistemo-político no fazer da pesquisa com seres humanos em educação*” (p. 94).⁷

Al narrar, los sujetos asumen la posición de personajes, ubicándose en el corazón de las narrativas, autor y actor de sus actos y hechos de su existencia, mediados por el ejercicio de la reflexión y la consecuente interpretación. En este proceso, emprendido por la comunicación oral y/o escrita, la historicidad y el aprendizaje de los individuos adquieren visibilidad, utilizando el lenguaje como instrumento de (inter)mediación.

En este sentido, la subjetividad emana del narrador, trayendo consigo una praxis situada en un contexto determinado, en el que la singularidad habilita la posibilidad colectiva al ser transversalizada por lo social.

Es así como estos futuros profesionales construyen conciencia de libertad, considerando el tiempo vivido, el presente y el que vendrá, siguiendo un ejercicio individual y profesional mezclado con reflexiones sobre su formación inicial y continua, en la perspectiva de una formación y autoformación, que devela, a través de cada acción, la forma que cada uno atribuye a su hacer y a su existencia, según las conexiones de sus propias representaciones con la situación en la que se insertan, entrelazan, vinculan y actúan. Por lo tanto, como fuente y método de investigación, la narrativa autobiográfica es la expresión de biografiar, valiéndose del hecho biográfico, pudiendo referirse a uno mismo y/o al otro. Es el proceso mental por el cual

⁶ La investigación autobiográfica no intenta neutralizar la validez de los métodos científicos heredados. Su mirada epistemológica pretende superar una concepción fragmentada de lo humano. La investigación está guiada por el deseo de considerar lo que las personas piensan sobre sí mismas y el mundo, el significado que le dan a sus acciones y la conciencia de su historicidad (Passeggi, 2011a, p. 21).

⁷ “el hecho biográfico, la biografización, la reflexividad autobiográfica, la libertad biográfica, el sujeto biográfico representan la clave y la legitimidad de la experiencia como lugar de investigación-formación, y de tal modo sustenta un posicionamiento epistémico-político en el hacer de la investigación con los seres humanos en la educación” (p. 94).

registramos en nuestra memoria lo que vemos, lo que sentimos, lo que pensamos, en un entrelazamiento de lenguaje, pensamiento y praxis social, en una “*relação direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana*”⁸ (Delory-Momberger, 2012, p. 525, en Oliveira, 2016, p. 97).

En medio a este contexto, y en vista del objeto de investigación de este estudio, es necesario considerar el legado dejado (y/o las intervenciones operadas) por el conocimiento institucionalizado con la población investigada, a partir de los modelos curriculares de entonces vigente, según el cual la docencia consiste en dotar a las materias de aprendizaje de los contenidos necesarios para su ejercicio profesional. Se trata de considerar la tríade Institución, Proceso Formativo y Práctica Profesional, contemplando las repercusiones, y/o las consecuencias, o incluso los reflejos de este conocimiento en la constitución de sus representaciones personales y profesionales.

En este proceso de investigación con los sujetos investigados y no sobre ellos -en este caso, los siete profesores elegidos para la entrevista-, la reflexión sobre el aprendizaje se da de manera igualmente compartida, configurando lo que Freire (2011, en Oliveira, 2016) denomina práctica pedagógica crítica, en la que interviene el reto de pensar, que implica el movimiento dinámico entre hacer y pensar en hacer, en el que se estimula el proceso de reflexividad autobiográfica vivida por profesores-investigadores e investigadores-profesores.

Como fuente utilizada para apoyar este estudio, la investigación autobiográfica pretende comprender cómo los profesores egresados se perciben y visualizan sus vidas.

Nuestra preocupación recae sobre la reflexión generada en el proceso de narrarse, haciendo que el profesor reconstituya su historia personal, académica y profesional. Al narrarse, el profesor consigue desnudarse y mirar hacia dentro, consigue sentir sus pies sobre la tierra del camino que recorrió para comprender su proceso formativo y traer sentido a aquello en que se convirtió. Es extremadamente importante para el proceso formativo, a la luz de las historias de vida, escribir sobre sí y reflejar la experiencia para comprender el resultado, mirarse y darse cuenta de cómo es uno. En otras palabras, es el proceso mismo de reinventarse, a través de experiencias y vivencias individuales, que solo es posible cuando hay historias que contar, marcadas, rellenas y tejidas en múltiples suelos.

⁸ “relación directa con la dimensión temporal de la existencia y experiencia humana” (Delory-Momberger, 2012, p. 525, en Oliveira, 2016, p. 97).

Hoy día, las investigaciones (auto)biográficas alcanzaron un espacio importante como campo de estudio en la educación y en las ciencias sociales con abordaje cualitativo. Se constituye como un nuevo paradigma de investigación en educación y su materia prima puede ser extraída de las narrativas (auto)biográficas de los sujetos involucrados en el estudio, a través de la experiencia por ellos relatada.

Siendo personajes y autores de sus propias experiencias, en el contexto de nuestro trabajo, los profesores logran mirar hacia el centro de sus historias, ejercitando la comprensión de su proceso y abriendo lugar al sentido que uno da a sus avances. *“Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre o como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar”* (Butt & Raymond, 1989; Carter & Doyle, 1996; Jordel, 1987, Raymond, no prelo a, no prelo b; Richardson, 1996, en Tardif, 1999, p. 13).⁹

1.1 Narrativas (auto)biográficas en educación

Hacer uso de la narrativa autobiográfica en la educación significa, sin embargo, considerar este recurso como una herramienta que posibilita la interacción de discursos, en diferentes instancias en el tiempo y el espacio, que sacan a la luz hechos y episodios que revelan momentos, vivencias o sucesos de la vida propia y del otro, los mismos se entienden como contextos en los que estamos insertados en el ámbito de las relaciones sociales, especialmente escolares y académicas.

En palabras de Cunha (2016), narrar la propia experiencia provoca extrañeza del conocimiento sobre el lugar común y puede posibilitar la toma de conciencia, en las relaciones entre historia, estructura social y trayectorias individuales; por ello, preguntamos al autor cómo el tránsito entre estas esferas puede articularse en las narrativas autobiográficas como dispositivo formativo en la educación, a partir de la relación entre el saber, los sentidos y la construcción del yo, según Josso (2010a).

⁹ “Gran parte de lo que saben los docentes sobre la enseñanza, sobre los roles docentes y sobre cómo enseñar proviene de su propia historia de vida y, especialmente, de su historia de vida escolar” (Butt & Raymond, 1989; Carter & Doyle, 1996; Jordel, 1987, Raymond, en prensa a, en prensa b; Richardson, 1996, en Tardif, 1999, p. 13).

En este juego, la narración traduce la experiencia del sujeto, posibilitando la manifestación de su subjetividad -fundamento de sus historias- cuya narración reafirma su identidad en cada recuento y posterior recreación de estas. Al final, la vida está llena de fragmentos narrativos, asignados en momentos de tiempo y espacio, y en términos de continuidad y discontinuidad. Como afirma Delory-Momberger (2012, en Passeggi, 2008, p. 114), se trata de una convocatoria de las complejas relaciones que el individuo establece con las representaciones, creencias y valores que circulan en su entorno, a través de una infinidad de narrativas, que les son transmitidas y a las que él propio elabora sobre lo que pasa y lo que le pasa a él.

La narración permite comprender cómo los docentes dan sentido a su trabajo, al desarrollo de sus prácticas, a su entorno, dando lugar a la dimensión subjetiva de las representaciones de los docentes con relación a los diferentes contextos educativos, teniendo en cuenta el momento de su realización.

Desde esta perspectiva, al expresarse en forma de narrativa, el docente se permite reflexionar sobre su práctica, revalorizándola y dándole nuevas perspectivas y consecuentes reinterpretaciones.

Al narrarse, el profesor consigue desnudarse y mirar hacia dentro, consigue sentir sus pies en la tierra del camino que recorrió para comprender su proceso formativo y traer sentido a aquello en lo que se convirtió. Es extremadamente importante para el proceso formativo, a la luz de las historias de vida, escribir sobre sí y reflexionar sobre la experiencia para comprender el resultado, mirarse y darse cuenta de cómo es uno.

El hombre, a través de su individualidad, muestra en sus acciones características universales de la sociedad. Aquí es donde nos enfrentaremos a una pregunta: ¿cómo puede un ser, a través de su historia de vida, acercarse a aspectos relacionados y pertenecientes a todo un conjunto de personas, a toda una sociedad? Ferrarotti (2010) nos contesta cuando dice: “[...] *se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia podemos conhecer o social a partir da especificidade irreductível de uma práxis individual*” (p. 45).¹⁰ Así, conocer y estudiar al individuo nos permitirá tener un conocimiento amplio y científico de todo un grupo social, posibilitando leer una sociedad, un grupo a través de las autobiografías producidas. En este sentido, podríamos decir que el hombre no solo es un ser

¹⁰ “[...] si somos, si cada individuo es la reapropiación singular del universal social e histórico que lo rodea, podemos conocer lo social desde la especificidad irreductible de una praxis individual.”

individual, es también universal. Refleja un conjunto completo, con aspectos propios y de toda una época y del grupo al que pertenece.

Desde esta perspectiva, el método (auto)biográfico adoptado por nosotros es de interés en el proceso de formación de los alumnos egresados, partiendo del individuo para comprender lo universal. En las narrativas de estos estudiantes podemos encontrarnos con situaciones que conciernen a una historia social, hechos comunes a varias personas, discusiones sobre leyes y decretos que rigen a toda una sociedad, así como una historia personal, referida a la formación individual, a la vida íntima de cada uno, a experiencias de vida, etc. No entendemos que a partir de estas narrativas partiremos de una totalidad, al contrario, tendremos en cuenta lo particular de cada uno para comprender y llegar a una visión universal, pudiendo así observar desde otro aspecto y aumentar nuestras posibilidades de reflexión. En palabras de Goodson (1994),

[...] quando falo com professores sobre problemas de desenvolvimento curricular, matérias do ensino, gestão escolar e organização geral das escolas, eles trazem à colação, constantemente, dados sobre suas próprias vidas. Isto pode ser tomado como prova razoável de que os próprios professores consideram estes problemas de maior relevância (p. 70).¹¹

Lo que argumenta Goodson (1994) nos ayuda a reflexionar y refuerza nuestra idea de utilizar el método (auto)biográfico en nuestra investigación, a través de entrevistas narrativas, ya que con él no dejaremos a un lado la historia de vida de los involucrados en el proceso de investigación para comprender su proceso formativo. Con el fin de constatar que nuestra elección por el método (auto)biográfico es la más adecuada para el análisis y la comprensión de la memoria y formación de los alumnos egresados de la primera cohorte de la Licenciatura en Español del IFRN, Nóvoa y Finger (2010) nos apoyan cuando afirman que: *“[...] a formação de formadores tem sido um dos domínios privilegiados de aplicação do método biográfico. O motivo parece óbvio: dificilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação” (p. 26).¹²* Este

¹¹ “[...] cuando hablo con los profesores sobre problemas de desarrollo curricular, materias de enseñanza, gestión escolar y organización general de las escuelas, constantemente sacan a relucir datos sobre sus propias vidas. Esto puede tomarse como prueba razonable de que los propios docentes consideran estos problemas de mayor relevancia” (Goodson, 1994, p. 70).

¹² “[...] la formación de formadores ha sido uno de los ámbitos privilegiados de aplicación del método biográfico. La razón parece obvia: dificilmente podemos tener la intención de interferir en la formación de otros sin antes tratar de comprender nuestro propio proceso de formación.”

método nos da la posibilidad de dedicar un gran cuidado y respeto a los procesos formativos que atraviesan a las personas y los recuerdos que recuperan en las narrativas.

Cuando narramos una historia sobre nosotros mismos, recurrimos a la memoria para construir esta narrativa. Podríamos decir, entonces, que la narrativa está para la memoria, como la memoria está para nuestro pasado. Haciendo esta recuperación de historias del yo, es posible ver la presencia de un universal singular, donde el ser hablará de su singularidad, que surge de un universo y se carga con aspectos de una sociedad.

La memoria autobiográfica, que será movilizada por los estudiantes en las narrativas sobre ellos mismos, es un proceso psicológico en el cual encontramos diferentes capacidades humanas, lo que trae consigo aspectos socioculturales, propios del proceso evolutivo humano. Podríamos definir la memoria autobiográfica como:

[...] un sistema de memoria funcionalmente distinto y fundamentalmente humano, que surge a través de los años preescolares e implica habilidades de memoria básicas, el desarrollo de la comprensión de relaciones temporales, de la narrativa y del reconocimiento de estados mentales del yo y de los otros (Fivush, 2011; Nelson & Fivush, 2004, en Jaimes, López, Díaz, Zabala & Barreto, 2012, p. 110).

Esta memoria tiene varios aspectos, teniendo características tanto individuales como relacionadas con las vivencias generales, que se acumulan desde la niñez hasta la edad adulta, permitiendo la construcción de un sentido de autoidentidad y prolongación del tiempo, con respecto a los hechos vividos.

A pesar de ser un proceso individual, su determinación social está dada en que la información que comprende el yo a largo plazo (conocimiento autobiográfico base y yo conceptual) se ha construido e interiorizado a partir de las prácticas sociales y los significados inherentes a éstas, al interior de un marco cultural determinado. Tanto el conocimiento autobiográfico base como el conocimiento conceptual contienen esquemas que facultan para estructurar y significar las vivencias cotidianas en un todo coherente y en cierta medida correspondiente con los hechos experimentados (Jaimes et al. 2012, p. 120).

La memoria, como la historia, son construcciones de un pasado, de hechos, de recuerdos, y la memoria es un tipo de construcción selectiva, selecciona inconscientemente partes de nuestro

pasado, ya que muchas veces no sabemos por qué recordamos una determinada cosa. La historia, por su parte, selecciona de forma consciente sucesos en los que estos hechos serán importantes para estudiar una sociedad, hablar de política, del nacimiento de una civilización, etc.

Por lo tanto, vemos la memoria como parte integral del método (auto)biográfico, que nos apoyará en esta investigación, brindándonos el soporte teórico necesario para el análisis y la comprensión de las narrativas de los egresados de la primera promoción del curso de Licenciatura en Español del IFRN. Para una discusión sobre la memoria, nuestra investigación se basará en los estudios de Maurice Halbwachs, quien en diversas situaciones reflexiona no solo sobre la selectividad de la memoria, sino que también discute sobre un proceso de negociación que atraviesa la memoria para relacionar nuestra memoria colectiva con nuestra memoria individual. Veamos algunas consideraciones al respecto:

Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum (Halbwachs, 1990, p. 12).¹³

La memoria, a través de su selectividad, selecciona o no eventos que serán expuestos o “inconscientemente” no dichos. Dependiendo de la situación, aparecerán o no determinadas cosas vividas por el sujeto, y el sujeto, a través de su memoria, “inconscientemente”, las selecciona y las presenta. Según Michael Pollak (1989), “[...] *conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou a outro aspecto. Sobretudo a lembrança de guerras ou de grandes convulsões internas remete sempre ao presente, deformando e reinterpretando o passado*” (p. 8).¹⁴

Por eso, al escribir sobre nuestras historias de vida, hacemos uso de nuestra memoria, construimos una narrativa de nosotros mismos de manera inconsciente y que ayudará a

¹³ Para que nuestra memoria se beneficie de la de los demás, no basta con que nos traigan sus testimonios: también es necesario que no haya dejado de concordar con sus memorias y que haya suficientes puntos de contacto entre ella y las demás para que la memoria que nos traen los demás pueda reconstruirse sobre una base común (Halbwachs, 1990, p. 12).

¹⁴ “[...] dependiendo de las circunstancias surgen ciertos recuerdos, se enfatiza uno u otro aspecto. Sobre todo, la memoria de las guerras o de las grandes conmociones internas remite siempre al presente, distorsionando y reinterpretando el pasado”.

comprender aspectos de un todo universal. Entendemos que una persona tiene diferentes puntos de referencia en su memoria, y que estos se insertan en la memoria de la sociedad a la que pertenece ese individuo.

1.2 La formación docente desde las narrativas (auto)biográficas

Las narrativas autobiográficas han contribuido a la formación del profesorado, en la medida en que constituyen un soporte para la investigación científica sobre los caminos recorridos por el individuo (aprendiz) sobre su propio proceso de formación académica, favoreciendo la revisión de este camino bajo la atribución de significados que se le otorgan, teniendo por escrito la herramienta mediante la cual las personas puedan reflexionar sobre sus experiencias como aprendices.

Desde esta perspectiva, Josso (2010a), citando a Valéry, afirma que antes de fomentar el conocimiento independiente de la persona y la observación sin un observador, es mejor contar lo que se está viviendo; con esto quiere decir que es imposible concebir una teoría independientemente de un fragmento cuidadosamente preparado de cualquier biografía. Esto no significa, sin embargo, que se ignoren las dimensiones técnico-tecnológicas, sino que configuran experiencias a lo largo de la vida, en las que se constituye el yo formador (p. 16).

Esta dirección formativa traduce el modelo de abordaje autobiográfico que transmiten las narrativas, a través del cual se realiza el ejercicio de la reflexión, en la posibilidad de que la formación adquiera su dinámica vital, materializándose a través de la escritura y/o la oralidad, junto al proceso pedagógico.

La investigación realizada por Vogel y Abreu (2019) sobre un diálogo con un estudiante de Química, participante del *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), muestra cómo la lectura y la discusión de informes grupales contribuyen a provocar (generar) una amplia gama de significados sobre lo que se hace en este espacio de intercambio.

O procedimento de escrita das narrativas (auto)biográficas faz com que os sujeitos reflitam sobre suas vivências no processo de formação. [...] Assim, o exercício das narrativas permite que os sujeitos se vejam e se entendam em formação, tomando por

*pano de fundo as subjetividades inerentes ao ser, tais como, medos, anseios, fraquezas e perspectivas neste campo do saber (p. 9).*¹⁵

En la relación entre la formación docente y las narrativas autobiográficas, es importante resaltar lo prometedor que es el método autobiográfico, en el sentido de que representa posibilidades de transformar los contextos de la profesión docente a partir de las memorias consolidadas en el proceso de formación, en la interfaz de nuevos horizontes posibles por parte de la narrativa de cada evento. De ese modo,

*Cada pessoa pode contar sua história, lembrar acontecimentos, rememorar, e, então, reconstruí-la, possibilitando analisar e interpretar suas ações e caminhar rumo a ressignificar sua vida e formação. A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (Pollak, 1992, p. 202, en Vogel & Abreu, 2019, p. 13).*¹⁶

En medio a lo expuesto, nuestra intención es, a través de historias de vida, tener una visión amplia de las experiencias formativas de las personas. Con ello seremos capaces de reflexionar, interpretar y comprender la historia de vida y el proceso de formación de los docentes. En este sentido, las investigaciones sobre los escritos de uno mismo se desarrollan, según Passeggi, Souza y Vicentini (2011), en dos ejes y cuatro direcciones.

O primeiro eixo focaliza o ato de narrar como um dispositivo de formação e compreende dois direcionamentos: o da formação do adulto e o da formação do formador [...]. No segundo direcionamento, a mediação biográfica como prática que implica a formação de formadores para o acompanhamento das escritas de si. O segundo eixo considera as narrativas autobiográficas como método de investigação e

¹⁵ El procedimiento de escritura de relatos (auto)biográficos hace que los sujetos reflexionen sobre sus experiencias en el proceso de formación. [...] Así, el ejercicio de las narrativas permite a los sujetos verse y comprenderse a sí mismos en formación, tomando como telón de fondo las subjetividades inherentes al ser, como los miedos, las angustias, las debilidades y las perspectivas en este campo del saber. (Vogel & Abreu, 2019, p. 9).

¹⁶ Cada persona puede contar su historia, recordar hechos, recordar y luego reconstruirla, siendo posible analizar e interpretar sus acciones y caminar hacia la resignificación de su vida y de su educación. A priori, la memoria parece ser un fenómeno individual, algo relativamente íntimo, único de la persona. Pero Maurice Halbwachs, en las décadas de 1920 y 1930, ya había subrayado que la memoria debe entenderse también o, sobre todo, como un fenómeno colectivo y social, es decir, como un fenómeno construido colectivamente y sujeto a fluctuaciones, transformaciones, cambios constantes [...] (Pollak, 1992, p. 202, en Vogel & Abreu, 2019, p. 13).

compreende, por sua vez, dois direcionamentos: o estudo da constituição e da análise de fontes (auto)biográficas e o estudo das tradições discursivas referentes aos diferentes modos de autobiografar (p. 374).¹⁷

Desde esta perspectiva, nuestro objeto de estudio es la relación entre la formación y la práctica profesional en la (re)constitución de la trayectoria académico-profesional de los primeros egresados del curso de Licenciatura en Español del IFRN, a partir de su propia experiencia.

Al ser una construcción sociohistórica, la narrativa nace de la vida de cada ser humano, de las historias que escuchamos, aprendemos, hacemos y transmitimos a otras personas, llevando en ella las vivencias y particularidades de quien la realiza. Las narrativas autobiográficas cuentan algo relacionado con un ser en particular, con sus acciones individuales. Como este individuo es parte de una sociedad, lleva consigo aspectos universales correspondientes a las relaciones personales de cada uno. Todo lo que concierne a un ser en particular es una actividad individual, pero con un contexto social. *“Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante”* (Ferrarotti, 2010, p. 44).¹⁸

Según Josso (2014, p. 61), “[...] a palavra “*formação*” apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado”.¹⁹ En el caso de nuestro estudio, entenderemos la formación con estos dos aspectos, durante su proceso y cómo llegó a su resultado final. Para ilustrar nuestro marco teórico, nos apoyaremos en lo que dice Nóvoa (1992) sobre la formación:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber experiência [...] A formação passa por

¹⁷ El primer eje se centra en el acto de narrar como dispositivo formativo y comprende dos direcciones: la formación de adultos y la formación de formadores [...]. En la segunda dirección, la mediación biográfica como práctica que implica la formación de formadores para el seguimiento de las autoescrituras. El segundo eje considera las narraciones autobiográficas como método de investigación y comprende, a su vez, dos direcciones: el estudio de la constitución y del análisis de las fuentes (auto)biográficas y el estudio de las tradiciones discursivas referidas a diferentes modos de autobiografía. (Passeggi, Souza & Vicentini, 2011, p. 374).

¹⁸ “Una vida es una praxis que se apropia de las relaciones sociales (estructuras sociales) interiorizándolas, a través de su actividad desestructurante-reestructurante” (Ferrarotti, 2010, p. 44).

¹⁹ “[...] la palabra “*formación*” presenta una dificultad semántica, pues designa tanto la actividad en su desarrollo temporal como el respectivo resultado”.

*processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (p. 26-28)*²⁰.

Teniendo en cuenta lo que dice el autor y coincidiendo con su reflexión sobre la educación, no separamos el ser del hacer, el individuo de su práctica docente. La formación está relacionada con toda la vida académica y personal de este docente. Ciertos aspectos individuales de la formación muchas veces no se tienen en cuenta, y a través del estudio que pretendemos desarrollar, pondremos énfasis en la formación y en la práctica profesional en su conjunto, ya que no hay forma de no considerar la trayectoria de vida del docente cuando analizamos su proceso formativo. Araújo (2012) nos dice que:

*Assim, as experiências formadoras são construídas a partir daquilo que cada um experienciou enquanto ser social, ou pelos vínculos estabelecidos com a família, às histórias e sentimentos narrando as lembranças escolares, e que ao serem resgatadas no baú de memórias simbolizam fortes marcas no processo de formação do sujeito, com grandes implicações no seu fazer docente (p. 111).*²¹

De acuerdo con la psicología cultural, logramos el conocimiento de forma natural a través del acto de narrar y al mismo tiempo estructurar nuestra experiencia personal y universal (Brockmeier & Harré, 2003, p. 531). Así, las narrativas constituyen una realidad que nace de la subjetividad del sujeto y no solo de la exhibición del universal. Para Brockmeier y Harré (2003), la narrativa es “[...] *um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível de domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio comunicativas e habilidades linguísticas [...]*” (p. 526).²²

Propuesta por Bruner en Estados Unidos, a finales del siglo XX, la psicología cultural pretendía superar los errores de la psicología cognitiva de la década de 1950, bajo el argumento de que esta se había convertido en un acercamiento técnico a la psique humana. A su vez, aquella,

²⁰ La formación no se construye por acumulación (de cursos, conocimientos o técnicas), sino por un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas y la (re)construcción permanente de una identidad personal. Por eso es tan importante invertir en la persona y dar estatus al conocimiento ya la experiencia [...] La formación pasa por procesos de investigación, articulados directamente con las prácticas educativas (p. 26-28).

²¹ Así, las experiencias formativas se construyen a partir de lo vivido por cada uno como ser social, o a través de los vínculos que se establecen con la familia, las historias y sentimientos que narran las memorias escolares, y que, al ser rescatadas en el baúl de los recuerdos, simbolizan fuertes huellas en el proceso de formación del sujeto, con grandes implicaciones para su práctica docente (p. 111).

²² “[...] un conjunto de estructuras linguísticas y psicológicas cultural e historicamente transmitidas, delimitadas por el nivel de dominio de cada individuo y por la combinación de técnicas sociocomunicativas y habilidades linguísticas [...]”.

busca recuperar la función del sentido en el contexto de la experiencia humana, vinculando a ella temas relacionados con la educación, implementando así una nueva mirada a la investigación sobre la mente y la cultura humanas. Por ende, sienta las bases de este nuevo enfoque en el contexto de la psicología contemporánea.

Por lo tanto, el individuo se concibe en la intersección con su cultura, viviendo e interactuando con ella, y cuyo funcionamiento va más allá del mero carácter individual, sino contemplando un todo compartido. Es una relación dialéctica de intercambio, intercambio de saberes, en la que está presente la construcción de aspectos, como todo lo que está implícito entre las relaciones y la organización de la experiencia, especialmente en su condición de transmisión y reporte (Bruner, 2001, en Martines, Leme, Azevedo & Silva, 2019).

Es en esta perspectiva que se da la importancia de una de las formas más productivas de estudiar la cultura, es decir, a través de las narrativas, precisamente las autobiográficas,

[...] as quais permitem observar não só como o indivíduo representa sua identidade cultural, concebida aqui como a representação de si mesmo como protagonista de uma história que confere significado à sua existência, mas ainda como a organiza para seu ouvinte. As narrativas autobiográficas permitem observar o funcionamento psicológico na cultura, a constituição cultural da identidade, diferenças culturais e outras informações importantes, propondo uma ferramenta importante para a identificação e compreensão dessas diversas informações (Martines et al., 2019, p. 35).²³

Bruner (en Martines et al., 2019) nos dice que, en este enfoque, de acuerdo con lo anterior, se considera al individuo a la vez situado y distribuido, en la medida en que el conocimiento que posee, construido dentro de la cultura, se vincula como su representante, así como de otros mismos. En cuanto a la visibilidad de este aspecto aplicado al campo educativo, cabe destacar la tesis doctoral de Martines (2005) -orientada por Martines et al. (2019)- basada en la apreciación de la autobiografía en el campo del currículo, dada la manifestación sobre su

²³ [...] que permiten observar no solo cómo el individuo representa su identidad cultural, concebida aquí como la representación de sí mismo como protagonista de una historia que da sentido a su existencia, sino que también cómo la organiza para su oyente. Las narraciones autobiográficas permiten observar el funcionamiento psicológico en la cultura, la constitución cultural de la identidad, las diferencias culturales y otras informaciones importantes, proponiendo una importante herramienta para la identificación y comprensión de esta diversa información (Martines et al., 2019, p. 35).

reconceptualización, en Estados Unidos, en la década de 1970. Ratificando con Silva (2000, p. 40, en Martines et al., 2019),

Para esta perspectiva o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida quotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência: questiona-se primeiro as próprias categorias do currículo acadêmico tradicional, tais como disciplinas, objetivos, avaliação etc [...]. (p. 36)²⁴

En consonancia con el pensamiento de Bruner (1997), podemos decir que la autobiografía, configurada como método, es un indicador importante de la singularidad de cada individuo, dada la organización de sus vivencias, tejidas dentro de una cultura que se desarrolla en red, tejida por sujetos socialmente situados y distribuidos.

El acto de narrarse nace de la necesidad que tiene el ser de dar sentido, de hablar, de expresarse, de establecer intercambios consigo mismo y con el (los) otro (s), convirtiéndose en acciones biopsicosociales y culturales imprescindibles para el ser humano. Y son estas narrativas que surgen de las experiencias que constituyen fuentes importantes para la comprensión de lo humano.

A través de las narrativas somos capaces de dar sentido a nuestra experiencia y comprender el todo universal al que pertenece, y por eso, cuando miramos las narrativas de los egresados de la primera cohorte de la Licenciatura en Español, podemos comprender la percepción que tiene cada sujeto y el sentimiento que existe desde su experiencia, permitiendo así una comprensión más global de la situación, pasando de lo singular a lo universal.

Según Passeggi, Nascimento y Oliveira (2016) desde hace aproximadamente un siglo, ha predominado el método narrativo en primera persona, cuyos fundamentos se traducen en la posibilidad de dar mayor visibilidad a las relaciones del individuo con su hacer y saber, a través de reflexiones sobre sí mismo y sus relaciones sociales, otorgándole así el estatus de sujeto

²⁴ Desde esta perspectiva, el currículo, por lo tanto, no está hecho de hechos, ni siquiera de conceptos teóricos y abstractos: el currículo es un lugar donde los profesores y los alumnos tienen la oportunidad de examinar, de una manera renovada, aquellos significados de la vida cotidiana que suelen ser vistos como dados y naturales. El currículo es visto como experiencia y como lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia: primero se cuestionan las categorías del currículo académico tradicional, como disciplinas, objetivos, evaluación, etc.[...].

porque se considera en las articulaciones con su entorno, entendido allí como cultura, educación y otras variables por las cuáles se influye.

Las narrativas se establecen a partir de los años ochenta, con el *retorno al sujeto* -según los autores (Passeggi, Nascimento y Oliveira, 2016) -, reflejando un gran salto en el campo de las ciencias humanas y sociales, con énfasis en el contexto de la educación, lo que se encontró “tanto en la tradición alemana (Biographieforschung) como en la tradición anglosajona (Investigación biográfica), en los países de habla hispana (investigación biográfico-narrativa), en los países de habla francesa (Recherche biographique); en Portugal y Brasil (Método (auto) biográfico o de investigación (auto) biográfico)” (p. 113). Por eso es tan importante centrarse en los pasos de este procedimiento de investigación en relación con cada fase que describe, a saber, la recolección de datos a través de narrativas autobiográficas --a través de imágenes, producciones orales, producciones escritas, textos digitalizados--, su textualización, sus análisis e interpretaciones.

Según Bourdieu (1997, en Passeggi, Nascimento & Oliveira, 2016),

Para em cada uma delas [fase], o pesquisador corre o risco de praticar involuntariamente atos de violência simbólica contra as pessoas que se dispuseram a contar a história de suas vidas ou a narrar suas experiências. De modo que, a inquietação com o rigor científico na construção dos conhecimentos com base em narrativas autobiográficas desdobra-se no cuidado com a ética no uso dessas fontes e na elaboração do método da pesquisa (p. 13).²⁵

Dicha metodología de investigación, a través de interacciones horizontales dialógicas, más que describir hechos y saberes, pone atención al hecho que los datos emitidos por los sujetos, como consustanciados de experiencias de vida, expresan una forma de revelar historias construidas y reconstruidas en su proceso de existencia, otorgándoles el estatus de autoridad y poder.

Esto, aplicado a la investigación con docentes -objeto de nuestro estudio-, permite que la narrativa sea examinada por el investigador, visibilizando momentos en las historias de vida de estos profesionales de la educación, sacando a la luz componentes combinados de su formación

²⁵ Para cada una de ellas [fase], el investigador corre el riesgo de practicar involuntariamente actos de violencia simbólica en contra de personas que están dispuestas a contar la historia de sus vidas o narrar sus vivencias. Así, la preocupación por el rigor científico en la construcción del conocimiento a partir de relatos autobiográficos se despliega en el cuidado con la ética en el uso de estas fuentes y en la elaboración del método de investigación (p. 13)

escolar y académica, a los que también se les da información, que les pertenecen como una marca de su cultura, según Galvão (2005).

Ratificando con Delory-Momberger (2008),

A tarefa da pesquisa biográfica, como sugere a autora, é pensar o biográfico enquanto uma forma privilegiada da atividade mental e reflexiva, no momento em que nos enunciamos como autores de nossa história. A hipótese é que, nas narrativas autobiográficas, (re)integramos, (re)estruturamos e (re)interpretamos a experiência vivida e damos outros sentidos aos quadros social e histórico nos quais vivemos e nos (re)conhecemos, ao longo de nossa vida. Trata-se, pois, de investigar como os indivíduos biografam suas trajetórias, (re)elaboram projetos de si e como negociam em suas narrativas os modelos, as crenças e valores veiculados pelos projetos propostos pelas instituições socializadoras na modernidade tardia (p. 133).²⁶

Reafirmando con la autora, escribir la vida - por ella llamada biografía - se traduce como una hermenéutica práctica, a través de cuyo trabajo, de carácter narrativo, se autoatribuye, figurativamente. Es decir, la biografización, en este sentido, tiene lugar en la interfaz de dos aspectos: individual y social, convirtiéndose en el concepto fundacional de la biografización.

En cuanto al método, cabe resaltar la conexión entre la entrevista narrativa y el método reconstructivo y / o interpretativo inspirado por Alfred Shütz -basado en su fenomenología social- su relación con el enfoque cualitativo en la educación, cuya perspectiva apunta a la comprensión de narrativas y sus significados.

Las bases de esta fenomenología han hecho enormes aportes a la investigación cualitativa, contribuyendo significativamente a sustentar los estudios y análisis de posibles contextos sociales, a través de narrativas que traducen vidas en movimiento, expresadas en vivencias cotidianas (Lebenswelt & Natanson, 1974, en Weller & Zardo, 2013).

²⁶ La tarea de la investigación biográfica, como sugiere el autor, es pensar lo biográfico como una forma privilegiada de actividad mental y reflexiva, en el momento en que nos enunciamos como autores de nuestra historia. La hipótesis es que, en las narraciones autobiográficas, (re)integramos, (re)estructuramos y (re)interpretamos la experiencia vivida y otorgamos otros significados a los marcos sociales e históricos en los que vivimos y nos (re)conocemos, a lo largo de nuestra vida. Se trata, por tanto, de indagar cómo los individuos biografan sus trayectorias, (re)elaboran proyectos de sí mismos y cómo negocian en sus narrativas los modelos, creencias y valores que transmiten los proyectos propuestos por las instituciones socializadoras en la modernidad tardía (p. 133).

En esta dinámica se presentan informes que sustentan los conocimientos adquiridos a lo largo de un determinado período de vida, incluyendo las experiencias pedagógicas expresadas durante la formación académica de los sujetos investigados. Son autoescrituras que denotan los lugares, contextos, entornos con los cuales, y por los cuales el individuo desarrolla, construye sus valores, los revela y los desvela, a través de sus discursos, de acuerdo con su mirada, su visión del mundo y del mundo, bien como la realidad en la que vive inscrito.

En su dimensión científica y política, este aparato teórico-metodológico posibilita la verticalización del conocimiento sobre la trayectoria profesional y biográfica de los profesionales, articulado con los supuestos que sustentan sus prácticas profesionales cotidianas en el aula.

Según Bohnsack (2020), la investigación social reconstructiva comenzó a socializarse en Brasil en la década del 2000, cuando las publicaciones en portugués, en el área de metodologías cualitativas, eran mucho menos frecuentes. Hasta entonces, el enfoque adoptado para este tipo de investigaciones contemplaba a teóricos vinculados a la tradición que integraba la Escuela de Chicago.

Normalmente a pesquisa qualitativa era abordada a partir das contribuições dos autores da tradicional Escola de Chicago. De um modo geral, abordagens com base na análise da conversação etnometodológica e na teoria fundamentada, procedimentos comuns no contexto norte-americano e europeu desde os anos 1960/1970, assim como a tradição alemã de pesquisa empírica e seus procedimentos de análise de dados qualitativos, eram pouco difundidos ou simplesmente desconhecidos no Brasil. Em geral, o estereótipo mais comum acerca das tradições acadêmicas estava relacionado à ideia de que os alemães produziam uma base teórica e os americanos promoviam instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa empírica (Weller, 2020, en Tavares, 2021, p. 334).²⁷

²⁷ Se abordó la investigación cualitativa habitualmente a partir de los aportes de autores de la Escuela de Chicago tradicional. En términos generales, los enfoques basados en el análisis etnometodológico de conversación y la teoría fundamentada, procedimientos comunes en el contexto norteamericano y europeo desde las décadas de 1960/1970, así como la tradición alemana de investigación empírica y sus procedimientos de análisis de datos cualitativos, no fueron generalizados o simplemente desconocidos en Brasil. En general, el estereotipo más común sobre las tradiciones académicas estaba relacionado con la idea de que los alemanes producían una base teórica y los estadounidenses promovían instrumentos para el desarrollo de la investigación empírica (Weller, 2020, en Tavares, 2021, p. 334).

Analizando críticamente la tradicionalidad de los métodos de investigación social, este nuevo enfoque privilegia los aspectos reconstructivos de la realidad social, es decir, la reconstrucción de los procesos mediante los cuales se crea la realidad social en su estructuración significativa (p. 2).

Su núcleo incluye, entre otros aspectos, la sociología del conocimiento, combinada con la de la cultura, la sociología del conocimiento hermenéutico, el análisis de la conversación, el método documental y el análisis de narrativas, este último - a los efectos de este estudio - de un carácter altamente contributivo para la investigación cualitativa aplicada a la educación, agregando valor a la misma cuando imprime conocimientos sobre la realidad investigada.

Esta perspectiva difere das interpretações arbitrárias que isolam as trajetórias biográficas singulares dos eventos sociais em sua complexidade. Busca-se por meio do estudo de narrativas esclarecer como determinadas ações são projetadas, executadas e retrospectivamente acessadas pelos indivíduos, e, ainda, compreender os motivos que os levaram a estas ações (Jovchelovitch & Bauer, 2008; Embree, 2011, en Weller & Zardo, 2013, p. 132).²⁸

De hecho, aplicar el método narrativo autobiográfico a la entrevista narrativa, en estudios cualitativos en el campo de la educación, asegura entrar en el universo subjetivo de quienes son examinados por ella - niños, adultos, docentes - con el fin de fortalecer la comprensión y la comprensión de los elementos que impulsan su establecimiento, su construcción, su estructuración como persona, como sujeto en los más variados ámbitos de la educación.

²⁸ Esta perspectiva difiere de las interpretaciones arbitrarias que aíslan las trayectorias biográficas singulares de los eventos sociales en su complejidad. A través del estudio de las narrativas se pretende esclarecer cómo determinadas acciones son diseñadas, ejecutadas y accedidas retrospectivamente por los individuos, así como comprender las razones que los llevaron a realizar dichas acciones (Jovchelovitch & Bauer, 2008; Embree, 2011, en Weller & Zardo, 2013, p. 132).

2 El IFRN y la Licenciatura en Español: historia y presupuestos de la formación docente

Preocupada por la Educación Profesional a lo largo de la historia, el *Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN)* se ha presentado como una institución orientada a la formación profesional con el objetivo de capacitar a los trabajadores para que se adapten a los constantes cambios de la sociedad y a las rápidas demandas del mundo moderno, enfrentando obstáculos a estas transformaciones que provocan debates y reformulaciones en sus currículos ofrecidos.

En 1994, con la sanción de la Ley n° 8.948/1994, las Escuelas Técnicas Federales se transformaron en Centros Federales de Educación Tecnológica, institución diseñada para ofrecer Educación Básica, Técnica y Tecnológica y Enseñanza Secundaria y, posteriormente, en 1998 pasa a ofrecer educación tecnológica a un nivel superior, con el Curso Superior en Tecnología de Procesamiento de Datos.

La formación de los docentes del *Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)* siguió la misma dirección que los Institutos de Educación Superior, originada en la Ley de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* vigente (Ley n° 9394 de 1996, en su Art. 63), y se reforzó con la promulgación del Decreto n° 2.307/97, que permitió a las Instituciones de Educación Superior asumir diversas configuraciones, a saber: universidades, centros universitarios, colegios e instituciones superiores, sin embargo el requerimiento de investigación solo lo realizarían las universidades.

En 1997, con la promulgación del Decreto n° 2.406/1997, se hace más clara la presencia de la formación docente en el CEFET, ya que en su artículo 4º, encontramos: “[...] *os Centros Tecnológicos têm por objetivo ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica*” (Decreto n° 2.406, 1997)²⁹.

El CEFET-RN aceptó la convocatoria para impartir cursos de formación docente hecha por el Ministerio de Educación, organismo superior que aporta mayores recursos a esta institución, y reconoció su vasta experiencia en el campo de la formación técnica y tecnológica. Es importante recordar que la institución había sufrido importantes recortes de recursos a causa de la política

²⁹ “[...] los Centros Tecnológicos tienen por objeto impartir cursos de formación de profesores y especialistas, así como programas especiales de formación pedagógica en las disciplinas de la enseñanza de las ciencias y la tecnología” (Decreto N° 2.406, 1997).

neoliberal y es en este ámbito que surge la oferta de cursos de formación docente en el CEFET-RN, producto de las políticas educativas vigentes y los cambios en el escenario de la educación superior.

En el año 2000, la oferta de cursos de formación docente era direccionada por una lógica neoliberal hegemónica, que aprovechó el número de docentes existentes para ofertar cursos de formación docente, las licenciaturas, evitando la necesidad de invertir más recursos en esa área. El CEFET-RN pasa a ofrecer en 2001 dos cursos de Licenciatura: Geografía y Física y en 2006, la Licenciatura en Español.

Los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFET) son modelos institucionales bastante innovadores en el aspecto político-pedagógico, con una base orientada a una concepción diferenciada de la Educación Profesional. Estas instituciones ofrecen el 50% de sus vacantes para cursos técnicos posteriores e integrados a la Enseñanza Secundaria, siendo este último, mayoría, el 20% de sus vacantes para formación docente (incluidas en este porcentaje las licenciaturas) y cursos en el área tecnológica, además de especializaciones, maestrías y doctorados.

Los Institutos Federales (IF), creados por el Ministerio de Educación mediante la Ley nº 11.892, de 29 de diciembre de 2008, se construyeron a partir de las estructuras de las distintas instituciones del hasta entonces CEFET.

Con el objetivo de responder rápidamente a las demandas de formación profesional, los IF se orientan a la difusión del conocimiento científico que sustenta el desarrollo sostenible y las demandas de los arreglos productivos locales, promoviendo la justicia social y la educación basada en la formación humana integral de los sujetos, conjugando trabajo y educación desde la perspectiva de la inserción en el mundo laboral.

A partir de las definiciones de las finalidades y características del IFET en la Ley que los instituyó, es importante destacar los objetivos de esta Institución mencionados en su artículo 7:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - Ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Lei nº 11.892, 2008).³⁰

³⁰ Arte. 7º Observando los fines y características definidas en el art. 6 de esta Ley, los Institutos Federales tienen por objeto:

I - impartir educación profesional técnica secundaria, principalmente en la forma de cursos integrados, para egresados de la escuela primaria y público de educación de jóvenes y adultos;

II - administrar cursos de formación inicial y continua de trabajadores, con el objetivo de formación, perfeccionamiento, especialización y actualización de profesionales, en todos los niveles de enseñanza, en las áreas de educación profesional y tecnológica;

III - realizar investigación aplicada, incentivando el desarrollo de soluciones técnicas y tecnológicas, extendiendo sus beneficios a la comunidad;

IV - desarrollar actividades de extensión de acuerdo con los principios y fines de la educación profesional y tecnológica, en articulación con el mundo del trabajo y los segmentos sociales, y con énfasis en la producción, desarrollo y difusión del conocimiento científico y tecnológico;

V - estimular y apoyar procesos educativos que conduzcan a la generación de trabajo y renta y a la emancipación del ciudadano en la perspectiva del desarrollo socioeconómico local y regional; y

Con base en la Ley que orienta la función social y la identidad de los Institutos Federales (FI), estas instituciones, al momento de crear sus proyectos político-pedagógicos y sus currículos pedagógicos, están de acuerdo con lo dispuesto en la legislación, materializando en sus planes de estudio la misión asignada por los IF. Así, Silva (2009) señala clara y fielmente los lineamientos que deben adoptar los Institutos Federales:

- *a necessidade de atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, compreendendo as especificidades destas dimensões e as interrelações que caracterizam sua indissociabilidade;*
- *a compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científico – que se consolida na construção da ciência e desenvolvimento da tecnologia – e no educativo – que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade –, entendendo-a como essencial para a construção da autonomia intelectual e, portanto, potencializadora de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade;*
- *a concepção das atividades de extensão como forma de diálogo permanente e mais amplo com a sociedade;*
- *a compreensão de que o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos – inclusive nas propostas pedagógicas dos cursos de graduação (licenciaturas, engenharias e superiores de tecnologia) e pós-graduação – na perspectiva de ultrapassar o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais;*
- *o reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social;*

VI - enseñar en el nivel de enseñanza superior:

- a) cursos de tecnología superior destinados a formar profesionales para diferentes sectores de la economía;
- b) carreras de grado, así como programas especiales de formación pedagógica, con miras a formar profesores para la educación básica, especialmente en las áreas de ciencias y matemáticas, y para la formación profesional;
- c) carreras de licenciatura e ingeniería, dirigidas a formar profesionales para diferentes sectores de la economía y áreas del conocimiento;
- d) cursos de posgrado de perfeccionamiento y especialización lato sensu, destinados a formar especialistas en distintas áreas del conocimiento; y
- e) cursos de posgrado de maestría y doctorado stricto sensu, que contribuyan a promover el establecimiento de bases sólidas en educación, ciencia y tecnología, con miras al proceso de generación e innovación tecnológica (Lei nº 11.892, 2008).

- *a necessidade de assegurar aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade e exercer sua cidadania, na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade;*
- *a organização de itinerários formativos que permitam o diálogo entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica (formação inicial e continuada, técnica de nível médio e de graduação e pós-graduação tecnológica), ampliando as possibilidades de formação vertical (elevação de escolaridade) e horizontalmente (formação continuada);*
- *a sintonia dos currículos com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, permeando-os das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, pautada na ética da responsabilidade e do cuidado;*
- *o reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo (Silva, 2009, p. 9).³¹*

Todo lo detallado por Silva (2009) muestra cómo esta institución está imbuida de una propuesta educativa innovadora para la Educación Profesional. Se diseñó un Instituto que idealiza una educación emancipadora del sujeto, democratizando aspectos de la ciencia, la cultura, la tecnología y el conocimiento popular de la sociedad a la que pertenece, preparándolo de manera integral. Es una institución que se prepara para los constantes cambios en la sociedad en que opera, contribuyendo al cambio en la realidad de su entorno social; preocupada por la formación

³¹ - la necesidad de actuar en la docencia, la investigación y la extensión, comprendiendo las especificidades de estas dimensiones y las interrelaciones que caracterizan su inseparabilidad;

- la comprensión de la investigación anclada en los principios científicos –que se consolida en la construcción del desarrollo de la ciencia y la tecnología– y en el educativo –que atañe a la actitud de cuestionamiento ante la realidad–, entendiéndola como esencial para la construcción de autonomía intelectual y, por lo tanto, potenciar una educación que capacite al individuo para desarrollar su capacidad de generar conocimiento a partir de una práctica interactiva con la realidad;

- el diseño de actividades de extensión como forma de diálogo permanente y más amplio con la sociedad;

- la comprensión de que el conocimiento debe ser tratado en su integralidad, en las diferentes dimensiones de la vida humana, integrando la ciencia, la tecnología, la cultura y los saberes específicos - incluso en las propuestas pedagógicas de los cursos de pregrado (grados, ingenierías y educación superior tecnológica) y posgrados - graduación– con el propósito de superar los límites rígidos establecidos por las disciplinas convencionales;

- el reconocimiento de la primacía de la educación humana y ciudadana, sin la cual la habilitación para el ejercicio profesional no promueve transformaciones significativas para el trabajador y para el desarrollo social;

- la necesidad de asegurar que los sujetos tengan las condiciones para interpretar la sociedad y ejercer su ciudadanía, en la perspectiva de un país basado en la justicia, la equidad y la solidaridad;

- la organización de tramos formativos que permitan la interlocución entre los diferentes cursos de la educación profesional y tecnológica (formación inicial y continuada, técnica media y pregrado y posgrado tecnológico), ampliando las posibilidades de formación vertical (aumento de la escolaridad) y horizontalmente (formación continuada);

- la armonización de los currículos con las demandas sociales, económicas y culturales locales, impregnándolos con temas de diversidad cultural y preservación ambiental, basados en la ética de la responsabilidad y el cuidado;

- el reconocimiento del trabajo como la primera experiencia humana, que organiza el proceso educativo (Silva, 2009, p. 9).

inicial del sujeto, su formación continua, verticalizando, si es posible, esta formación para insertarlo en el mundo laboral, posibilitando la formación a lo largo de la vida; estando en consonancia con la tríada docencia, investigación y extensión, sabiendo que son inseparables, en la misma proporción que cada una tiene su importancia por separado, como "columna" de la estructura, pudiendo, a partir de ellas, construir los "muros" de la formación de esta Institución.

Estamos de acuerdo con Medeiros Neta, Pereira y Silva (2018) cuando dicen, basado en un análisis sobre la formación de profesores en Institutos y sobre la concepción de formación docente orientada en sus currículos, que no es posible pensar en la formación de este profesor sin disponer la investigación y el dialogo entre teoría y la práctica en la realidad.

Los IF, en esta perspectiva, tienen como objetivo dotar al sujeto de una formación integral, para que este tenga una formación basada en el conocimiento sobre tecnología, cultura, trabajo y sociedad, saber vivir en comunidad, preservar el medio ambiente y ser un sujeto creativo y sensible, hasta el punto de concebir su propio sustento. Avanza hacia dotar a los ciudadanos de conocimientos socioeconómicos y hacerlos vivir en el mundo del trabajo, transformándolos en seres preocupados por su rol social, por lo colectivo, por la transformación de la sociedad, transitando en una dirección que no solo se preocupan por lo económico y la demanda del mercado.

Si pensamos que las instituciones que se convirtieron en IF, históricamente, siempre se preocuparon por satisfacer una demanda del mercado, podríamos decir que la oferta de las licenciaturas estaría de alguna manera relacionada con estos requisitos. Como resultado, los IF son instituciones preocupadas por la formación de docentes en Brasil, como explica Lima y Silva (2014):

As reformas educacionais foram articuladas com as recomendações dos organismos internacionais, com especial destaque para o Banco Mundial, e, a partir dos anos 1990, em sincronia com a instalação de uma política neoliberal. Nessa perspectiva, as reformas educativas no Brasil tiveram como objetivo adequar o sistema educativo ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos da economia, reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação (p. 58).³²

³² Las reformas educativas se articularon con las recomendaciones de organismos internacionales, con especial énfasis en el Banco Mundial y, a partir de la década de 1990, en sincronía con la instalación de una política neoliberal. En esta perspectiva, las reformas educativas en Brasil apuntaron a adaptar el sistema educativo al

Como elemento que coopera con estos cambios educativos, la formación docente es un punto para destacar en las reformas educativas, ya que los docentes son los sujetos que capacitan académicamente a otros que contribuirán al proceso de reestructuración productiva, que colaborarán con la generación de capital. Si analizamos desde esta perspectiva, podríamos entender la formación del profesorado como un impulsor de la formación de ciudadanos que alimentarán el sistema productivo, la sociedad capitalista, rompiendo con el carácter de una educación emancipadora del sujeto.

Como afirma Lima y Silva (2014), “[...] *ao se aproximar do pragmatismo, a formação de professores afasta-se de uma concepção omnilateral e se identifica como uma formação restrita ao âmbito da técnica*” (p. 62)³³. Sin embargo, la formación del profesorado para la Educación Profesional, en la que nos estamos enfocando actualmente, debe contribuir a la existencia de un docente e investigador reflexivo, que coopere y desarrolle el trabajo colectivo, que no se desvíe de la concepción humana del sujeto y que siempre se enfoque en su área específica.

La oferta de formación docente tiene unas justificaciones que apoyan a las instituciones que tienen este objetivo. En el caso de IF, uno de ellos sería la interiorización. Un factor muy importante para la oferta de licenciaturas desde los IF en Brasil es la falta de docentes profesionales en algunas materias en ciudades alejadas de los grandes centros, por lo que la interiorización es fundamental para la provisión de formación docente por parte de esta institución que se encuentra en proceso de expansión. Sin embargo, cabe cuestionar, al igual que Lima y Silva (2014), que “[...] *formar professores de acordo com a necessidade da região não assegura suprir a necessidade de profissionais naquela localidade, uma vez que é preciso considerar as condições e valorização do trabalho docente na região*” (p. 96)³⁴, ya que esencialmente lo que mantiene un profesional en un lugar son las condiciones de trabajo ofrecidas a él.

Otro factor sería la escasez³⁵ de profesores, que es uno de los grandes puntos para la oferta de licenciaturas por parte de IF. En este caso, como primera idea, dado que hay otra analizada

proceso de reestructuración productiva y a los nuevos rumbos de la economía, reafirmando la centralidad de la formación de profesionales de la educación (Lima y Silva, 2014, p. 58).

³³ “[...] al acercarse al pragmatismo, la formación docente se aleja de una concepción omnilateral y se identifica como una formación restringida al ámbito de la técnica” (p. 62)

³⁴ “[...] formar docentes de acuerdo con las necesidades de la región no garantiza satisfacer la necesidad de profesionales en esa localidad, pues es necesario considerar las condiciones y valorización del trabajo docente en la región”.

³⁵ Según el Informe elaborado por la Comisión Especial instituida para el estudio de medidas encaminadas a superar el déficit docente en Educación Secundaria (CNE / CEB), año 2007, con el título "Escasez de docentes en

desde la perspectiva de cuál es realmente el objetivo de la institución, la justificación sería atender una demanda de la sociedad, en la estela del capitalismo. Aquí, en este punto, no nos interesaría la identidad educativa de la institución, si su función social es la de formación del profesorado, sino responder a una demanda del mercado.

Pero, cuando nos preocupa el significado del rol de la educación, más específicamente, el rol de la formación docente en IF, entendemos que, aunque exista una preocupación por la demanda del mercado de docentes, las licenciaturas que se ofrecen contribuyen mucho al desarrollo de asignaturas que, de lo contrario, dichos docentes no tendrían la oportunidad de concurrir a los grandes centros a graduarse.

Como institución de Educación Profesional, el IF podría tener una gran cantidad de licenciaturas ofertadas en áreas tecnológicas, pero su foco principal sigue siendo la formación de docentes de Educación Básica. Lima y Silva (2014) aclara que:

Mesmo sendo uma instituição que precisa diretamente do professor para a educação profissional, que possui prática profissional nesta modalidade, e com o indicativo legislativo e político de formar professores para a educação profissional e tecnológica, isto não está ocorrendo em grande escala. A política e orientações para a formação do professor das disciplinas específicas da educação profissional e tecnológica não são esclarecidas nos documentos analisados. O que deixa dúvidas se realmente é de interesse que os Institutos Federais realizem a formação docente para a educação profissional. De forma mais evidente, demonstra-se que é preciso que os IF formem professores para a educação básica (p. 85).³⁶

A partir de esto, podríamos cuestionar cómo estas titulaciones preparan a estos futuros docentes para trabajar también en la modalidad de Educación Profesional, considerando que se están formando en una institución de Educación Profesional.

educación secundaria: soluciones estructurales y de emergencia", señala que "Los datos del INEP, aunque preliminares, apuntan a la necesidad de alrededor de 235.000 docentes para la educación secundaria en el país, particularmente en las disciplinas de Física, Química, Matemáticas y Biología".

³⁶ Si bien es una institución que necesita directamente un docente para la educación profesional, que tiene ejercicio profesional en esta modalidad, y con la indicación legislativa y política de formar docentes para la educación profesional y tecnológica, esto no está ocurriendo a gran escala. La política y lineamientos para la formación docente en disciplinas específicas de la educación profesional y tecnológica no son aclarados en los documentos analizados. Lo que deja dudas sobre si realmente es de interés de los Institutos Federales realizar la formación docente para la formación profesional. Mas, evidentemente, se demuestra que las FI necesitan formar docentes para la educación básica (Lima y Silva, 2014, p. 85).

Si bien existe un diálogo con las demandas del mercado, la oferta de las licenciaturas por parte de IF camina con la perspectiva de cumplir con lo propuesto en sus conceptos curriculares. De esta manera, estos cursos formarían a los futuros docentes, con la finalidad de aliar las relaciones trabajo y educación, teniendo en cuenta los pilares de la tecnología, la cultura, la educación, la sociedad y el trabajo. Si imaginamos la formación de un docente preocupado por el trabajo en su sentido ontológico, tendríamos una formación docente preocupada por la formación humana integral del individuo, contrariamente a lo que sería la formación de un docente preocupado por el mercado laboral, por servir a las demandas del capitalismo.

Continuando en esta perspectiva de la discusión, nos adentraremos en los planes del currículo que configuran la identidad de la institución, etapa de nuestro objeto de investigación, que es la Licenciatura en Español. A partir de este análisis, entenderemos el currículo que sustenta todos los momentos vividos por el curso en cuestión.

2.1 Licenciatura en Español del IFRN: Concepciones del currículo del curso a partir del PPP (1999) y del PPC (2005)

Desde su creación, la carrera de Licenciatura en Español ha sufrido cambios en sus diferentes momentos históricos y sociales, formándose y llegando a lo que es hoy. Los supuestos de la formación docente están diseñados en el currículo de la carrera y, como explica Silva (2013),

[...] o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas. [...] Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (p. 10).³⁷

Como afirma Silva (2013), el currículo también debe preocuparse por la forma en que influye en la vida de las personas, ya que existen interferencias directas en la vida de los sujetos que

³⁷ [...] el currículo está construído para tener efectos (y tiene efectos) en las personas. [...] En esta perspectiva, el currículo debe ser visto no sólo como expresión o representación o reflejo de determinados intereses sociales, sino también como productor de determinadas identidades y subjetividades sociales. El currículo no solo representa, lo hace. Hay que reconocer que la inclusión o exclusión en el currículo tiene conexiones con la inclusión o exclusión en la sociedad.

están en formación. De esta manera, destacamos que el “*currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização*” (Goodson, 2013, p. 21)³⁸.

Como destaca Goodson (2013), esta fuente documental, el currículo escrito dibuja el mapa en donde se materializan las concepciones que en él se evidencian de la vida de los sujetos que reciben tal formación. Por ello, es necesario conocer el terreno y las propuestas que perfilan la formación en la carrera de Grado en Español, pero concretamente en la primera camada. Conoceremos el terreno formativo presentado en el Proyecto Político Pedagógico de 1999 y el Proyecto de Curso de Licenciatura en Español de 2005 para comprender cómo se piensa la formación ofertada en los cursos de grado de 2006 y 2010, periodo formativo que abarcó a los alumnos de la primera promoción.

La base para la elaboración del *Projeto Pedagógico do Curso* (PPC) de la Licenciatura en Español para el año 2005 fue el *Projeto Político-Pedagógico* (PPP) de 1999, partiendo del entendimiento que tenemos de que un programa de estudios se basa en el documento principal que orienta la formación que ofrece la Institución.

El Proyecto de Reestructuración Curricular de la Educación Profesional (Proyecto Político Pedagógico de 1999) es una respuesta a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) n° 9.394/1996 y al Decreto n° 2.208/1997, que propone la disociación entre Enseñanza Secundaria y la Educación Profesional. El PPP de 1999 nace en un escenario orientado por políticas neoliberales que también generan cambios en las políticas educativas, sentidos por la Institución en sus dimensiones organizativa y pedagógica. Como afirma Silva (2014) al hablar de la ruptura de la formación profesional y la educación media, este documento “negou aos estudantes o direito a uma formação mais completa, inclusive com elevação de escolaridade, uma vez que privilegiou apenas o desenvolvimento da aptidão para a vida produtiva, a formação tecnicista” (p. 142).

Con el tránsito de *Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte* (ETFRN) a CEFET-RN, junto con los cambios curriculares, aparece un nuevo formato en la organización institucional:

³⁸ “un currículo escrito nos proporciona un testimonio, una fuente documental, un mapa del terreno sujeto a modificaciones; es también una de las mejores hojas de ruta oficiales para la estructura institucionalizada de la escolarización” (Goodson, 2013, p. 21)

las gerencias educativas. Estas reemplazan la coordinación de cursos y de enseñanza, y es un aspecto que destaca el escenario del PPP de 1999, un período basado en políticas neoliberales.

Apenas presentado el documento, nos encontramos con un texto que va en la línea con lo anterior, dirigiéndose, de entrada, a un currículo que se interesa por el servicio de los sectores productivos y de las políticas neoliberales de la época. Podemos ver en el fragmento del documento que:

A conjuntura brasileira – marcada pelos efeitos da globalização, pelo avanço da ciência e da tecnologia e pelo processo de modernização e reestruturação produtiva – tem trazido à agenda nacional novos debates sobre a educação profissional. Das discussões em torno do tema, tem surgido o consenso de que há necessidade de estabelecer uma adequação mais harmoniosa entre as exigências qualitativas dos setores produtivos e da sociedade em geral e os resultados da ação educativa desenvolvida nas instituições de ensino. [...] É hora de dar-se as mãos e caminhar, de edificar um CEFET-RN que esteja cada vez mais à altura das expectativas da sociedade (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte [CEFET-RN], 1999, p. iv).³⁹

Para atender las nuevas reformas en la legislación educativa orientadas a la formación de la fuerza laboral del país, se creó el Programa de Reforma de la Educación Profesional (PROEP) acorde a la Ordenanza MEC n° 1005/97; entre sus principales objetivos se encuentra la separación entre la Formación Profesional y la Educación Secundaria. Los documentos que motivaron estas reformas fueron la LDB n° 9.394/1996 y el Decreto n° 2.208/1997.

El PPP de 1999 consta de dos volúmenes y se fundamenta en las competencias profesionales. El primer volumen trae los hitos que representan todo el escenario, toda la filosofía, todos los documentos y las acciones que orientan este cambio curricular en la institución. En el volumen II, se encuentran todas las matrices curriculares de los cursos que ofrece la institución y las metodologías, en cumplimiento de los lineamientos de la reforma de Educación Profesional.

³⁹ La situación brasileña –marcada por los efectos de la globalización, el avance de la ciencia y la tecnología y el proceso de modernización y reestructuración productiva– ha traído nuevos debates sobre la formación profesional a la agenda nacional. De las discusiones en torno al tema ha surgido el consenso de que existe la necesidad de establecer una adecuación más armoniosa entre los requerimientos cualitativos de los sectores productivos y de la sociedad en general y los resultados de la acción educativa desarrollada en las instituciones educativas. [...] Es hora de darnos las manos y caminar, para construir un CEFET-RN cada vez más a la altura de las expectativas de la sociedad (CEFET-RN, 1999, p. iv).

Para comprender qué identidad asume este plan de estudios y en qué se basa, nos detendremos en el volumen I, en busca de conocer los supuestos que guían la elaboración del PPC de la Licenciatura en Español.

El primer hito del volumen I es el situacional, que presenta el escenario de la economía mundial, con sus cambios producto de los sectores productivos, la globalización, la ciencia y la tecnología, así como los impactos en nuestro país y en el estado de Rio Grande Norte.

Comienza con una discusión del contexto contemporáneo, brindando un panorama que muestra sus repercusiones en la sociedad. *“Mesmo de forma desigual e contraditória, a globalização, como hoje se manifesta, aprofunda-se nos planos econômico e político, sob a égide do neoliberalismo”* (CEFET-RN, 1999, p. 3)⁴⁰. Este escenario de globalización que se nos presenta ubica el período político vivido y la influencia del neoliberalismo en un contexto global y local, llevándonos a comprender muchos aspectos vividos en la educación, en el CEFET-RN y en los documentos que orientan su función social.

Como segunda parte del marco situacional, se hace una explicación sobre la Formación Profesional y los dilemas vividos en ese momento. Teniendo en cuenta este escenario, nos damos cuenta de que existe un entendimiento de que el papel de la educación es fundamental para el desarrollo de los sectores productivos y, en consecuencia, de las naciones. Según el PPP de 1999,

Em âmbito mundial, há entre os diversos segmentos da sociedade quase um consenso com respeito à relação existente entre o aumento do nível educacional da população produtivamente capaz e a sua maior possibilidade para fazer frente aos problemas resultantes do desemprego (CEFET-RN, 1999, p. 18).⁴¹

De esta forma, la educación es considerada un factor determinante para el ingreso de los trabajadores al mercado laboral y también les transfiere a ellos toda la responsabilidad de su inserción en dicho mercado (Cabral Neto, 2002). Y, si lo miramos desde este ángulo, nos daremos cuenta de que la educación está llamada a cumplir su “rol” de preparar a las personas para las profesiones requeridas por los sectores productivos, como resultado de las

⁴⁰ “Aún de manera desigual y contradictoria, la globalización, tal como se manifiesta hoy, se profundiza en los planos económico y político, bajo la égide del neoliberalismo” (CEFET-RN, 1999, p. 3)

⁴¹ A nivel mundial, existe, entre los diversos segmentos de la sociedad, casi un consenso acerca de la relación existente entre el aumento del nivel educativo de la población productivamente capacitada y su mayor posibilidad de enfrentar los problemas derivados del desempleo (CEFET-RN, 1999, p. 18).

imposiciones de la globalización, en consecuencia, de los cambios experimentados por la ciencia y la tecnología. Así,

No Brasil, existe um consenso em relação às novas exigências de educação profissional criadas em função das mudanças tecnológicas introduzidas no cenário produtivo, especialmente daquelas relacionadas com o uso da microinformática, cuja implantação ocorreu ao final dos anos 80. Provocada pelas determinações deste cenário socioeconômico e ancorada na legislação educacional vigente, a educação profissional assume, no Brasil, uma nova institucionalidade, tornando-se objeto de uma profunda reforma, destinada a criar um ensino técnico mais amplo, diversificado, ágil e sintonizado com o mundo do trabalho (CEFET-RN, 1999, p. 20).⁴²

A partir de ello, el currículo dio prioridad a la formación para atender las competencias y funciones que requiere el sistema productivo. Y todo el marco coyuntural nos lleva a entender que, para el CEFET-RN, en el PPP de 1999, esto no fue diferente. Defendiendo una educación por competencias y rompiendo con la bifurcación de *Ensino Médio* (EM) y Educación Profesional (EP), la Institución avanzaba hacia la rápida formación de una fuerza de trabajo, con el objetivo de atender las demandas del mercado.

Después de una presentación de estudios desarrollados sobre la demanda de Educación Profesional y el mercado de trabajo en el estado de Rio Grande do Norte realizada en el PPP de 1999, se concluyó que existe una falta de recursos humanos para atender a varios sectores del mercado, posicionando al CEFET-RN como responsable de la formación de mano de obra calificada, ampliando su oferta de Educación Profesional para atender a las demandas de los sectores productivos que carecen de estos profesionales.

En el marco doctrinario, conocemos la concepción del hombre que adopta el documento, a partir de las ideas de Kant, Heidegger y Habermas. *“O homem, no projeto filosófico habermasiano, está intimamente vinculado à sua práxis produtiva, às contradições sociais e ao movimento histórico, ou seja, ao próprio mundo vivido, onde se manifestam os interesses*

⁴² En Brasil, existe un consenso acerca de los nuevos requisitos para la formación profesional creados como resultado de los cambios tecnológicos introducidos en el escenario productivo, especialmente aquellos relacionados con el uso de microcomputadoras, que se implementaron a fines de la década de 1980. Anclada en la legislación educativa actual, la educación profesional en Brasil asume una nueva institucionalidad, convirtiéndose en objeto de una profunda reforma, con el objetivo de crear una educación técnica más amplia, más diversa, ágil y en sintonía con el mundo del trabajo (CEFET-RN, 1999, p. 20).

do conhecimento” (CEFET-RN, 1999, p. 48)⁴³. La concepción del hombre comprendida por estos filósofos, aunque sea en diferentes períodos históricos, resume lo que la institución adopta en su currículo, mostrando que son muchos los desafíos para este hombre y que el mundo exige mucho de su formación para servir a los sectores productivos.

En el segundo punto del marco doctrinario, se explica el enfoque del conocimiento entendido por el CEFET-RN, que no está desligado del hombre que la institución quiere formar y de la práctica educativa que quiere ofrecer. Para sustentar este punto, en el aspecto epistemológico, encontramos el pensamiento de los filósofos Kant, Descartes, Locke, Heidegger y Habermas. *“O conhecimento é um ato único e complexo, com duas dimensões indissociáveis, uma teoria e uma prática”* (CEFET-RN, 1999, p. 53)⁴⁴. Cada uno hace su aporte a la concepción del conocimiento, llevándonos a entender que el saber es una fuente inagotable, que está ligada al acto de comunicar, a aspectos políticos y cognitivos en los que saber e interés son inseparables y se insertan en un contexto sociocultural del mundo del sujeto.

Además del debate epistemológico en torno al conocimiento, el PPP también aporta su comprensión psicológica a partir de las posiciones de Piaget y Vygotsky. En este enfoque vimos que el conocimiento está relacionado al desarrollo de la inteligencia y que debe estar lleno de significado para brindar un aprendizaje coherente al estudiante.

Terminando el marco doctrinario, el PPP trae una discusión sobre la cuestión del trabajo y su relación con el hombre y la naturaleza a la luz de autores como Karl Marx, Offe, Kant, Habermas y Köning. Este punto finaliza con la siguiente conclusión:

Percebe-se, assim, que a trilogia trabalho, ciência e cultura, associada às novas formas de organização do trabalho surgidas em função das demandas de economia, põe para a sociedade novas exigências em termos de educação profissional. Além disso, para fazer frente às altas taxas de desemprego de hoje, essa formação deve basear-se em um novo conceito de trabalho, que privilegie as suas dimensões instrumental, crítica e criativa, resgatando sobretudo a sua dimensão humana (CEFET-RN, 1999, p. 75).⁴⁵

⁴³ “El hombre, en el proyecto filosófico habermasiano, está íntimamente ligado a su praxis productiva, a las contradicciones sociales y al movimiento histórico, es decir, al propio mundo vivido, donde se manifiestan los intereses del saber” (CEFET-RN, 1999, pág.48)

⁴⁴ “El conocimiento es un acto único y complejo, con dos dimensiones inseparables, una teoría y una práctica” (CEFET-RN, 1999, p. 53)

⁴⁵ Es claro, por lo tanto, que la trilogía trabajo, ciencia y cultura, asociada a las nuevas formas de organización del trabajo surgidas como consecuencia de las exigencias de la economía, plantean nuevas exigencias a la sociedad en

En el marco legal del PPP de 1999, se presentan los documentos que son básicos para este currículo y para la reforma que se dio en la Formación Profesional en ese momento. Comienza abordando la LDB, Ley nº 9.394/1996, que presenta las directrices para la organización de la educación brasileña, luego presenta una discusión sobre el Decreto nº 2.208/1997 y su relación con la Educación Profesional y, finalmente, presenta las Directrices Curriculares Nacionales para Educación Profesional, a través del Dictamen nº 16/1999, que se dirigen únicamente a la Educación Profesional de nivel técnico, ya que el Decreto nº 2.208/1997 no tiene discusiones sobre el nivel básico. Estas Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Profesional se basaron en la LDB de 1996, más específicamente en su capítulo III y en los artículos 39 a 42, que presentan consideraciones sobre la Formación Profesional, y en el Decreto nº 2.208/1997.

El texto presenta la relación entre la LDB de 1996 y las ideas de los filósofos que guían diversas concepciones a lo largo del documento: Kant, Habermas e Heidegger. *“Nesse sentido, a formação integral do aluno, o exercício da cidadania numa dimensão que exceda simplesmente o uso de direitos e o cumprimento de deveres, além de uma adequada preparação para o trabalho, devem constituir-se a preocupação maior da educação”*. (CEFET-RN, 1999, p. 77)⁴⁶.

Sin embargo, considerando la fuerte presencia del Decreto nº 2.208/1997, que rompe con la oferta conjunta de EM y EP, en los lineamientos que orientaron la construcción del PPP de 1999, reflexionamos sobre el modo en que el CEFET-RN se formaría, en una perspectiva integral, ¿hubo una ruptura en la oferta integrada de Formación Profesional por parte de la institución? Coincidimos con Silva (2014) al reflexionar:

Ora, como é possível ter uma educação para a transformação e o trabalho no sentido ontológico se a reforma da educação profissional promovida pelo governo Cardoso e incorporada pelo CEFET-RN tem como finalidade apenas a formação para o mercado de trabalho? Como formar um sujeito integral, um profissional-cidadão se os cursos negam, literalmente, os conhecimentos científicos e sociais desenvolvidos no ensino médio? Na realidade, o conteúdo da estrutura desses cursos aponta tão somente para uma educação funcionalista/reprodutivista, o trabalho como mercadoria força de

materia de formación profesional. Además, para hacer frente a las altas tasas de desempleo actuales, esta formación debe basarse en una nueva concepción del trabajo, que favorezca sus dimensiones instrumentales, críticas y creativas, rescatando sobre todo su dimensión humana (CEFET-RN, 1999, p. 75).

⁴⁶ “En este sentido, la formación integral del estudiante, el ejercicio de la ciudadanía en una dimensión que vaya más allá del simple ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes, además de una adecuada preparación para el trabajo, debe ser la principal preocupación de la educación”. (CEFET-RN, 1999, pág. 77)

trabalho e a formação profissional estritamente tecnicista – não para uma formação para a cidadania –, uma vez que era constituída apenas de disciplinas técnicas e, portanto, desprovida de uma base de conhecimentos científicos sólidos (p. 146).⁴⁷

No hay como pensar en una formación humana integral si se produce una ruptura entre la educación técnica y la educación propedéutica, asumiendo así un carácter de formación profesional unilateral, polivalente, que se refuerza con la pedagogía de competencias adoptada en este período, otorgando al estudiante una certificación por módulos a medida que estudiaba, no caracterizando una formación integral.

Cabe mencionar que este proyecto de reestructuración curricular del CEFET-RN de 1999 presenta una concepción contraria a la comprensión de la formación presentada en su proyecto anterior (1995), que defendía un concepto de formación integral, en la comprensión de la omnilateralidad. El PPP de 1999 trajo una perspectiva de formación por competencias que atendía a todos los requerimientos de los sectores productivos y del mercado de trabajo.

En el marco operativo, el PPP de 1999 rescata varias concepciones de autores debatidos en el marco doctrinario y esboza un ideal docente esperado por la institución y el concepto curricular visto desde la perspectiva de algunos de estos autores que traducen la función social deseada. De esa forma,

[...] o CEFET-RN ideal constituir-se-á um centro de referência da Educação Profissional plenamente consolidado, capaz de transferir para outras instituições – mediante processos circulares de irradiação – valores, teorias e práticas educativas relacionadas à preparação para o trabalho e ao exercício da cidadania (CEFET-RN, 1999, p. 100).⁴⁸

⁴⁷ Ahora bien, ¿cómo es posible tener una educación para la transformación y el trabajo en sentido ontológico si la reforma de la formación profesional impulsada por el gobierno de Cardoso e incorporada por CEFET-RN sólo apunta a la formación para el mercado de trabajo? ¿Cómo formar un sujeto integral, un profesional-ciudadano si los cursos niegan literalmente los conocimientos científicos y sociales desarrollados en la escuela secundaria? En realidad, el contenido de la estructura de estos cursos sólo apunta a una educación funcionalista/reproductiva, al trabajo como fuerza de trabajo mercantil y a una formación profesional estrictamente técnica -no a una formación para la ciudadanía-, ya que sólo consistía en disciplinas técnicas y por lo tanto carente de una base de conocimientos científicos sólidos.

⁴⁸ [...] el CEFET-RN ideal constituirá un centro de referencia de Educación Profesional plenamente consolidado, capaz de transferir a otras instituciones -a través de procesos de irradación circular- valores, teorías y prácticas educativas relacionadas con la preparación para el trabajo y el ejercicio de la ciudadanía (CEFET-RN, 1999, p. 100).

Luego de diseñar el CEFET-RN deseado, se presenta el marco de toma de decisiones con las principales decisiones institucionales, entre las que se encuentran la función social del CEFET-RN, los objetivos y discusiones en torno a las matrices curriculares de los cursos ofrecidos.

Su función social se justifica como la razón de ser de esta casa de educación, resumiéndose en la siguiente cita:

A formação do profissional-cidadão nos diferentes níveis de educação profissional, através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando a uma atuação competente no mundo produtivo, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (CEFET-RN, 1999, p. 119).⁴⁹

Luego de presentar, en cuanto a su función social, el compromiso con la sociedad y el mundo productivo del CEFET-RN, se puntualizan sus objetivos como los pasos para lograr su función social y el rumbo que tendrá la institución en su accionar.

La elaboración de las matrices curriculares para las carreras de las áreas de Construcción Civil, Industria, Tecnologías de la Información, Medio Ambiente, Minería y Turismo y Hospitalidad⁵⁰ tomó como referencia las Matrices Curriculares Nacionales para la Formación Profesional de Nivel Técnico, que contribuyó a sus primeros rumbos. Los cursos elegidos por el CEFET-RN para ser ofrecidos formaban parte de un conjunto ya aprobado por el ministerio de educación (MEC), que utilizó como referencia áreas que colaboran con diversos sectores del mundo productivo.

Toda la información que inspiró la construcción de estas matrices surgió de este proceso de orientación del documento elaborado por el MEC, más el conocimiento de la situación económica y social que rodea a la institución. El detalle de cada matriz se encuentra en el volumen II del PPP de 1999.

El marco orientador para la ejecución del currículo trae los rumbos de la pedagogía a ser adoptada por la institución, basados en las Directrices Curriculares Nacionales para la

⁴⁹ La formación del profesional-ciudadana en los diferentes niveles de la educación profesional, a través de un proceso de apropiación y producción de conocimiento científico y tecnológico, visando un desempeño competente en el mundo productivo, a fin de contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitario (CEFET-RN, 1999, p. 119).

⁵⁰ En ese momento, el CEFET-RN tenía unidades en Natal y Mossoró. Estos cursos se distribuyeron entre las dos unidades.

Formación Profesional a nivel técnico y en autores que problematizan y abordan la comprensión que el CEFET-RN tiene de la pedagogía de las competencias. “*O currículo expressa, nesse sentido, o equilíbrio entre os interesses e as forças que estão em jogo no sistema educativo em determinado momento, uma vez que, por meio dele, serão concretizados os fins da educação*” (CEFET-RN, 1999, p. 125)⁵¹.

El currículo expresa las influencias que recibe y las relaciones de poder que giran a su alrededor, por lo que debe estar bien fundamentado en los diversos conceptos adoptados a lo largo de su presentación, además de cumplir con los objetivos y la función social de la institución.

Si pensamos en el currículo del CEFET-RN desde su lugar sociohistórico de construcción, veremos que la pedagogía de las competencias, además de cumplir con las exigencias de la legislación que orienta la enseñanza de la Educación Profesional a nivel técnico, tiene una cierta relación entre educación y trabajo. Para ello, el concepto de competencia expuesto en el documento traduce lo dicho anteriormente: “*a capacidade de mobilizar, de forma articulada, conhecimentos, habilidades e atitudes para o desempenho de atividades produtivas*” (CEFET-RN, 1999, p. 127).

A los efectos de la organización didáctica del currículo, la naturaleza entendida de estas competencias se agrupó en seis tipos: competencias técnico-cognitivas, organizacionales, comunicativas, sociales, conductuales y políticas. Este conjunto de competencias está expuesto en los lineamientos de la reestructuración curricular del CEFET-RN y orientará el trabajo pedagógico de la institución.

Que bien resume Pereira (2010),

[...] a implementação desse Projeto exigia dos professores a criação de condições para que os estudantes articulassem saberes diante de problemas e de situações imprevistas que se apresentassem em seu trabalho; registrassem e avaliassem as competências

⁵¹ “El currículo expresa, en este sentido, el equilibrio entre los intereses y fuerzas que están en juego en el sistema educativo en un momento dado, ya que, a través de él, se lograrán los fines de la educación” (CEFET-RN, 1999, p. 125)

desenvolvidas pelos discentes, apesar de as turmas serem numerosas, constituídas, em média, por quarenta estudantes (p. 141).⁵²

Esto nos muestra cómo el documento expone y comprende la ejecución de la pedagogía de competencias adoptada en la reestructuración curricular del CEFET-RN.

El último hito presentado en el volumen I del PPP de 1999 es el marco de evaluación, en el que se destaca la importancia de evaluar todos los cambios propuestos en este documento de reestructuración, desde su función social hasta sus objetivos. Muestra que la principal característica de esa evaluación es verificar la calidad de la Educación Profesional que ofrece el CEFET-RN a la sociedad y dice que debe ser continuada y sistemática.

También se presentan las tres etapas a través de las cuales se evaluará el documento, siendo la primera la evaluación institucional, realizada previo a la implementación del documento, la segunda la evaluación de ejecución o seguimiento, que ocurrirá en el proceso de elaboración de las propuestas, presentado en el PPP, y finalmente, la evaluación de resultados, que tendrá en cuenta los resultados y posibles correcciones detectadas en la fase anterior, además de permitir un análisis final de las actividades realizadas.

Luego de recorrer todos los hitos distribuidos en el PPP de 1999 y conocer sus concepciones y la identidad institucional asumida, concluimos que este documento se materializa de manera contradictoria. En muchos momentos trae un discurso que camina hacia la comprensión de una formación integral, pero, al mismo tiempo, se guía por la legislación y concepción del Decreto nº 2.208/1997, el Dictamen nº 16/1999 y por la LDB de 1996, que corren desde la perspectiva de servir a los sectores productivos y las políticas neoliberales actuales. Coincidimos con Silva (2014), al concluir su análisis del PPP de 1999, que:

Esse primeiro projeto, ainda que tenha adotado, oficialmente, como concepção de formação profissional técnica de nível médio a formação integral do educando, conjecturamos, com base na lógica de construção dos módulos, que tinha uma vinculação estreita com os setores produtivos, que a concepção de formação, na verdade, era a formação unilateral perspectivada pela polivalência e, como tal, em consonância

⁵² [...] la implementación de este Proyecto requirió que los docentes generaran condiciones para que los estudiantes articulen conocimientos frente a los problemas e imprevistos que se presentaban en su trabajo; registrar y evaluar las competencias desarrolladas por los alumnos, a pesar de que las clases son numerosas, con una media de cuarenta alumnos.

com a concepção de formação que permeou a reforma da educação profissional no governo Cardoso (156).⁵³

Así, el concepto de Educación Profesional adoptado por CEFET-RN en el PPP de 1999 - documento que orienta la construcción del primer PPC de la Licenciatura en Español en 2005- no sustenta los pilares para una formación humana integral en la perspectiva de la *omnilateralidad*, ya que conjeturamos que, aun presentando concepciones que caminan en esa dirección, el documento se contradice en varios momentos, desde estar guiado por la égida del Decreto nº 2.208/1997, por la pedagogía de las competencias, hasta estar influido por las necesidades de los sectores productivos, entre otros puntos, rompiendo con la comprensión que tenemos de una educación basada en la *politécnica*, ya que no supera la realidad que se impuso en su momento.

2.2 El proyecto pedagógico del curso (2005) y sus fundamentos

El 5 de agosto de 2005 se promulgó la Ley nº 11.161/2005, que trata de la enseñanza obligatoria del idioma español como parte del currículo de la Enseñanza Media y su carácter opcional para la Enseñanza Básica (6º a 9º grado). Esta Ley vino a detallar y normalizar el artículo 36, inciso III, de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996), que dice: “*Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição*”⁵⁴, enfatizando la enseñanza y el aprendizaje del español como materia obligatoria.

A partir de la Ley nº 11.161/2005, que establece la enseñanza obligatoria del español como lengua extranjera (F/LE), la materia cobra importancia como cualquier otra en el currículo. Fue en este contexto que, mediante Resolución nº 23, de 23 de noviembre de 2005, fue aprobado el PPC de Licenciatura en Español, para ser ofertado en el *CEFET-RN*.

⁵³ Este primer proyecto, si bien adoptó oficialmente la formación integral del estudiante como concepto de formación profesional técnica secundaria, conjeturamos, a partir de la lógica de construcción de los módulos, que tenían una estrecha vinculación con los sectores productivos, que el concepto formación , de hecho, fue una formación unilateral en la perspectiva de la polivalencia y, como tal, en línea con el concepto de formación que permeó la reforma de la formación profesional en el gobierno de Cardoso (Silva, 2014, p. 156).

⁵⁴ “Se incluirá una lengua extranjera moderna, como asignatura obligatoria, a elección de la comunidad escolar, y una segunda, opcional, dentro de la disponibilidad de la institución.”

La lucha por su oferta fue motivada por cuestiones académico-intelectuales, la demanda de profesores formados en el área, ya que había una gran necesidad de profesores de español en la Región Nordeste, especialmente en Rio Grande do Norte, y fortalecida por la aprobación de la Ley nº 11.161/2005, ya que esta ley estableció la enseñanza obligatoria del español como lengua extranjera.

Así, a raíz de la creciente importancia del español en el escenario en que vivimos, su gran presencia en el mundo globalizado y la promulgación de la Ley nº 11.161/2005, se vio la importancia de unir la creciente difusión del español a la formación de docentes en el CEFET-RN. Porque, a medida que aumenta la demanda de enseñanza de E/LE, surge la necesidad de crear un curso que forme docentes cualificados para un mercado laboral que carece de estos profesionales.

Ante este escenario, se creó el primer curso de Licenciatura en Español en Natal, ofrecido en el CEFET-RN y avalado por el Decreto nº 5.224/2004, que dispone sobre la organización de los *Centros Federais de Educação Tecnológica* entre otras disposiciones. Este Decreto, en su párrafo único del capítulo II, estableció que el CEFET podrá ofrecer cursos fuera del área tecnológica si existe necesidad e interés local y regional en esa oferta (Decreto nº 5.224, 2004). Así, tras comprobar el interés de la sociedad y la demanda de la región, además de todos los puntos enumerados en los párrafos anteriores, surge la necesidad de abrir la carrera de Grado en español. Con una carga horaria de 3.515 horas, distribuidas en 8 semestres, en su primera oferta se habilitaron 40 vacantes para el turno matutino en el segundo cuatrimestre de 2006.2.

El Proyecto Pedagógico de la Carrera de Licenciatura en Español, aprobado por la Resolución nº 23, de 23 de noviembre de 2005, fue elaborado entre 1998 y 2005, con la participación de un equipo de profesores del Departamento de Educación del CEFET-RN, apoyado por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, teniendo su oferta para la primera camada en 2006.

Si observamos el período dedicado a las discusiones para la elaboración del PPC para la Licenciatura en Español, veremos que vivió todo el momento histórico-social de la institución con el PPP de 1999 y su transición al PPP de 2007, que comenzó a debatirse a partir de la 228/2003-DG/CEFET-RN, se creó el grupo de trabajo dedicado al redimensionamiento del PPP de la institución, que estuvo en construcción desde 2004 hasta 2006.

De este modo, conjeturamos que de alguna manera las discusiones sobre la nueva identidad institucional pudieron haber influido en la elaboración del PPC 2005 de la Licenciatura en Español, pero para efectos legales el PPP que guiaría esta construcción sería el de 1999. Por lo tanto, trataremos de ver los (des)vínculos entre el PPP de 1999 y el PPC de 2005.

La sistematización del PPP CEFET-RN de 1999 presenta, a partir de la síntesis, la organización de los fundamentos y conceptos adoptados por esta institución educativa. Por el contrario, el PPC de 2005 no tiene la misma organización, dedicándose únicamente a presentar, en sus primeras páginas, el escenario de implementación del curso y la justificación de su apertura, dejando mucho que desear en términos de identidad, cuando debe estar en plena interlocución con el PPP institucional.

El Proyecto Pedagógico de la Carrera (CEFET-RN, 2005) presenta el perfil ocupacional del futuro profesor de español que “[...] *poderá atuar em escolas de Ensino Básico, nas redes pública e particular de ensino; cursos pré-vestibulares; escolas de idiomas; empresas e organizações governamentais ou não*”⁵⁵. Con esta delimitación, podemos ver el área de actividad docente del egresado, notando que, al mencionar Educación Básica, está implicada la modalidad de Educación Profesional. Y es por este motivo que analizaremos cómo el PPC encamina esta carrera hacia una formación que realmente contemple la Educación Profesional, teniendo en cuenta que este futuro docente está siendo preparado por una institución dedicada a esta modalidad y que se basa en conceptos que orientan su función social y educativa.

El documento nos señala un perfil profesional que brinda “[...] *a formação de um profissional crítico, reflexivo e investigativo, que esteja preparado para exercer uma prática cotidiana de formação continuada, considerando o eixo epistemológico do curso: a linguagem*” (CEFET, 2005, p. 7). Además, el documento indica que, al igual que las demás carreras del CEFET-RN, esta orienta al egresado a tener una actitud ciudadana que contribuya con la comunidad en la que forma parte, permitiéndole ir más allá de su formación en cuanto a contenidos específicos, siendo un agente transformador de la sociedad.

Idealizando a los futuros docentes con este perfil, podemos imaginar, un profesor preocupado por la formación humana integral de sus alumnos, que esté en incesante formación y capacitación, y podrá, aunque su formación inicial no le haya brindado ello, ampliar su campo

⁵⁵ “[...] podrá funcionar en las escuelas de Educación Básica, en las redes educativas públicas y privadas; cursos preuniversitarios; escuelas de idiomas; organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y empresas”.

de actividad, como, por ejemplo, actuar como profesor de una modalidad de Formación Profesional. Tras identificar que en el perfil profesional del futuro profesor de español detallado en el PPC de la asignatura, se confirma uno de los supuestos esenciales para el profesor de Educación Profesional, Machado (2008,), refuerza nuestra idea diciendo que:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (p. 17).⁵⁶

Si volvemos a la función social del CEFET-RN en su PPP de 1999, veremos que el PPC de 2005 estaba en consonancia con este ideal de formar al profesional-ciudadano, preocupado por contribuir a la sociedad y competente para actuar en el mundo laboral.

Aun sabiendo que el PPP de 1999 presenta contradicciones con respecto a los fundamentos que lo sustentan y a la legislación que lo orienta, consideramos que caminaba en una perspectiva de formación por competencias que atendía a todas las demandas del mercado laboral. Según Ramos (2001),

No campo da educação profissional, a noção de competência é abordada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99, sempre de forma relacionada à autonomia e à mobilidade que deve ter o trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das rápidas transformações que caracterizam as relações de produção (p. 165).⁵⁷

Este ideal de formación que percibimos en el PPC de 2005 concuerda con las bases doctrinarias del PPP de 1999 y con la materialización de la formación por competencias, ya que toda la

⁵⁶ Es un presupuesto básico que el docente de formación profesional es, esencialmente, sujeto de reflexión e investigación, abierto al trabajo colectivo y a la acción crítica y cooperativa, comprometido con su permanente actualización en el ámbito de la formación específica y pedagógica, que tiene plena comprensión del mundo del trabajo y de las redes de relaciones que involucran las modalidades, niveles e instancias educativas, conocimiento de su profesión, de sus técnicas, bases tecnológicas y valores del trabajo, así como de los límites y posibilidades de la labor docente que realiza y necesita llevar a cabo (Machado, 2008, p. 17).

⁵⁷ En el campo de la formación profesional, la noción de competencia es abordada por el Dictamen CNE/CEB nº 16/99, siempre relacionado con la autonomía y movilidad que debe tener el trabajador contemporáneo frente a la inestabilidad del mundo del trabajo y la rápida transformación que caracterizan las relaciones de producción.

organización curricular se da por módulos de disciplinas para cada semestre. Así, Ramos (2001) nos apoya al afirmar que

Do ponto de vista formativo, o enfoque da competência encontra-se associado à modularidade como princípio de organização dos currículos, concebendo-se os módulos como unidades formativas. Conforme dissemos, a estrutura modular é essencial à ideia de itinerário ou trajetória de formação. O contorno adquirido por um módulo depende do tipo de sistematização das ações didático-pedagógicas (p. 152)⁵⁸.

De esta manera, concluimos que el PPC de 2005 presenta un nexo con relación a la pedagogía de competencias adoptada en la organización curricular del CEFET-RN idealizada por el PPP de 1999. Esta pedagogía de competencias está dirigida a formar el profesional-ciudadano capaz de adaptarse a las rápidas transformaciones que experimenta la sociedad capitalista, además de ser una concepción de la educación construida sobre la base de los ideales neoliberales imperantes.

Cuando pensamos en la formación docente que ofrece una institución, en nuestro caso la Educación Profesional, necesitamos conocer y profundizar los conceptos adoptados por esta. Por lo tanto, al mirar la Licenciatura en español, necesitamos saber cómo piensa la educación, cómo compagina estos saberes con la sociedad, también a partir de las fuentes que fueron sus documentos rectores.

Al abordar la formación docente y los conceptos adoptados, observamos que el PPP, publicado en 1999, no presenta un concepto de formación docente. No existe una sección en este documento que discuta la oferta de formación docente realizada por la institución. El documento completo está destinado únicamente a la educación técnica.

Sin embargo, todo el debate conducido por él, en torno al marco rector de la ejecución del currículo, nos hace conjeturar sobre lo que se piensa de la formación docente. El documento aclara que, con la pedagogía adoptada por la institución, surge la exigencia de que los docentes se adapten y se capaciten para realizar sus prácticas en articulación con todos los presupuestos que fundamentan los conceptos adoptados en el PPP de 1999. Surge este nuevo currículo desde la necesidad y la importancia de una competencia extra para el docente en su dimensión técnico-

⁵⁸ Desde el punto de vista formativo, el enfoque por competencias se asocia a la división por módulos como principio de organización de los currículos, concibiendo los módulos como unidades formativas. Como decíamos, la estructura modular es fundamental para la idea de un itinerario o trayectoria formativa. El esquema que adquiere un módulo depende del tipo de sistematización de las acciones didáctico-pedagógicas (p. 152).

ético-política, evidenciada por “*seu papel de mediador entre o aluno e o saber escolar, a cultura e a realidade das relações sociais*” (CEFET-RN, 1999, p. 135).

Si la institución piensa en el docente que forma parte de su plantel desde estos puntos, caminamos en la perspectiva de que también pensaría en la formación docente con este perfil, asumiendo todos los aspectos básicos para la oferta de la pedagogía de competencias asumida por el CEFET-RN en el PPP de 1999.

Asimismo, el PPC de 2005 deja algunos vacíos para la percepción de la formación docente dilucidada por el mismo. No refleja, al menos como debería, una concepción definida de la formación docente, estando en total sintonía con la misma carencia del PPP de 1999.

Al mencionar el proyecto integrador, la práctica del componente curricular, el PPC dedica un momento al papel del profesorado en esta tarea. En él encontramos algunos puntos que son fundamentales para la construcción del concepto de formación docente en este documento. Si bien es en un momento muy específico de la discusión, consideramos pertinente citarlo, ya que muestra esta noción de manera sutil.

Ao trabalhar com projeto integrador, os docentes se aperfeiçoarão como profissionais reflexivos e críticos, convertidos em pesquisadores em suas salas de aula, além de realizarem um exame das implicações éticas e políticas das propostas de trabalho dos alunos, promovendo uma educação crítica comprometida com ideais éticos e políticos que contribuam no processo de humanização da sociedade (CEFET-RN, 2005, p. 34).⁵⁹

Si el documento de la asignatura piensa en su profesorado ejerciendo la labor de un docente en una actividad integradora de estas características, de un docente reflexivo, crítico, comprometido con la ética y con el proceso de construcción de una sociedad mejor, creemos que esta licenciatura entra en la misma dirección al pensar en la formación docente de sus egresados.

No se puede hablar de formación docente en una institución de Educación Profesional sin preocuparse por cómo se piensa a partir del concepto de formación humana, además de no ser posible disociar esta lógica de cómo ese futuro docente formará a otros en la misma perspectiva.

⁵⁹ Al trabajar con un proyecto integrador, los docentes se perfeccionarán como profesionales reflexivos y críticos, convertidos en investigadores en sus aulas, además de examinar las implicaciones éticas y políticas de las propuestas de trabajo de los estudiantes, promoviendo una educación crítica comprometida con ideales éticos y políticos que contribuyan al proceso de humanización de la sociedad. (CEFET-RN, 2005, p. 34).

Así, comprender la concepción de formación humana, adoptada por los documentos básicos de la institución y del curso, es fundamental para sustentar este currículo que estamos debatiendo, para formar la identidad y el ideal de sociedad que queremos.

Entendemos la formación humana integral como un conjunto de varias variables a la formación, en el que cada pieza representa un aspecto fundamental y cuando encajan, las piezas forman un modelo de educación que puede cambiar la sociedad actual, que combina ciencia, trabajo, tecnología y cultura como partes que confluyen a la perfección.

Asumir la concepción de una formación humana integral es entender que esta abarcará varios aspectos, entre ellos la tecnología, la cultura, los contenidos humanísticos y científicos, los cuales se integrarán, permitiendo una formación emancipadora para el sujeto.

En el PPC de la Licenciatura en Español no identificamos su concepción de formación humana integral. Pero, en la misión de tratar de reconocer huellas de esta idea, pudimos percibir un rasgo que puede orientarse a esta perspectiva, pues, al tratarse del proyecto integrador, el citado documento aclara que *“a possibilidade de se trabalhar a partir de um Projeto Integrador aponta para as necessidades da sociedade atual, na qual o indivíduo deve relacionar ou combinar conceitos e procedimentos na resolução de situações-problema da vida cotidiana”* (CEFET-RN, 2005, p. 32)⁶⁰.

Al establecer que este proyecto puede ayudar a los estudiantes a identificar necesidades y problemas de la sociedad actual, que pueden contribuir a la resolución de problemas cotidianos, se evidencia la idea de una formación humana integral, de un sujeto políticamente participante en la sociedad, de un futuro ciudadano profesional, que tuvo en su formación la relación entre teoría y práctica y las nociones de relación entre trabajo y educación.

En el PPP de 1999 no existe un concepto claro y directo de formación humana integral, aspecto que tampoco logramos identificar en el PPC de 2005 que promovió la ruptura de la educación media integrada, que ofrecía una educación técnica separada de la educación media. ¿Cómo podía haber una oferta basada en la omnilateralidad frente a esta ruptura? Es algo contradictorio, ya que concebimos una formación humana integral, tal como lo presenta Ciavatta (2012) al decir que, en el caso de la formación integrada, la educación general se convierte en parte

⁶⁰ “la posibilidad de trabajar desde un Proyecto Integrador apunta a las necesidades de la sociedad actual, en la que el individuo debe relacionar o combinar conceptos y procedimientos en la solución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana” (CEFET-RN, 2005, p. 32).

inseparable de la Educación Profesional, teniendo como principio educativo el trabajo, con el fin de superar el trabajo manual e intelectual, además de formar ciudadanos activos.

Identificamos un extracto del marco legal del PPP de 1999 que declara que la educación es responsable de “[...] *a formação integral do aluno, o exercício da cidadania numa dimensão que extrapole simplesmente o uso de direitos e o cumprimento de deveres, além de uma adequada preparação para o trabalho [...]*” (CEFET-RN, 1999, p. 77)⁶¹. Aun resaltando este pasaje, asumimos que es algo que no se materializa en la práctica debido a las contradicciones en la oferta educativa pautada por la legislación vigente y las políticas neoliberales.

Luego de tratar los conceptos de formación docente y formación humana integral, nos centraremos en el concepto curricular asumido por el PPP y el PPC aquí analizados.

Pensando en la relación entre el PPP y el PPC analizado por nosotros, y entendiendo que además de tener un concepto de currículo debatido en ellos, se materializan como siendo el currículo mismo. Todas las categorías investigadas forman parte de esta identidad presente en los documentos, sirviendo de marco amplio a los principios que representan al CEFET-RN y, en consecuencia, a la Licenciatura en Español, ya que el PPP es la guía de identidad y debe reflejarse en toda la Institución.

Es importante decir que entendemos el currículo como lo definen Moreira y Silva (2006):

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (p. 7).⁶²

⁶¹ “[...] la formación integral del estudiante, el ejercicio de la ciudadanía en una dimensión que va más allá del simple ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes, además de una adecuada preparación para el trabajo [...]” (CEFET- RN, 1999, pág. 77).

⁶² [...] el currículo es considerado un artefacto social y cultural. Esto significa que se sitúa en el marco más amplio de sus determinaciones sociales, de su historia, de su producción contextual. El currículo no es un elemento inocente y neutral de transmisión desinteresada del conocimiento social. El currículo está implicado en las relaciones de poder, el currículo transmite puntos de vista sociales particulares e interesados, el currículo produce identidades individuales y sociales particulares. El currículo no es un elemento trascendente y atemporal, tiene una

El proyecto de reestructuración curricular, PPP de 1999, presenta aspectos que definen un currículo que muestra una idea de Educación Profesional que no es neutra y está cargada de implicaciones políticas y económicas de la época, siendo necesario, por lo tanto, asumir una nueva identidad institucional.

Se diseña un nuevo currículo, basado en la pedagogía de las competencias, en la oferta modular de enseñanza, sustentada en los principios de flexibilidad, contextualización e interdisciplinariedad. Este plan de estudios prevé, según el PPP de 1999, una formación de profesionales polivalentes, adaptada a las necesidades de los sectores productivos (CEFET-RN, 1999).

En el PPC de 2005 de la Licenciatura en Español, encontramos un rumbo dado por el PPP de 1999 sobre la pedagogía de las competencias, discutido anteriormente, ya que la oferta de las disciplinas se daba de forma modular, además de ser privilegiada en el currículo de la Licenciatura en los principios rectores señalados en el PPP de 1999, flexibilidad, contextualización e interdisciplinariedad. Según el documento (CEFET-RN, 1999), se admite la modularización como la alternativa más flexible, la contextualización “[...]aproxima o currículo das demandas da sociedade – especificamente do mundo do trabalho – e da experiência de vida do aluno para conferir-lhe verdadeiro significado” (p. 88)⁶³ y la interdisciplinariedad debe generar en el docente “[...] uma reflexão mais profunda e inovadora sobre o próprio conceito da ciência e uma reformulação dos seus modos de apreender, construir e abordar o conhecimento” (p. 88)⁶⁴.

En el perfil profesional establecido por el PPC, podemos ver un posible movimiento hacia la idea del plan de estudios del PPP de 1999, cuando dice que el profesional debe ser reflexivo e investigativo, que debe contribuir de manera ciudadana al crecimiento de la comunidad, desarrollar investigaciones, practicar la integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ser capaz de utilizar las nuevas tecnologías a favor de la formación que ofrece y desarrolla en la carrera, conjugando los conocimientos específicos con la práctica, integrando las distintas

historia, ligada a formas específicas y contingentes de organización de la sociedad y de la educación (Moreira & Silva, 2006, p. 7).

⁶³ “[...] acerca el currículo a las demandas de la sociedad -específicamente al mundo del trabajo- y a la experiencia de vida del estudiante para darle verdadero sentido” (p. 88).

⁶⁴ “[...] una reflexión más profunda e innovadora sobre el concepto mismo de ciencia y una reformulación de sus modos de apreender, construir y abordar el conocimiento” (p. 88).

disciplinas, de manera que los conocimientos no queden aislados y sin diálogo con los diversos sectores de formación (CEFET-RN, 2005).

Por lo tanto, podemos ver la construcción de un currículo con vínculos con el concepto de currículo asumido en el PPP actual. En este perfil, podríamos conjeturar en la comprensión de la preocupación del documento por formar un docente comprometido con la formación integral de sus futuros alumnos, pero ante tantas contradicciones identificadas en varios puntos, nos parece utópico pensar en esto.

Los currículos y sus propuestas dirigidas a la formación docente juegan un papel fundamental para estimular las prácticas emancipatorias o podarlas. Esto puede ocurrir en la medida en que estas propuestas curriculares fomenten la comprensión de qué es el mundo del trabajo, qué es el modo de producción capitalista y todas las contradicciones que genera el mundo en que vivimos. Estas propuestas pueden contribuir a la formación de un sujeto crítico que se inserte en la construcción de una sociedad basada en las relaciones sociales y económicas. Para apoyar nuestra discusión, compartimos el entendimiento de Kuenzer (2011) cuando afirma que “*a qualidade da formação, contudo, vai depender das concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam essas propostas curriculares, a partir das quais se formulam diferentes concepções de homem, de trabalho e de sociedade* (p. 678).⁶⁵”

La organización de los contenidos que forman parte de la formación docente en el currículo de la modalidad de Educación Profesional debe estar encaminada y debe atender a los objetivos que se establezcan. Machado (2008) explica que:

[...] é fundamental que conste da formação pedagógica dos docentes da educação profissional conteúdos sobre a educação brasileira, a história da educação profissional, as relações da educação profissional com o contexto econômico-social, os fundamentos da relação entre trabalho e educação, a discussão sobre produção de saberes no e sobre o trabalho, os espaços de articulação entre escola e trabalho, a influência das redes de pertencimento como legitimação e valorização dos sujeitos e seus saberes, mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a educação, políticas e legislação da educação profissional, objetivos e especificidades da educação profissional, conceitos e paradigmas sobre currículo na educação profissional,

⁶⁵ “la calidad de la formación, sin embargo, dependerá de las concepciones ontológicas y epistemológicas que sustentan estas propuestas curriculares, a partir de las cuales se formulan distintas concepciones de hombre, trabajo y sociedad (p. 678).

relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; dualidade na organização curricular e currículo integrado; a construção curricular na educação profissional, didática e educação profissional, organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional, avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional, docência na educação profissional etc (p. 21).⁶⁶

Es sumamente necesario que cuando pensemos en el currículo de formación docente, concibamos que este puede traer en su concepción la relación entre trabajo y educación. Incorporando el trabajo como principio educativo, tendremos un currículo orientado por la comprensión de la sociedad, la política, las artes, las ciencias, la cultura y las letras. Así,

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica [SETEC], 2007, p. 45).⁶⁷

De esta discusión sobre el trabajo como principio educativo, aprendemos que un currículo diseñado para una práctica docente significativa debe considerar una discusión sobre el mundo del trabajo y todo lo que lo rodea, además de sacar a la luz la idea de unión entre teoría y la práctica. Como afirma Frigotto (2005), “*nesta concepção, o trabalho se constitui em direito e*

⁶⁶ [...] es fundamental que contenidos sobre la educación brasileña, la historia de la educación profesional, la relación entre la educación profesional y el contexto económico y social, los fundamentos de la relación entre trabajo y educación, sean incluidos en la formación pedagógica de los profesionales docentes de educación: la discusión sobre la producción de saberes en y sobre el trabajo, los espacios de articulación entre escuela y trabajo, la influencia de las redes de pertenencia como legitimación y valorización de los sujetos y sus saberes, los cambios en el mundo del trabajo y sus implicaciones para la educación, políticas y legislación de educación profesional, objetivos y especificidades de la educación profesional, conceptos y paradigmas sobre el currículo en la educación profesional, relaciones entre currículo, educación, cultura, tecnología y sociedad; dualidad en la organización curricular y currículo integrado; construcción curricular en formación profesional, didáctica y formación profesional, organización y planificación de la práctica pedagógica en formación profesional, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en formación profesional, docencia en formación profesional, etc (Machado, 2008, p. 21).

⁶⁷ Comprender la relación inseparable entre trabajo, ciencia, tecnología y cultura significa entender el trabajo como un principio educativo, que no significa “aprender haciendo”, ni es sinónimo de formación para el ejercicio del trabajo. Considerar el trabajo como un principio educativo equivale a decir que los seres humanos son productores de su realidad y, por lo tanto, se apropian de ella y pueden transformarla. Equivale también a decir que somos sujetos de nuestra historia y de nuestra realidad. En resumen, el trabajo es la primera mediación entre el hombre y la realidad material y social (SETEC, 2007, p. 45).

dever e engendra um princípio formativo ou educativo” (p. 60). Más adelante, este autor defiende este principio como ético-político y agrega:

Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção de bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformado em bens, para sua produção e reprodução (Frigotto, 2005, p. 60) ⁶⁸

El PPC 2005 no dedica un apartado al debate sobre el concepto curricular que asume la carrera de Licenciatura en Español, tampoco presenta un concepto de Formación Profesional. Para no agotar nuestro análisis, revisamos los menús de las disciplinas con el propósito de ver si existe algún aspecto que demuestre un diálogo con lo expuesto en el PPP con relación al concepto de Educación Profesional. En dos de las materias que ofrece la licenciatura, parte del bloque II, que se refiere a materias didáctico-pedagógicas, se percibe una preocupación por la relación entre educación y trabajo y por la enseñanza de la educación básica y sus modalidades.

Con esta conclusión vemos que de manera sutil está presente en el proyecto del curso la idea del trabajo como principio educativo, además de orientar una enseñanza que contempla la modalidad de Educación Profesional que, a su vez, está contemplada en la educación básica y sus modalidades.

Como nos estamos dedicando al estudio de cómo la Licenciatura en Español piensa su enseñanza a partir de los conceptos establecidos por el PPP, con el fin de detectar la coherencia de este currículo que lo sustenta, que muestra su identidad, además de querer ver cómo se contempla la modalidad de Educación Profesional en su formación, es fundamental un análisis del concepto de educación secundaria integrada que se encuentra en el PPP y se refleja en el PPC. Esto es fundamental, ya que el egresado podrá dedicarse a la docencia en esta modalidad y necesitará haber sido orientado en esta dirección en su formación inicial.

⁶⁸ Dentro de esta perspectiva, el trabajo es a la vez un deber y un derecho. Un deber porque es justo que todos colaboren en la producción de bienes materiales, culturales y simbólicos, fundamentales para la producción de la vida humana. Un derecho debido a que el ser humano constituye un ser de la naturaleza que necesita establecer, a través de su acción consciente, un metabolismo con el medio natural, transformado en bienes, para su producción y reproducción (Frigotto, 2005, p. 60).

De esta forma, entendemos la Educación Secundaria Integrada a la Educación Profesional como una modalidad que incluye en su currículo contenidos de enseñanza secundaria y formación profesional, relacionando teoría y práctica a lo largo del curso. Coincidimos con Frigotto (2005) cuando explica que “ *o ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida*” (p. 76)⁶⁹. En la Enseñanza Secundaria Integrada se imbrica el concepto de formación humana integral, tal como lo establece Frigotto (2005):

*A concepção de ensino médio politécnico ou tecnológico, amplamente debatida na década de 1980, é a que pode responder a este horizonte de formação humana. Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida (74)*⁷⁰

El PPC del curso no da evidencia de la presencia de la educación secundaria integrada, a menos que consideremos su presencia en el perfil ocupacional presentado en el documento, cuando dice que el futuro docente podrá trabajar en la educación básica, y en ella tenemos la modalidad de Educación Profesional y, en consecuencia, la educación secundaria integrada. Por lo tanto, no identificamos el concepto de educación secundaria integrado en el PPP de 1999, ya que se trataba de un currículo influenciado por los auspicios del Decreto nº 2.208/1997, que rompe con la oferta integrada de educación secundaria a la Educación Profesional.

Encontramos que la ausencia de un apartado específico para discutir la oferta de cursos de formación docente del CEFET-RN, así como el concepto de formación docente asumido por el PPP de 1999, se refleja significativamente en el PPC de 2005, ya que no presenta no nos fundamenta teóricamente en este sentido, dejando un currículo que solo justifica su implementación desde el contexto histórico, geográfico y la necesidad del estado para la

⁶⁹ “La educación secundaria, concebida como educación básica y articulada al mundo del trabajo, la cultura y la ciencia, constituye un derecho social y subjetivo y, por lo tanto, vinculado a todas las esferas y dimensiones de la vida” (p. 76).

⁷⁰ La concepción de educación secundaria politécnica o tecnológica, ampliamente debatida en la década de 1980, es la que puede responder a este horizonte de formación humana. Se trata de desarrollar los fundamentos de las distintas ciencias que doten a los jóvenes de la capacidad analítica tanto de los procesos técnicos que engendran el sistema productivo como de las relaciones sociales que regulan a quiénes y a cuántos se destina la riqueza producida (Frigotto, 2005, p. 74).

formación de docentes en esta área, que aclara los perfiles profesionales y ocupacionales pretendidos y la matriz curricular del curso.

Los vínculos con la Formación Profesional encontrados en el PPC de 2005 son inexistentes en su fundación, aunque hemos visto vínculos entre algunos aspectos del primero con el PPP de 1999, que tiene una concepción contradictoria y hegemónica de la oferta de Formación Profesional. Solo hay indicios de alguna dirección en la formación de estos profesores para la Educación Profesional en el menú de dos materias: fundamentos sociopolíticos y económicos de la educación y organización y gestión de la educación brasileña, hecho que mencionamos anteriormente.

Luego de analizar el PPC de 2005 en diálogo con el PPP de 1999, detectando cómo se presentan los conceptos adoptados en este estudio, cruzando las (des)conexiones de estos documentos y conjeturando cómo la Licenciatura orienta su formación hacia la Educación Profesional, concluimos que ambos documentos presentan algunos vínculos entre ellos, pero son contrarios en la forma en que fueron sistematizados. El PPP tiene una profundización teórica y filosófica de los presupuestos que lo guían, mientras que el PPC solo recurre a estos fundamentos, retomando algunas concepciones del PPP que lo guían.

3 Elección Metodológica: Delineando el Corpus Empírico y el Recorrido de la Investigación

Los participantes de la investigación son los primeros egresados del Curso de Licenciatura en Español del IFRN, quienes hicieron sus itinerarios formativos entre 2006 y 2010, en las institucionalidades CEFET-RN e IFRN. La primera cohorte inició con 43 alumnos, de los cuales 14 lograron finalizar el curso. El objetivo de la investigación es conocer, a partir de las entrevistas narrativas, la historia de la tríade: contribuciones institucionales, formación y práctica profesional de los alumnos que finalizaron su formación en el IFRN. Intentamos hacer contacto con los 14 egresados, pero solo obtuvimos éxito con siete profesores que prontamente aceptaron participar de la investigación.

Todas las entrevistas fueron realizadas entre los días 18 de junio de 2020 a 23 de junio de 2020. De los 14 egresados, 7 fueron entrevistados. De los 7 restantes con los cuales no tuve éxito, intentamos contactarnos con 3, pero no obtuvimos respuesta; de 2 no teníamos el contacto para hacer la invitación y tampoco informaciones de donde podríamos encontrarlos y la última que faltaba para completar el número total de egresados, es la investigadora de esta tesis. Decidimos que ella no haría parte de la investigación, aun sabiendo que es una de las egresadas del grupo. Reconocemos que la investigación viene de nuestra propia historia, de nuestro propio aprendizaje, de lo que la institución nos aportó, de nuestra formación en Licenciatura en Español, de nuestro hacer diario en la Institución. Es complejo no admitir este aspecto, pero es por todo eso que nos posicionamos en un lugar de horizontalidad para el intercambio con los egresados y estamos en diálogo sobre nuestra propia formación ante la historia de ellos. Nos mantenemos en un lugar cauteloso para no intervenir en el proceso narrativo de los sujetos, así como, analizaremos las narrativas en una perspectiva “neutral”, guiada por lo expuesto en las narrativas hechas.

Todas las entrevistas fueron agendadas en una fecha óptima para el informante, además del horario que más le convenía para que estuviera a gusto y cómodo para hacer su contribución. La duración fue de entre 38 minutos a 1 hora y 11 minutos de duración, siendo la duración media de la mayoría de las entrevistas de entre 45 y 50 minutos.

El contacto con los profesores egresados ocurrió en el año 2020, época en que vivenciamos la pandemia del coronavirus. Para seguir con la investigación y no retrasar la realización de las entrevistas narrativas, decidimos hacerlas en manera remota, utilizando el *Meet* como

herramienta de grabación y charla de la entrevista narrativa. Eso todo garantizaba que los entrevistados estuvieran cómodos, que desde sus hogares pudieran participar, además de ser una actitud de seguridad con relación a la pandemia, pues vivíamos en periodo de aislamiento social.

Para los 7 narradores de nuestra investigación fueron regalados nombres de personalidades del mundo hispano, de manera que sus informaciones quedaran en secreto, respetando sus datos e historias privadas. Los nombres elegidos fueron: Neruda, Gabo, Violeta, Evita, Rigoberta, Frida y Malinche. Nuestros narradores son personas que tienen historias personales que llevan a cabo un encuentro formativo en un mismo ambiente educativo, el IFRN. Aun compartiendo la misma formación ofrecida por la Institución, hay una reverberación de esta de maneras diversas en cada uno de los entrevistados, haciendo nacer docentes con características únicas, surgidos de una mezcla del social y del individual.

Protagonizando nuestra investigación con sus trayectorias de vida y formación, de manera a aportar con sus entrevistas de forma significativa a los hallazgos, que aparecerán mientras adentramos en sus narrativas autobiográficas, tenemos 7 profesores con historias de vida valiosas y que conoceremos un poco a seguir.

Tabla 1. Datos generales

Entrevistado(a)	Edad	Lugar de residencia	Lugar de nacimiento	Estado civil	Trabaja como profesor	Escuela dónde trabaja: pública o privada	Área de actuación	Niveles de enseñanza	Escolaridad
Gabo	34	Recife	Natal	Soltero	Sí	privada	Enseñanza técnica	Técnico y escuela de lenguas	Licenciatura en español
Neruda	36	Natal	Natal	Soltero	Sí	Pública	Enseñanza de español	Enseñanza secundaria y superior	Doctorado
Violeta	No informado	Tangará	Natal		Sí	Pública	Educación especial	Educación Especial	Posgrado
Frida	37	São Gonçalo do Amarante	Natal	Casada	Sí	Pública	Enseñanza de español	Enseñanza secundaria	Maestría
Evita	36	Buenos Aires	Natal	Soltera	Sí	Clases particulares	Enseñanza de portugués para extranjeros	Clases particulares de lengua portuguesa para extranjeros	Licenciatura en español Estudiante de medicina (UBA)
Malinche	38	Parnamirim	Natal	Casada	Sí	Pública	Enseñanza de español	Básico y superior	Maestría
Rigoberta	39	Natal	São Paulo	Soltera	Sí	Pública	Enseñanza de español	Enseñanza secundaria	Licenciatura en español

Fuente: elaboración propia.

Del grupo de los 7 egresados, 4 son empleados de escuelas públicas y trabajan como profesores de español. Tres no están trabajando como profesores de lengua española para extranjeros, siendo 2 docentes de portugués para hispanohablantes en escuelas y por medio de clases particulares, y uno no ejerce la docencia con el idioma en su trabajo en escuela pública estatal, sino que se dedica a la educación especial. Veamos quiénes son nuestros narradores:

- 1) Evita tiene 36 años, está soltera, nació en la ciudad de Natal, ubicada en la provincia de Rio Grande do Norte (RN), Brasil, pero vive en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, donde imparte clases de lengua portuguesa para extranjeros en forma particular. Posee formación en Licenciatura en Español y es estudiante de medicina, su sueño de vida.
- 2) Rigoberta nació en São Paulo (SP), pero vive en Natal/RN, Brasil. Tiene 39 años y está soltera. Es profesora de lengua española en una escuela pública de la ciudad de Natal. Posee formación en Licenciatura en Español.
- 3) Violeta nació en Natal pero vive en Tangará, ciudad donde trabaja como profesora de educación especial en una escuela pública. Posee posgrado y formación en Licenciatura en Español, pero en su práctica docente no trabaja con la lengua española.
- 4) Gabo es profesor de cursos técnicos y de portugués como segunda lengua para hispanohablantes en una escuela de idiomas. Tiene 34 años, está soltero, nació en Natal/RN, Brasil, pero vive en Recife, Pernambuco (PE). Se graduó en Licenciatura en Español en el 2010.
- 5) Neruda es doctor en Filología, Estudios Lingüísticos y Literarios: Teoría y Aplicaciones e investigador sobre variación lingüística y enseñanza de español para brasileños, es docente de lengua española en una Institución pública e imparte clases para jóvenes de enseñanza secundaria y cursos técnicos. Tiene 36 años, está soltero, nació y vive en la ciudad de Natal/RN, Brasil.
- 6) Malinche nació en Natal/RN, Brasil, pero vive en Parnamirim/RN, Brasil. Tiene 38 años, está casada y se formó en la Licenciatura en Español a los 26 años. Cuenta con una maestría en el área de Estudios del Lenguaje y hace un doctorado en la misma área. Trabaja en una escuela pública federal e imparte clases en nivel secundario y superior.
- 7) Frida tiene 37 años, está casada, vive en la ciudad de São Gonçalo do Amarante/RN, Brasil, pero su lugar de nacimiento es la ciudad de Natal/RN, Brasil. Trabaja como

profesora de español en una escuela pública e imparte clases en la enseñanza secundaria. Además de la Licenciatura en Español, posee posgrado y maestría en lingüística.

Conozcamos ahora más aspectos del camino metodológico que recorrimos, apoyados en Jovchelovitch y Bauer (2015), quienes nos guían en la técnica de recolección de datos: la entrevista narrativa.

3.1 Entrevistas narrativas

El instrumento de recolección de datos utilizados en la investigación es la entrevista narrativa. De abordaje cualitativa, la entrevista narrativa es considerada una forma de entrevista con elementos específicos, con profundidad y de manera no estructurada. En las narrativas encontramos una fuente llena de historias que nos cuenta datos importantes a ser fragmentados, atribuyéndole nuevos sentidos e interpretaciones de las historias singulares y plurales de los sujetos.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (Jovchelovitch & Bauer, 2015, p. 91).⁷¹

Al narrarse, el sujeto hace uso de dos dimensiones relacionadas a narrativas: la dimensión cronológica y la dimensión no cronológica. La primera dice respecto a una secuencia de acontecimientos y la segunda se refiere al todo, a la construcción de una trama, que es el elemento fundamental para la conexión de todos los elementos de la historia. A partir de la estructuración de la narrativa podemos analizar y captar múltiples sentidos de la trama. La trama proporciona que pequeñas partes de la narrativa sean analizadas y comprendidas, que estas pequeñas historias contadas hagan sentido y que haya inicio, medio y fin. Según Jovchelovitch y Bauer (2015), “*compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos*

⁷¹ A través de la narración, las personas recuerdan lo sucedido, ubican la experiencia en una secuencia, encuentran posibles explicaciones y juegan con la cadena de eventos que construyen la vida individual y social. La narración involucra estados intencionales que alivian, o al menos familiarizan, eventos y sentimientos que confrontan la vida cotidiana normal (Jovchelovitch & Bauer, 2015, p. 91).

acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo” (p. 93).⁷²

Según Oliveira (2019), “[...] *a entrevista narrativa autobiográfica é uma forma de interação social, entre pesquisadora e a professora-narradora que vivenciam essa experiência*” (p. 79)⁷³.

⁷⁴En nuestro caso, hay una interacción social entre los profesores egresados y la investigadora, provocando en los dos lados de la interacción procesos de resignificación, ya que somos sujetos protagonistas en el mundo que interactuamos, sentimos y experimentamos.

El uso de las entrevistas narrativas en investigaciones cualitativas contribuye para el proceso de comprensión estructural de las experiencias vividas en las trayectorias de vida, en nuestro caso, de los egresados del curso de Licenciatura en Español. Según Weller y Zardo (2013), “*o ato de lembrar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural*” (p. 133)⁷⁵

Al trabajar con las entrevistas narrativas (EN) llamamos a los entrevistados de informantes, aquellos que nos cuentan partes importantes de sus vidas y de la vida social a través de las narrativas. Este contar historia sigue un patrón para su ejecución que, según Jovchelovitch y Bauer (2015), posee un “esquema autogenerador” con tres características:

- 1) El informante comparte informaciones de manera detallada para dar sentido a la transición de una acción a otra;
- 2) Bajo su visión de mundo, el informante narra los acontecimientos, siendo la elección y explicación de lo ocurrido algo selectivo;
- 3) La totalidad se hace necesaria y los acontecimientos deben ser contados con inicio, medio y fin.

⁷² “Comprender una narración no es solo seguir la secuencia cronológica de eventos que presenta el narrador: es también reconocer su dimensión no cronológica, expresada por las funciones y significados de la trama” (Jovchelovitch & Bauer, 2015, p. 93).

⁷³ “[...] la entrevista narrativa autobiográfica es una forma de interacción social entre el investigador y el docente-narrador que viven esta experiencia” (p. 79).

⁷⁴ “[...] la entrevista narrativa autobiográfica es una forma de interacción social entre el investigador y el docente-narrador que viven esta experiencia”.

⁷⁵ “el acto de recordar y la narración de la experiencia vivida de forma secuencial permiten acceder a las perspectivas particulares de los sujetos de forma natural.”

La idea de la entrevista narrativa va por un camino diferente de lo que estamos acostumbrados, el camino de la pregunta-respuesta como modelo de entrevista. Para que tengamos una propuesta más fiel a lo narrado por el informante, la influencia del entrevistador debe ser mínima y sus acciones en la entrevista son restrictas.

La narración reemplaza al esquema pregunta-respuesta y da lugar a la rica narración desde la perspectiva del informante, con su propio lenguaje y llena de espontaneidad al contar las sucesiones de acontecimientos. Y esta narración sigue las características mencionadas anteriormente en el esquema autogenerador. La entrevista narrativa surge, según Weller (2009) para “[...] *comprender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia*” (p. 5).⁷⁶

Este procedimiento narrativo, traducido en relatos, aparece como reconstrucciones de historias de formaciones que oscilan entre lo que le pertenece al individuo y el tiempo que pasa en contextos de trabajo conectados, de orden colectivo, siempre que esté mediatizado y mediado por lecturas que se cruzan según una diversidad de perspectivas.

En palabras de la propia autora Josso (2006)

O dispositivo integra, portanto, a criação de ligações consigo mesmo e com os outros participantes. Esses laços visam favorecer o trabalho de reconstrução oral, depois escrita, da história de sua formação; um trabalho de análise e de interpretação da escuta e do diálogo; uma pesquisa de compreensão; uma confrontação das sensibilidades e das ideias; e finalmente das comparações entre relatos, épocas, gêneros, percursos culturais, origens sociais. A importância do elo nesse procedimento é explicitamente salientada pela constituição de um contrato pelo qual os participantes definem os limites que pretendem estabelecer a fim de garantir uma confiança possível para facilitar a socialização de seus relatos e a reflexão comum sobre o conjunto dos relatos (p. 375).⁷⁷

⁷⁶ “[...] comprender los contextos en los que se construyeron estas biografías y los factores que producen cambios y motivan las acciones de los portadores de la biografía”.

⁷⁷ El dispositivo integra, por lo tanto, la creación de conexiones consigo mismo y con los demás participantes. Estos vínculos apuntan a favorecer el trabajo de reconstrucción oral, luego por escrito, de la historia de su formación; un trabajo de análisis e interpretación de escucha y diálogo; una encuesta de comprensión; una confrontación de sensibilidades e ideas; y finalmente, comparaciones entre historias, épocas, géneros, trayectorias culturales, orígenes sociales. La importancia del vínculo en este procedimiento se destaca explícitamente por la constitución de un contrato por el cual los participantes definen los límites que pretenden establecer con el fin de

Como se puede observar, existe un vínculo inseparable que une la experiencia a su reelaboración, cuando se trata de narrativas, según Carvalho (2003), al referirse a Paul Ricoeur (1994-1997); este vínculo que permite el tránsito de experiencias, vivencias que se reavivan y que en igual medida recrean, redimensionan lo vivido, experimentado y que, aún en palabras de Carvalho, gracias a este mecanismo – *central para a análise de relatos autobiográficos, não se poderia deixar de recorrer a Paul Ricoeur, em seu brilhante ensaio intitulado Tempo e Narrativa (1994-1997). É nele que o autor “expõe a função significativa ou figurativa operada pela narrativa ficcional como modelo estrutural análogo a todo ato narrativo”* (Carvalho, 2003, p. 287).⁷⁸

Como perspectiva investigadora que contempla la psicología cultural, teniendo como núcleo la reelaboración de los significados y de los sentidos que se les atribuye, este enfoque concibe las narrativas como una organización de experiencias humanas que constituyen sistemas por los cuales compiten experiencias iguales en el mundo social, resultado del conocimiento que tenemos sobre el mundo, enriquecido y consolidado a través de los intercambios que se realizan en él. Es decir, reconociéndose como elemento de una cultura y percibiendo las interacciones que ocurren en su realidad (Bruner 1997, p. 41).

De hecho, o, en verdad, cualquier cultura trae en sí el relato de hechos, sucesos, acontecimientos que seducen a los individuos, considerando que están cargados de sentimientos y emociones, como cada ser concibe. Esto aplicado a la narración, materializa la relación intrínseca, o la superposición de estas dos instancias de significado, generando un movimiento dialéctico cuyos discursos terminan por completarse en medio de la dinámica de verbalizaciones y/o escritos sobre experiencias, creencias, concepciones, configuradas en las resignificaciones elaboradas por cada encuestado.

Retomando Paul Ricoeur (1997, en Carvalho, 2003)

O sujeito, mostra-se então, constituído ao mesmo tempo como leitor e escritor de sua própria vida. Como a análise literária sobre a autobiografia verifica, a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um

garantizar una posible confianza para facilitar la socialización de sus informes y la reflexión común sobre el conjunto de informes (Josso, 2006, p. 375).

⁷⁸ central para el análisis de los relatos autobiográficos, no se puede dejar de acudir a Paul Ricoeur, en su brillante ensayo titulado Tempo e Narrativa (1994-1997). Es en él que el autor expone la función significante o figurativa que opera el relato ficcional como modelo estructural análogo a todo acto narrativo (Carvalho, 2003, p. 287).

sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas. [...] A identidade narrativa não é uma identidade estável e sem falhas; assim como é possível compor várias intrigas acerca dos mesmos incidentes (os quais, com isso, já não merecem ser chamados de os mesmos acontecimentos), assim também sempre é possível tramar sobre sua própria vida intrigas diferentes ou até opostas (p. 291).⁷⁹

Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta que los procesos biográficos son de carácter narrativo (Riemann y Shütze, 1991), cabe señalar que el análisis y el relato biográfico configuran contextos que provocan la creatividad, cuando se circunscriben a una estructura basada en pasos fundamentales: la información, la descripción de situaciones de la vida, la argumentación sobre temas importantes y recurrentes, con los que el informante se relaciona con todo esto.

Aún fiel a Riemann y Shütze (1991, en Carvalho, 2003)

O pesquisador, ao trabalhar meticulosamente sobre esse material comunicativo, também se torna ele mesmo mais um interlocutor, integrando o circuito dialógico da produção do conhecimento. Esta situação comunicativa pode ser estendida a outras vozes, pois o sujeito da autobiografia, ao narrar sobre si mesmo, localiza-se em relação a outras narrativas, participando de um diálogo mais amplo com outros campos ou contextos sociais (p. 297).⁸⁰

Como se explicó anteriormente, parece que los autores privilegian las experiencias de vida en medio a la realidad en la que se inscriben socialmente, mostrando la forma en que se abordan a sí mismos en sus interpretaciones, para finalmente consolidarse en el proceso de interacciones.

⁷⁹ El sujeto, entonces, se constituye a la vez en lector y escritor de su propia vida. Como comprueba el análisis literario de la autobiografía, el relato de una vida no deja de ser reconfigurado por todas las historias verdaderas o ficticias que un sujeto cuenta sobre sí mismo. Esta refiguración hace de la vida misma un tejido de historias narradas. [...] La identidad narrativa no es una identidad estable e impecable; así como es posible tejer varias intrigas en torno a los mismos incidentes (que, por lo tanto, ya no merecen ser llamados los mismos acontecimientos), así siempre es posible tejer intrigas diferentes o incluso opuestas sobre la propia vida. (Ricoeur, 1997, en Carvalho, 2003, p. 291).

⁸⁰ El investigador, al trabajar minuciosamente este material comunicativo, se convierte también él mismo en un interlocutor más, integrando el circuito dialógico de producción de conocimiento. Esta situación comunicativa puede extenderse a otras voces, ya que el sujeto de la autobiografía, al narrar sobre sí mismo, se ubica en relación con otras narrativas, participando en un diálogo más amplio con otros campos o contextos sociales.

Las experiencias y trayectorias relatadas por los sujetos de la investigación, en cumplimiento del método de investigación aquí utilizado, reflejan la comprensión de sí mismos y de la estructura sociocultural en la que viven a lo largo de su existencia.

En esta trayectoria de vida, los sujetos entrevistados elaboraron una compleja red de respuestas significativas, cuya conexión se establece a través de sus emisiones verbales -orales y/o escritas- expresadas a través de narrativas, que buscan posibilitar y/o favorecer el esclarecimiento sobre sus acciones y sus consecuentes ejecuciones, previendo las razones que las justifican y/o justificaron.

De acuerdo con Jovchelovitch y Bauer (2015) y Meireles (2015), en la entrevista narrativa, los significados se construyen durante el proceso de interacción entre el hablante y su interlocutor (el oyente), que se notan más cuando se tratan de interlocutores pertenecientes a la misma comunidad o al grupo social. Significa que, al narrar, también se está escuchando. Las narrativas permiten recuperar los hechos y/o hechos vividos por el individuo y, en una cadena de emisiones vocales o escritas, las vivencias se resaltan secuencialmente, dibujando construcciones de vidas, con respecto a todo lo que se hizo, se hace y lo que se configura como devenir.

O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando a própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. Porém, para esses autores, a narração que propicia a liberdade do contar a partir do próprio ponto de vista, é um gênero formalmente estruturado e são justamente “as exigências das regras tácitas que libertam o contar histórias. Nesse sentido, também a entrevista narrativa precisa se basear em regras sobre “como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes; e como, uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador (Jovchelovitch & Bauer, 2008, p. 96, en Fernandes & Chaluh, 2017).⁸¹

⁸¹ [...] el presupuesto subyacente es que la perspectiva del entrevistado se revela mejor en historias donde el informante está usando su propio lenguaje espontáneo al narrar eventos. Sin embargo, para estos autores, la narración que brinda la libertad de contar desde el propio punto de vista es un género estructurado formalmente y son precisamente “las exigencias de las reglas tácitas las que liberan el relato” (p. 96). En este sentido, la entrevista narrativa también debe basarse en reglas sobre “cómo activar el esquema de la historia; cómo provocar las narraciones de los informantes; y cómo, una vez que la narración haya comenzado, mantener la narración movilizándolo el esquema autogenerador” (Jovchelovitch & Bauer, 2008, p. 96, en Fernandes & Chaluh, 2017).

Extendiendo esta perspectiva al valor e importancia de este enfoque teórico-metodológico de la investigación en educación, reconocemos con Meireles (2015) el poder del carácter narrativo, cuando se lo considera como una práctica social y discursiva de carácter autobiográfico. Bajo esta mirada, el autor afirma que

[...] essa possibilita aos professores se posicionarem frente às suas trajetórias, sobre o que conhecem e fazem, o que fizeram e podem vir a fazer” [...]. Relacionado passado, presente e futuro a narrativa e a pesquisa (auto)biográfica podem propiciar aos professores compreender os sentidos que atribuem à profissão, constituir um inventário de experiências profissionais vivenciadas, ao mesmo tempo e mais global da pessoa. .Pode, assim, ser promotora do caminhar para si propiciado pelo falar de si ao outro (Josso, 2010, en Meireles, 2015, p. 287).⁸²

Por lo tanto, la narrativa autobiográfica, que relaciona el tiempo transcurrido, el tiempo presente y las proyecciones futuras, le da al docente (o, a los sujetos entrevistados), según Josso, (2010, en Meireles, 2015) la oportunidad de

[...] compreender os sentidos que atribuem à profissão, constituir um inventário de experiências profissionais vivenciadas, ao mesmo tempo e mais global da pessoa. Pode, assim, ser promotora do caminhar para si propiciado pelo falar de si ao outro, o que pode ser entendido como um processo de reflexão (p. 287).⁸³

Al respecto, Tardif (2007) sostiene que la pluralización de los saberes docentes está formada -en parte-- por las experiencias del docente, así como las derivadas de su propia práctica profesional, y que le impone una doble condición: Estar constituido como resultado de una dinámica en permanente transformación, por lo tanto, un conocimiento que guarda siempre el carácter de novedad y, por otro lado, un conocimiento que conserva una tradicionalidad, pero cuya problematización no invalida su mérito, siendo, por ende, aceptado.

⁸² [...] esto posibilita que los docentes se posicionen frente a sus trayectorias, sobre lo que saben y hacen, lo que han hecho y pueden hacer” [...]. Relacionadas con el pasado, el presente y el futuro, las investigaciones narrativas y (auto)biográficas pueden permitir a los docentes comprender los significados que atribuyen a la profesión, constituir un inventario de experiencias profesionales vividas, al mismo tiempo y de manera más global, de la persona. Puede, así, ser promotora del camino hacia uno mismo propiciado por hablar de uno mismo al otro (Josso, 2010, en Meireles, 2015, p. 287).

⁸³ [...] comprender los significados que le atribuyen a la profesión, construir un inventario de las experiencias profesionales vividas, a la vez y más globalmente de la persona. Puede, por lo tanto, ser un promotor del camino hacia uno mismo propiciado por hablar de uno mismo al otro, que puede entenderse como un proceso de reflexión.

Se trata de conocimientos profesionales, considerados en parte como universales, al mismo tiempo que particulares. Incluso en este nivel, se puede decir que es en la propia práctica profesional donde se refleja el conocimiento y la práctica docente, con el fin de reelaborarlos para comprender mejor dicha acción como algo que resulta de la asociación de conocimientos adquiridos y eso que se experimenta en la práctica. Aquí se materializa la formación profesional, cuya dinámica imprime el carácter de cambio frecuente, pronto traducido como una eterna novedad.

En este sentido, podemos pensar en la constitución del conocimiento de un grupo profesional y también en saberes de sujetos específicos que actúan en diferentes realidades. Por lo tanto, en esta definición de saberes docentes, existe tanto la identificación como la diferenciación entre los saberes de diferentes profesionales, como afirma Tobias (2015). La percepción de estas similitudes y disimilitudes implica el reconocimiento de una relación de alteridad entre estos profesionales.

Es decir, es en medio de nuevas posibilidades, entendidas como espacios que permiten intercambios, donde se establecen los encuentros exitosos entre el investigador y los sujetos de investigación. Como dice Amorim (2001), “*o outro aqui é o interlocutor do pesquisador. Aquele a quem ele se dirige em situação de campo e de quem ele fala em seu texto*” (2001, p. 22).⁸⁴

3.2 Recorrido de la Investigación

Con la necesidad de dar continuidad a la investigación de la tesis, en 2020 tomamos la decisión de concretar las entrevistas narrativas por medio de *Meet*, justificada por las restricciones de la pandemia y amparados en la idea de que en línea y por video tendríamos un contacto visual con el informante, podríamos interactuar de la misma manera y proporcionar una participación más cómoda y segura a nuestros sujetos de la investigación.

Incluso utilizando un medio virtual para desarrollar las entrevistas, seguimos toda la técnica para hacer la entrevista acorde a Bauer y Jovchelovitch (2012). La entrevista narrativa necesita de un conjunto de reglas para su aplicabilidad, tales como: la activación de la historia, la

⁸⁴ [...] el otro aquí es el interlocutor del investigador. Aquel a quien se dirige en el campo y de quien habla en su texto” (Amorim, 2001, p. 22).

incitación de la narración y la manutención de la narración una vez empezada la historia, siguiendo el esquema autogenerador.

Fundamentados en Jovchelovitch y Bauer (2015, p. 97) y siguiendo el modelo de la tabla 4.1 de su libro, utilizamos los conceptos básicos de la entrevista narrativa y nos atuvimos a sus 4 reglas de procedimiento: la iniciación, la narración central, la fase de preguntas y el habla conclusiva.

Figura 1. Cuadro con las fases de la entrevista narrativa.

4. ENTREVISTA NARRATIVA

Tabela 4.1 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("coda")
3. Fase de perguntas	Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por quê?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo "por quê?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Nota: (Jovchelovitch & Bauer, 2015, p. 97).

En primer lugar, empezamos con el proceso de preparación y pudimos prepararnos, conocer el campo de los investigados, generar confianza y hacer la lista con preguntas *exmanentes*, con los intereses que tenemos en la investigación. Todo para que en el recorrido de la entrevista pudiéramos convertir las cuestiones *exmanentes* en immanentes, haciendo uso del lenguaje del informante para esa trasposición, fijando nuestra atención siempre en las cuestiones immanentes.

Al iniciar la entrevista, presentamos de manera breve la investigación, leímos el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido, solicitamos permiso para la grabación del vídeo de la entrevista y aclaramos cualquier duda que ellos pudieran manifestar. La elección del tópico inicial provoca en los informantes las ganas de compartir sus experiencias de formación y

práctica profesional y para su elección seguimos las reglas trabajadas por Bauer y Jovchelovitch (2012). Para que ellos empezaran la narración, presentamos el tópico inicial y delimitamos el periodo para la narración, antes de empezar el curso de Licenciatura en Español hasta su finalización, ya en la práctica profesional.

Durante la narración nos detuvimos en la escucha activa, sin hacer cualquier interrupción, esperando siempre que apareciera una “coda” (término utilizado por Bauer y Gaskell, 2015, para señalar que el informante finalizó la historia) y pueda ocurrir una intervención. Escuchábamos con atención, ayudando con apoyo no verbal y siempre demostrando interés por la historia. Mentalmente seleccionábamos las próximas preguntas que guiarían la entrevista para así pasar a la fase de cuestionamientos.

En esta fase, tuvimos la misión de transformar las cuestiones de nuestro interés, ancorados en el lenguaje de los informantes, en cuestiones inmanentes con el intuito de rellenar los huecos que aún existían en la historia contada. Los cuestionamientos tienen el objetivo de traer elementos nuevos y añadir algunos datos faltantes en la narrativa central.

Por último, tenemos la fase de habla conclusiva. En esta fase la entrevista ya no estaba siendo grabada, visto que es aquel momento informal donde los cuestionamientos ¿cómo? y ¿por qué? pueden surgir. En la cuarta fase, si hubiera alguna información importante y relevante para la investigación, sería posible utilizarla a través del diario de campo.

Anclados en las entrevistas narrativas, podemos engendrar historias y de ellas hacer análisis para nuestro estudio. Nuestro primer paso para acceder a estas historias es hacer la transcripción de todo el material grabado de las entrevistas, y fue lo que hicimos para empezar el proceso de análisis de las historias contadas en las entrevistas narrativas.

Tras transcribir las entrevistas, las enviamos a los informantes para su apreciación y aprobación para que el trabajo de lectura y fragmentación de partes de las narraciones pudiera ser construido por nosotros. En el cuadro de selección de los fragmentos procedemos de la siguiente manera: 1) seleccionamos las partes de las narrativas; 2) parafraseamos el fragmento y 3) definimos las palabras claves.

Este proceso está fundamentado en Jovchelovitch y Bauer (2015), más precisamente en el análisis temático que recomienda un proceso gradual de reducción del texto. Tras hacer este

proceso, desarrollamos las categorías de análisis para guiar la interpretación de las entrevistas narrativas.

Para el proceso de análisis haremos uso de la hermenéutica para aclarar la comprensión de las entrevistas narrativas. Como afirma Minayo (2013), “*a hermenêutica ocupa-se da arte de compreender textos*” (328).⁸⁵ Así, una de las ideas centrales de la hermenéutica de Ricoeur (1994) tiene relación con el hecho de la *biografización*, como trae Oliveira (2019, p. 108) en su texto, pues “*reconhece modos do indivíduo biografizar-se, com base em interpretações e representações narrativas de seu ser no mundo e com o mundo, fazendo uma elaboração performativa e interpretativa de sua existência*”⁸⁶.

El trabajo de biografía, o, escribir la vida, siendo concebido con una práctica hermenéutica, por lo cual el sujeto asigna narrativamente un dibujo de sí. Es el método hermenéutico-dialéctico, cuyo argumento va delante de los puntos, o hechos meramente procedimentales ligados a las técnicas usuales en pesquisa cualitativa, como el análisis de contenido y/o análisis de discurso (Minayo, 2007).

A respecto de los egresos del curso de Licenciatura en Español, que son los sujetos de esta investigación, al pensar sobre su formación, sobre las contribuciones institucionales, sobre sus prácticas profesionales después de concluir esta formación, ellos pueden investigar sus propios hechos, sus propias experiencias. Este proceso de reflexión es posible en función de la hermenéutica permitir la aparición de sentido en la experiencia vivida.

Hacer las entrevistas narrativas siendo sujeto egresada de la primera Cohorte de la Licenciatura en Español fue un proceso de constante heteroformación, para nosotros y para los informantes. Tenemos en este espacio de biografización la participación del otro en la construcción de sí, reconociendo los procesos formativos oriundos de las relaciones existentes. Esta experiencia fue vivenciada por la autora y por los informantes participantes en la investigación.

Elegir narrativas autobiográficas como método de investigación y formación significa considerar a los individuos investigados como sujetos cultural y socialmente situados, por lo tanto, poseedores de sus propios dichos y acciones.

⁸⁵ “La hermenéutica se ocupa del arte de comprender textos.”

⁸⁶ “reconoce formas para que el individuo se biografie, a partir de interpretaciones y representaciones narrativas de su ser en el mundo y con el mundo, haciendo una elaboración performativa e interpretativa de su existencia.”

Este enfoque, aplicado a la investigación cualitativa en educación, permite la atribución y elucidación de significados a experiencias de vida en diferentes instancias humanas, así como lo relacionado con hechos y eventos, expandiéndose a las vivencias en las relaciones sociales familiares y escolares, académicas y laborales.

Tal procedimiento investigativo adquiere un carácter autobiográfico combinado con el ejercicio de la reflexividad, a través del cual los sujetos se revelan cuando aportan, a través de sus dichos, narrativas y reflexiones, elementos de su universo más íntimo, que les pertenecen como esenciales a su constitución humana. Este movimiento materializa un proceso tanto de recuperación de recuerdos como de proyecciones de futuro de los individuos, a través de cuyas vivencias se va configurando y adquiriendo sentido para su existencia.

En esta trayectoria se evocan valores, creencias, concepciones, en las que vive el individuo y que ciertamente contribuirán a la formación de sus representaciones, demostrando que es en esta dinámica entrelazada donde se instala el significado y el sentido de su existencia, incluyendo sus actividades, especialmente profesionales en el campo de la docencia. De hecho, es algo que se establece bajo la mediación e intermediación de narrativas, transmitidas a él y reelaboradas por él, por lo tanto, redimensionadas en nuevas perspectivas y asumiendo nuevos enfoques.

Con base en lo anterior y centrándonos en el objeto de investigación ACTUAL, es decir, las narrativas (auto) biográficas de la primera cohorte del curso de la licenciatura en español de la IFRN (2006-2010), se intentará comprender el proceso de formación del profesorado, entrelazados con la experiencia narrativa, confirmando la comprensión de que abordar las narrativas autobiográficas, aplicadas al campo educativo, implica abordar historias de vida enfocadas en la comprensión de que los procesos de formación y su consecuente análisis biográfico están en el centro de un proceso vital para la construcción de conocimiento, en cuyos sujetos entrelazados emprenden su desarrollo y sus transformaciones.

Tal proceso de formación tiene en el movimiento temporal (presente, pasado y futuro) los elementos esenciales para la conciencia de la vida como consubstanciación de múltiples interacciones, y sus consecuentes despliegues, traducidas en resignificaciones personales y profesionales.

En palabras de Bragança (2012),

[...] *A biografia educativa não coloca, portanto, ênfase no resultado material do processo, ou seja, no texto escrito, mas no movimento reflexivo, que toma como referência a centralidade temporal, potencializadora do presente e do futuro. Assim, a biografia educativa transforma a rememoração em formação* (p. 118).⁸⁷

De hecho, los debates sobre el período a examinar en las investigaciones que se centran en el proceso narrativo en la educación, como una experiencia prometedora en la reconstrucción de nuevas prácticas y conocimientos, son diversos, al igual que sus trayectorias metodológicas. Volviendo a Josso (2010), hay una distinción en el uso de la autobiografía en esta perspectiva, a saber: el trabajo con historias de vida, cuyo enfoque es la globalidad temporal, y el trabajo con proyectos, cuyas características están conectados a cada itinerario.

Por el contrario, está el abordaje defendido por Dominicé (2000, en Bragança, 2012), que considera las biografías educativas bajo el enfoque de los procesos formativos emprendidos a lo largo de la vida, y no como la historia de vida completa del individuo.

Este enfoque plantea, según Bragança (2012), un doble cuestionamiento cuando el autor pregunta si “las biografías educativas o las narrativas de formación se colocarían como trabajo en la perspectiva del proyecto, ya que traen la formación como eje temático y así, si la formación se entiende como un proceso que se da a lo largo de la trayectoria de vida de los sujetos, ¿su reconstrucción, a través de la narrativa, no nos conduciría precisamente a la globalidad de la vida en sus diferentes dimensiones?

Allí, el autor responde diciendo que el recorte temporal, con relación a las narrativas de formación, debe ser adoptado teniendo en cuenta lo que propone la investigación. Esto, incluso, puede acercarlos a una perspectiva globalizadora, configurando la intervención del sujeto narrador, o algo impreso por el propio carácter de la investigación.

En esta dirección, según la propia autora, existen algunos desafíos con relación a los caminos de la interpretación hermenéutica, a la hora de trabajar con producciones orales y/o escritas que configuran narrativas de la formación docente, así como instrumentos de formación. Es porque traen consigo una multiplicidad de implicaciones, fruto de historias, sucesos, actos y hechos vinculados a la vida de los encuestados. Este repertorio de ingredientes compone

⁸⁷ [...] La biografía educativa no pone, por lo tanto, énfasis en el resultado material del proceso, es decir, en el texto escrito, sino en el movimiento reflexivo, que toma como referencia la centralidad temporal, potencializando el presente y el futuro. Así, la biografía educativa transforma el recuerdo en formación (p. 118).

artesanalmente una red de “*intrigas tecidas com e pela força da linguagem humana*” (p. 118)⁸⁸ que desembocan en reconstrucciones personales y/o profesionales, como formas de legitimar un proceso igualmente formativo y transformador.

Insertada en el circuito de la comunicación a través de aspectos como la vida social, los valores, los deseos, entre los que también se insertan las instituciones, la hermenéutica, como método, posibilita la interpretación, así como la comprensión de las manifestaciones tanto de la vida como de los hechos de la realidad, siendo aplicada al campo educativo, contemplando sentimientos, creencias, deseos e igualmente extendiéndose a las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, su uso funciona como una forma de develar, a través de la interpretación, sobre todo lo que subyace en las relaciones de poder. El proceso de comunicación, en cuyo abanico de aspectos se insertan varios ingredientes que componen la fenomenología hermenéutica, se materializa a través del lenguaje y el lenguaje, a través de instancias de (auto)comprensión, en las que el significado traspasa la comprensión --entre otras-- de las singularidades del individuo, así como la autoimagen de la docencia profesional.

Por lo tanto, este enfoque destaca la perspectiva de la antropología interpretativa (a *antropología hermenéutica*) (Geertz, 2001), cuyo uso es reciente, y cuyo alcance se expande a sociedades, entonces concebidas como textos, en el sentido de que es un todo organizado con partes estructuradas y dotado de significado y significado. Asimismo, se trata de la estructura social: compartir costumbres, valores, culturas, todo eso sujeto a normas, leyes y reglas, coexistiendo y coexistiendo en asociación. En este sentido, al igual que el texto, la sociedad permite, posibilita, se abre a la perspectiva de leer y desvelar lo que subyace en su organización.

De esta manera, la trama -categoría que junto al sujeto y el tiempo conforman la base del concepto de narrativa para Carneiro (2013), sobre todo ficcional) - se sustenta "*numa epistemologia hermenêutica narratológica*"⁸⁹, mostrando que la narrativa, en este sentido, está llena de significados tanto para quien lee como para quien escribe, lo que la convierte en, o imprime en ella, una característica de inteligibilidad por su propia naturaleza.

Se trata de la apertura a la posibilidad de diálogo, de compartir, de hacer intercambios entre uno y el otro, su interlocutor (Bragança, 2012). Por tanto, confirmando con Ricoeur (1996), las

⁸⁸ “intrigas tejidas con y por la fuerza del lenguaje humano” (p. 118).

⁸⁹ “en una epistemología hermenéutica narratológica”

narrativas materializan una multiplicidad de voces (polifonía) convertidas en “*metáforas vivas que não se deixam aprisionar*” (p. 119).

⁹⁰En este contexto, la experiencia, definida como un acto de comunicación y constitución de carácter personal y subjetivo, se traduce como un objeto de intercambio de significados por el investigador y el investigado, o narrador y oyente. Según Ricoeur (1996), si bien conserva su formato de evento como acto expresado y comunicado, es en la relación intersubjetiva de intercambio y (com)partir, por lo tanto, en la materialización del diálogo, donde culmina el evento (Ricoeur, 1996, en Bragança, 2012, p. 120).

Aplicadas al contexto de la investigación científica, en el campo de la educación, las narrativas de formación, configuradas como expresiones de significado, también abren posibilidades de análisis de acuerdo con los objetivos y preguntas que se proponen para el estudio, que pueden consistir “*na própria tessitura da formação como processo narrativo que se dá na articulação de diferentes tempos, espaços e dimensões da vida*” (Bragança, 2012, p. 119).⁹¹ En palabras de Ricoeur (1994, en Bragança, 2012), “O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (p. 105).

⁹²Según el citado autor (1994), el carácter temporal ligado al acto de narrar, atribuido a la experiencia humana, implica que el tiempo asume esta naturaleza precisamente porque se inserta en un modo narrativo. Por lo tanto, es algo que trasciende el nivel considerado por el autor como puramente accidental y responde al aspecto transcultural, cuando la narrativa adquiere un nivel de existencia temporal.

A la vista de lo expuesto hasta ahora, parece que el proceso de interpretación hermenéutica considera el entrelazamiento de las dimensiones de la experiencia y su evocación en autoinformes, que se adoptan como modalidades narrativas.

⁹⁰ “metáforas vivas que no se dejan aprisionar” (Ricoeur, 1996, p. 119).

⁹¹ “en la propia tessitura de la formación como proceso narrativo que tiene lugar en la articulación de diferentes tiempos, espacios y dimensiones de la vida” (Bragança, 2012, p. 119).

⁹² “El tiempo se convierte en tiempo humano en la medida en que se articula de manera narrativa; por otro lado, la narración es significativa en la medida en que perfila las huellas de la experiencia temporal” (Ricoeur, 1994, en Bragança, 2012, p. 105).

Aun refiriéndose a los pasos de la interpretación, considerando la instancia del método narrativo en la educación, Azzan (1993) se centra en dos formas de enfoque antropológico y las clasifica como estructurales e interpretativas.

La interpretación estructural marca el camino a través del cual es posible aclarar, a través del método estructural, lo que sustenta un proceso de significación, cuando se trata de la relación dicotómica entre código y mensaje. El enfoque interpretativo, en cambio, se caracteriza por colocar, en el sentido, huellas, expresiones de la vida social a través de la acción humana en la realidad.

Son caminos paralelos, pero que conducen a un objetivo común. El primero, como se dijo, se ocupa de la codificación. Con estructura, con leyes. A su vez, el segundo implica el aspecto de subjetividad, elemento motivador, generador de la reinterpretación de los significados del texto, el mensaje, el dicho, de donde emanan sus nuevos significados o sus referencias.

Aquí es donde se configura el enfoque antropológico interpretativo, en cuyo seno los fenómenos se someten al proceso de comprensión y no -según el marco estructural- a las leyes (Azzan, 1993). Para el autor, en este paradigma, lo que él llama el 'encuentro de horizontes' ocurre porque es el resultado de múltiples subjetividades (Azzan, 1994, en Bragança, 2012).

Nesse paradigma teórico, faz-se opção pelo “modelo textualístico” de cultura, em que o texto se afirma como produto histórico, exprime as possibilidades de encontro dos horizontes do intérprete e do autor; ele é produzido e lido historicamente, é fruto da interação humana (p. 120).⁹³

Como se explicó anteriormente, parece que este aspecto interpretativo tiene en el sujeto el instrumento habilitador, promotor de la construcción de significados, traducéndose, así como humanista.

Reiterando, conviene decir que Ricouer se refiere a este enfoque desde la perspectiva de un análisis de carácter dialéctico, cuando toma la narrativa y su significado a la luz de un entendimiento, según el cual el discurso, como transposición de la lingüística del código, a la lingüística del mensaje, vincula experiencia, comunicación y acontecimiento. El sentido de la

⁹³ En este paradigma teórico se opta por el “modelo textual” de la cultura, en el que el texto se afirma como producto histórico, expresa las posibilidades de encontrarse con los horizontes del intérprete y del autor; se produce y se lee históricamente, es el resultado de la interacción humana (Azzan, 1994, en Bragança, 2012, p. 120).

experiencia, en este nivel, trae las marcas de lo personal y de la subjetividad, a través de las cuales el acto comunicativo se materializa como vivido.

Según el propio autor, la experiencia se transforma en sus propios sentidos, que son posibilitados por la condición de apertura de los sentidos con los que están dotadas las palabras -de ahí su carácter polisémico- y por el contexto del discurso, resultado de la relación, establecido entre el narrador y el oyente, que asumen su papel de constructor de significado.

Sobre este tema, Bragança (2012), afirma que “[...] *Na dialética entre narrativa e significação, tanto no discurso oral como no escrito, encontramos ancoragem na abertura à uma polifonia de vozes e de sentidos e somos, então, confrontados com a questão filosófica da verdade* [...]” (p. 124).⁹⁴

Y pasa a discutir la posibilidad de afirmar la verdad en un estudio científico, cuyo referente epistemológico es la autobiografía, considerando su importancia de la memoria y, igualmente, de su carácter inventivo como caminos de interpretación como apertura a la pluralidad de significados.

Para Ricoeur, la importancia de revivir experiencias no es el hecho de recordar, dado que, en el acto de caminar con la memoria, también hay olvido. De hecho, para el autor, la importancia del recuerdo radica en el ejercicio de su tejido, urdimbre, a la hora de establecer redes de relaciones que el autor imprime, o instituye como tal, durante este ejercicio.

Aún en defensa de las posibilidades de verdad en la narrativa, Ricoeur (1994, 1996, en Bragança, 2012) emprende una nueva perspectiva de análisis sobre la explicación y la comprensión, tomando como ejemplo el conocimiento ligado a las ciencias naturales - a cuyo análisis la explicación se asocia a la causalidad y la predicción, cuando un determinado fenómeno es generado por una suma de causas, mientras que la comprensión se refiere a los fenómenos tomados de acuerdo con un análisis global.

Un punto pacífico de Ricoeur sobre estas dos instancias de abordaje aplicado a las narrativas es su afán por articularlas como hilo conductor traducido por la intriga, que se encarga de contabilizar, entre otras, las interacciones y circunstancias, abarcando el uso de la explicación y entendimiento. En sus palabras, “*as narrativas como tessituras de intrigas reúnem, assim,*

⁹⁴ [...] En la dialéctica entre relato y sentido, tanto en el discurso oral como escrito, encontramos anclaje en la apertura a una polifonía de voces y sentidos y nos encontramos, por lo tanto, ante la cuestión filosófica de la verdad.

*“as finalidades, as causas materiais, os acasos: uma intriga é uma mistura muito humana e muito pouco ‘científica’ de causas materiais, de fins e de acasos”*⁹⁵ (Ricoeur, 1994, p. 244, en Bragança, 2012, p. 128).

En esta heterogeneidad, la narrativa, esta vez bajo los efectos de la articulación de sus componentes, se muestra como una historia entendida en sus sucesivos 'pensamientos, sentimientos y acciones'. En este sentido, se establece un proceso en el que están presentes tanto la explicación como la comprensión, lo que hace afirmar al autor que la historia, idealmente, debería explicarse a sí misma.

En el grupo de académicos que integran el repertorio de métodos de investigación-formación, basados en el análisis de narrativas en el campo de la educación, Ginzburg (1989) agrega valor al presentar el método o el paradigma evidencial, que *“posibilita interpretar a realidade, algumas vezes opaca, em busca de características menos vistosas, de indícios que permitam decifrá-la e compreendê-la”* (Leandro & Passos, 2021, p.2)⁹⁶.

El autor sostiene que el investigador debe adoptar una observación muy cuidadosa sobre los detalles de la realidad, en la que la trama se teje de manera articulada, configurando un todo narrativo que media la comprensión y la explicación.

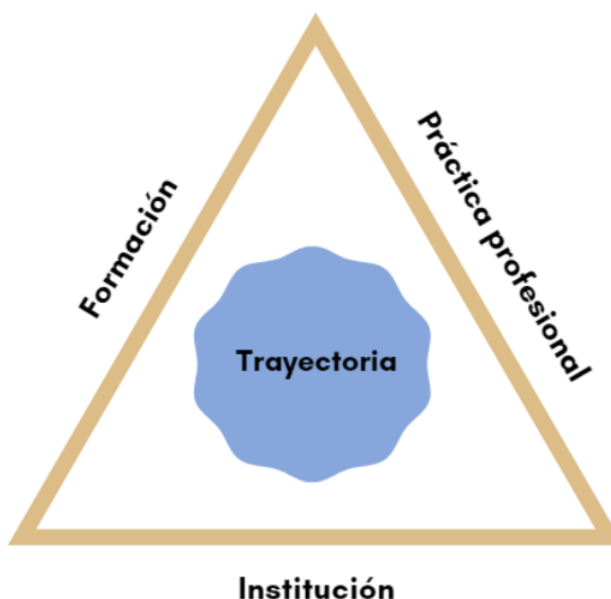
Con base en lo expuesto hasta el momento, parece que los estudios sobre la investigación en formación han mostrado un abanico de investigadores moviéndose notablemente en las ondas de su interpretación, o de esta metodología de investigación, en un proceso de diálogo que se extiende a otros tejidos similares, igualmente difundidos en los contextos de construcción de conocimiento y procesos de formación académica.

Nuestra investigación tiene un abordaje cualitativo, ya que contempla la historia y su relación con las percepciones e interpretaciones que hacemos a respecto de las narrativas de los egresados de la primera cohorte de la Licenciatura en Español del IFRN, y está guiada por el método (auto)biográfico, teniendo como herramienta de recolección de datos las entrevistas narrativas.

⁹⁵ “las narrativas como tesoros de intrigas reúnen, así, “las finalidades, las causas materiales, los acasos: una intriga es una mezcla muy humana y muy poco ‘científica’ de causas materiales, de fines y de acasos” (Ricoeur, 1994, p. 244, en Bragança, 2012, p. 128).

⁹⁶ “permite interpretar la realidad, a veces opaca, en busca de características menos llamativas, de signos que permitan descifrarla y comprenderla” (Leandro & Passos, 2021, p.2).

Figura 2. Triángulo de la trayectoria formativa de los sujetos



Fuente: elaboración propia.

Con ese camino metodológico bien definido, tuvimos un norte que apuntó para el análisis y el reconocimiento de las dimensiones que forman el triángulo de la trayectoria formativa de los sujetos. Lo comprendemos de la siguiente forma: 3 lados que hacen parte de la vida de un individuo, la base del triángulo representada por la Institución formadora y, sobre ella, la formación (proceso) y la práctica profesional. Esta tríade establece la trayectoria de formación de los profesores, narradores de nuestra investigación.

Nos dedicaremos a analizar la trayectoria de los egresados sobre esos puntos, esa tríada, pero con destaque para la base, para las contribuciones institucionales aportadas a la educación recibida por los narradores que se formaron en una Institución de educación profesional, fundamentada en concepciones que eleva el aprendizaje hacia la formación humana integral.

Así, trataremos de analizar las entrevistas con el objetivo de encontrar los elementos que contribuyeron para la elección del curso de Licenciatura en Español del IFRN, de conocer el proceso de constitución docente de los egresados a partir de la formación en el IFRN, de describir el vínculo que existe entre la formación en el IFRN y el ejercicio de la profesión docente, de enterarse de los elementos que movilizan la formación continuada y/o la actuación profesional y de comprender los aportes que las concepciones, principios y fundamentos institucionales trajeron a la formación de dichos egresados.

4. Las narrativas (auto)biográficas de los primeros egresados del curso de Licenciatura en Español de IFRN (2006-2010)

La idea de investigación relacionadas a las narrativas autobiográficas surgió de la inquietud tras la defensa de la disertación en la maestría en Educación del IFRN. En aquel momento nos fue sugerido que ampliáramos el estudio conociendo a los egresados que salían del IFRN, comprendiendo cómo fue el proceso de formación en dicha institución y los aportes que esa dio a los egresados. Para implementar este estudio, elegimos la primera cohorte del curso de Licenciatura en Español del IFRN por el hecho de que este grupo haya hecho parte de dos momentos distintos de la institución (CEFET-RN y IFRN), vivenciando el movimiento de cambios en los documentos oficiales que guían la enseñanza de esta casa de educación.

Los egresados que participaron de la investigación fueron 7 de los 14 que finalizaron la licenciatura. Utilizamos el aplicativo de mensajes WhatsApp para hacer la invitación (las informaciones de contacto que encontramos fueron los números de teléfono de los egresados participantes de la investigación). Prontamente los profesores se pusieron a disposición para contribuir con este estudio, mientras pasaban por un proceso de autobiografización.

Al contar sus historias de vida enfocada en sus trayectorias de formación, los sujetos cruzan aspectos relacionados a la individualidad y al colectivo. “É no movimento dialético entre passado, presente e futuro que os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam a responsabilidade pela atribuição de sentido e pela ressignificação da trajetória pessoal/profissional” (Bragança, 2012, p. 117).⁹⁷

Las entrevistas narrativas nos permiten mirar hacia un abanico de posibilidades de la formación de los sujetos que son accedidas de manera procesual autorizando adentrarse en sus particularidades naturalmente. La aplicabilidad de las entrevistas narrativas interesa en el aporte que este medio provee para el entendimiento del recorrido de los informantes de la investigación (Schütze, 2011). Comprendemos el análisis de las trayectorias de los egresos del curso de Licenciatura en Español desde 3 bases que, juntas, conllevan a los resultados que alcanzaremos con nuestro estudio. El triángulo abajo representa lo que decimos: la forma geométrica en sí está compuesta por el resultado de tres lados que son iguales y que aparecen en la trayectoria de formación del sujeto. La trayectoria es el triángulo y la formación, la práctica profesional y

⁹⁷ “Es en el movimiento dialético entre pasado, presente y futuro que los sujetos se apropian de la vida como proceso formativo y toman la responsabilidad por la atribución de sentido y por la resignificación de la trayectoria personal/profesional” (Bragança, 2012, p. 117).

la institución sumadas generan el camino que cada egresado construyó en sus trayectorias formativas hasta el momento de la entrevista narrativa.

Figura 3. *Trayectoria del sujeto y su triangulación.*



Fuente: elaboración propia.

En el siguiente punto vamos a conocer quiénes son estos sujetos y atravesar las posibilidades de conocer cada historia de formación. De las trayectorias individuales lograremos conocer aspectos del colectivo, la presencia de la contribución del social al individual que acompañan cada narrativa escuchada y los aportes que la Institución deja en sus historias formativas.

4.1 Conociendo los profesores y sus trayectorias

En este apartado iremos a conocer el recorrido que los egresados de la Primera Cohorte de la Licenciatura en español trillaron. Nos recostaremos sobre los fragmentos de las narrativas que nos cuentan cómo fue la elección del curso, cómo el primer contacto contribuyó para la permanencia en la licenciatura en español, además conoceremos algunas particularidades de los sujetos involucrados en la investigación. Como dice Nóvoa y Vieira (2017) “*trata-se de*

compreender como se constrói uma identidade que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, desde o primeiro dia como estudante de uma licenciatura” (p. 24).⁹⁸

Tenemos 7 profesores egresados de la Licenciatura en español contribuyendo con nuestra investigación. El grupo está compuesto por 2 hombres y 5 mujeres, quiénes compartieron 4 años de sus vidas en un ambiente de aprendizaje que influyó de manera diferente a cada uno de ellos. Para garantizar el anonimato de los narradores de sus trayectorias de formación elegimos pseudónimos que hacen referencia al universo hispanohablante para cada uno: Neruda, Gabo, Rigoberta, Frida, Evita, Malinche y Violeta.

Empezamos las entrevistas con la invitación a que hablaran sobre sus trayectorias de formación. El comienzo de la narración siempre estuvo dedicado a contar por qué hicieron el curso, cuál el motivo de querer ser profesor, qué sucedió en la época que antecede la entrada en la Licenciatura en Español etc. Vamos a conocer de a poco quiénes son nuestros profesores colaboradores. “[...] *ser professor implica, pra mim, que eu esteja trabalhando com a língua espanhola. Então pra mim é mais importante a língua espanhola, que o fato de ser docente” (Neruda).⁹⁹*

Con esta afirmación les presento a Neruda. Muy enamorado de la lengua española a punto de ser ese el principal motivo para querer ser profesor. En sus palabras deja claro “...*que ser professor pra mim, é exatamente por causa da língua espanhola, não é porque eu tinha um desejo de ser professor de alguma coisa. A docência pra mim, ela nasce pelo interesse que eu tenho pela língua espanhola” (Neruda).¹⁰⁰*

Otro punto que contribuyó para el deseo de estudiar la lengua española fue su contacto con las telenovelas y su admiración por una artista en particular. Algo que sucedió en el período de elección de su formación fue la presión por parte de sus padres, también profesores, para que él no eligiera esta profesión para su vida.

Então assim, uma das coisas principais que me marcaram muito e que eu acho que eu demorei pra me decidir pra entrar num curso de letras, foi a pressão dos meus pais, que

⁹⁸ "Se trata de entender cómo construir una identidad a la vez individual y colectiva, desde el primer día como estudiante de una carrera" (Nóvoa y Vieira, 2017, p. 24).

⁹⁹ “[...] ser professor implica, para mí, que yo esté trabajando con la lengua española. Entonces para mí es más importante la lengua española, que el hecho de ser docente” (Neruda).

¹⁰⁰ “[...] que ser profesor para mí, es exactamente por causa de la lengua española, no es porque yo tenga un deseo de ser profesor de alguna cosa. La docencia para mí, ella nace por el interés que yo tengo por la lengua española" (Neruda).

são professores de idiomas e que nunca quiseram que eu fosse pra esse caminho, porque eles consideravam que eles tinham investido na minha educação em escolas privadas e tal, e que eu não poderia ser apenas professor, isso vindo de professores (Neruda).¹⁰¹

Nuestro segundo narrador es Gabo, con el coraje para desbravar el mundo, tuvo experiencia como profesor en el exterior. Él entró en la Licenciatura en español de manera inesperada, sin haber programado y deseado hacer el curso y ser profesor. De la enseñanza fundamental, trajo el deseo de ser abogado, nada que ver con la educación y, con la oferta de este itinerario para la docencia, todo cambió y pudo con esto nacer un profesor.

Eu me lembro até que foi muito especial, tudo pra mim, eh, porque eu estava tentando entrar na UFRN, nesse momento, eh, no curso de Direito, que era algo que eu trazia desde o meu ensino fundamental, do Colégio A, que os meus coleguinhas ou eram ou iriam ser engenheiros, ou iriam ser médicos ou iriam ser advogados. E desses três, o que eu fixei na minha cabeça, seria o Direito (Gabo).¹⁰²

Evita también tiene una historia parecida a la de Gabo pues no tenía interés en ser profesora, ella quería ser médica. Empezó el curso por estímulo de su padre y por mucho tiempo alimentó su deseo de ser médica. Además, vio una oportunidad de estudiar español como si fuera un curso de idiomas y no como una formación para ser docente. La profesora que habitaba en ella surgió más tarde, con el paso del tiempo.

[...] Quando eu terminei o ensino médio, eu sempre quis fazer medicina, né? Então, não tinha nada a ver na minha cabeça a licenciatura em espanhol, sempre quis fazer medicina. [...] Então, eu disse, nossa! Ai, então, esse vai ser o meu cursinho de espanhol. Pensei, ó, meu cursinho de espanhol. Que nada, né? Rsrtrs! (Evita).¹⁰³

¹⁰¹ Entonces, una de las principales cosas que me marcó mucho y que creo que me tomó un tiempo para decidir entrar a un curso de idiomas, fue la presión de mis padres, que son profesores de idiomas y que nunca quisieron que siguiera ese camino, porque consideraban que habían invertido en mi educación en escuelas privadas y tal, y que yo no podía ser solo un maestro, esto viniendo de profesores (Neruda).

¹⁰² Incluso recuerdo que fue muy especial, todo para mí, eh, porque yo estaba tratando de entrar en la UFRN, en ese momento, eh, en la carrera de Derecho, que era algo que había tomado desde la escuela primaria, del Colégio A, que mis compañeros eran o iban a ser ingenieros, o iban a ser médicos, o iban a ser abogados. Y de estos tres, el que fijé en mi cabeza sería Law (Gabo).

¹⁰³ “[...] Cuando terminé la secundaria, siempre quise estudiar medicina, ¿no? Entonces, la carrera de español no tenía nada que hacer en mi mente, siempre quise estudiar medicina. [...] Entonces, dije, ¡guau! Oh, entonces, este va a ser mi curso de español. Pensé, Oh, mi pequeño curso de español. ¿Qué nada, verdad? ¡Jajaja!” (Evita).

Más una narradora de su propia historia que comparte con nosotros que ser profesora para ella no surgió como primera opción, sino como segunda. Malinche nunca quiso ser docente, quería estudiar fisioterapia, cosa que intentó por diversas veces. El interés por cursar la licenciatura nace de su voluntad de aprender español.

E tinha uma notícia falando do, da obrigatoriedade do ensino de espanhol e que no IFRN ia ser ofertado o espanhol. Sendo que eu sempre quis aprender espanhol, nunca quis ser professora, mas eu queria aprender espanhol. E nunca pude pagar, né? Quando eu vi a notícia, Sempronio até falou assim: ah, mas acho que isso vai ser bom, vai ter muito mercado de trabalho, não sei o que. E eu, na verdade, só pensava assim, ah, eu acho que eu vou aprender espanhol (Malinche).¹⁰⁴

Mientras hacía el curso y escuchaba de sus profesores consejos de que ella sería una excelente profesora, Malinche se enamoró de la licenciatura y empezó a visualizar su trayectoria en la docencia. Ella nos cuenta que sus memorias afectivas de la época son buenísimas y que de allí nace una profesora de español que sabía adónde quería llegar. Con sus palabras dijo: “[...] *eu me apaixonei pelo curso, me apaixonei pela, eh, pelo espanhol como um todo, né? Todos os aspectos culturais, com todas as coisas que a gente vivenciou nesses quatro anos [...]* (Malinche).¹⁰⁵

Frida se descubrió profesora haciendo evangelización en un grupo de una escuela dominical y con esta experiencia percibió su gusto por enseñar. Cuando la Institución anunció el documento con las reglas para el examen de ingreso a la Licenciatura, Frida estaba cursando Administración en otra universidad, pero aun así quiso hacerlo porque a ella le gustaba la lengua española. Ella aclara por qué inicialmente quiso hacer la licenciatura: “[...] *eu não entrei em espanhol com essa vontade de ser professora, eu entrei em espanhol por causa do espanhol.*”

¹⁰⁶Por un tiempo estudió en los dos cursos, sin embargo, llegó un momento que necesitaba elegir uno de los dos y optó por la Licenciatura. Para Frida, “[...] *ser professora é mudar o mundo. Eu*

¹⁰⁴ Y había noticias hablando de la enseñanza obligatoria del español y que se iba a ofrecer español en el IFRN. Como siempre quise aprender español, nunca quise ser profesora, pero quería aprender español. Y yo nunca pude pagar, ¿verdad? Cuando vi la noticia, Sempronio llegó a decir: ah, pero yo creo que esto va a estar bueno, va a haber mucho mercado de trabajo, no sé qué. Y de hecho pensé, oh, creo que voy a aprender español (Malinche).

¹⁰⁵ “[...] Me enamoré del curso, me enamoré, eh, del español en su conjunto, ¿no? Todo lo cultural, con todas las cosas que vivimos en estos cuatro años [...] (Malinche).

¹⁰⁶ “[...] Yo no estudié español con ganas de ser profesor, aprendí español por el español.”

*sinto que, com essa profissão, a gente consegue mudar o mundo, né? Obviamente mudar as pessoas pra que as pessoas mudem o mundo.”*¹⁰⁷

La profesora Rigoberta también tuvo la experiencia de elegir entre la Licenciatura y otra carrera que estudiaba en la misma Institución. En este caso no era posible hacer los dos al mismo tiempo por estudiar en el IFRN, solo era posible tener una matrícula como alumno. Delante de la situación disyuntiva, Rigoberta elige la Licenciatura en español. Aquí ella nos cuenta como todo sucedió: *“E aí um dia eu passei no corredor do bloco B e vi dizendo que ia ter o vestibular, né? Que era a prova pra licenciatura em espanhol, que foi uma prova depois, né? E aí eu olhei e disse: eu vou fazer, eu vou fazer. Aí eu fiz, passei e aí decidi que não queria mais materiais”*.¹⁰⁸

Violeta fue una profesora más que empezó la licenciatura sin nutrir un deseo por ser docente. En la época ella estudiaba otro curso en la misma institución y supo por una profesora que empezaría la Licenciatura en Español y que iba a haber un examen de ingreso. Con esto en la cabeza, cuando salió la fecha de dicho examen, Violeta se anotó y de forma inesperada supo por amigos que había tenido éxito en su examen. Según ella, *“até aí eu nem pensava em ser professora, essas coisas. Aí eu fui, eu vou correr o risco porque eu já to aqui no IF, vou ver se eu passo mais um tempo aqui. Rsrtrs! Aí tentei o vestibular e [...], né? Essa vaga e ainda fiz por fazer, viu? Não fiz assim, ai, quero passar”* (Violeta).¹⁰⁹

Violeta pasó por algunos momentos difíciles en su proceso de formación que la puso a evaluar se quería seguir o no. *“Às vezes eu dizia assim “ah, esse professor não vai com a minha cara”, sabe? Essas coisas. Sei lá, eu não sei. E eu dizia assim “pôxa, tem muita gente aqui melhor do que eu. O que é que eu to fazendo aqui?”, mas aí quando eu lembrava da minha mãe, eu dizia “não, [...] tá sem jeito!”* (Violeta)¹¹⁰.

¹⁰⁷ Para Frida, “[...] ser profesora es cambiar el mundo. Siento que, con esta profesión, podemos cambiar el mundo, ¿no? Obviamente cambiar a la gente para que la gente pueda cambiar el mundo”.

¹⁰⁸ “Y entonces un día pasé por el pasillo del bloque B y lo vi diciendo que iba a haber examen de ingreso, ¿no? Esa era la prueba para la licenciatura en español, que era una prueba después, ¿no? Y entonces miré y dije: lo voy a hacer, lo voy a hacer. Luego lo hice, lo aprobé y luego decidí que no quería más materiales”.

¹⁰⁹ Según ella, “hasta entonces ni siquiera pensaba en ser profesora, ese tipo de cosas. Entonces me fui, me voy a arriesgar porque ya estoy aquí en IF, a ver si me quedo más tiempo aquí. ¡Jajaja! Luego probé el examen de ingreso y (), ¿no? Esta vacante y todavía tenía que hacerlo, ¿ves? Yo no lo hice así, ay, quiero pasar” (Violeta).

¹¹⁰ “A veces decía ‘ah, no le gusto a este profesor’, ¿sabes? Esas cosas. No sé, no sé. Y dije: “Wow, hay mucha gente aquí que es mejor que yo. ¿Qué estoy haciendo aquí?”, pero luego cuando me acordé de mi mamá dije “no, () ¡es raro!” (Violeta).

Ella tenía ciertas inseguridades con respecto a algunas asignaturas y la producción de un artículo que representó el estopín para la tomada de decisión. Al compartir con su madre sus angustias y su idea de dejar la Licenciatura, su madre manifestó mucha motivación para que ella siguiera su formación. Con sus propias palabras, “*eu não desisti desse curso por causa da minha mãe, viu? Ela foi a responsável*” (Violeta).¹¹¹

Violeta se mantuvo en el curso animada por su figura materna; la idea de abandonar provino de las limitaciones que observó con relación a los profesores, cuyo comportamiento no era acorde a la actitud de un verdadero docente. Según la entrevistada, les faltó preparación -aparte de algunas restricciones- para lidiar con el estudiante, que se sentía desmotivado.

El discurso de la entrevistada revela sus concepciones sobre lo que significa ser docente, evidenciando allí algunas de sus atribuciones, y/o perfil, destacando en este aspecto el hecho de que ella misma se configura como un referente en el contexto en el que se inserta, educativo y/o académico. Y ella lo justifica diciendo: “ [...] *Ah, tem uns deles ali que, sei lá, pode ser que a maioria não gostasse, mas La Celestina, eu gostava demais dela, de La Celestina, demais e ela uma vez chegou pra mim (em off) e falou assim, eu disse a ela que queria desistir, ela disse “vai nada, você vai até o fim”*” (Violeta).¹¹²

Esta narradora no siguió los caminos de la lengua española, se especializó en literatura y enseñanza y luego sumó a su formación conocimientos sobre Educación Especial posteriores a su graduación en Pedagogía, trayectoria que la lleva hasta el día de hoy con su labor como profesora de educación especial en una escuela pública.

A partir de los discursos de los entrevistados, se reafirma que la narrativa, como recurso metodológico aplicado al contexto de la investigación académica, en el campo de la formación inicial y continua, también configura una estrategia para las prácticas de investigación e intervención, contribuyendo al reconocido crecimiento tanto personal como profesional de la enseñanza.

Posteriormente al recorrido que hicimos sobre los narradores y sus historias de formación, podemos destacar una información muy importante: la de que los siete profesores al empezar

¹¹¹ “No abandoné este curso por culpa de mi madre, ¿ves? Ella fue la responsable (Violeta).

¹¹² “ [...] Ah, hay algunos ahí que, no sé, tal vez a la mayoría no les gustó, pero La Celestina, me gustó demasiado, La Celestina, demasiado y vino a una vez (fuera de cámara) y ella dijo eso, yo le dije que me quería dar por vencido, ella dijo “no hagas nada, vas hasta el final” (Violeta).

el curso, al someterse al examen de ingreso para la Licenciatura en español, no tenían el deseo de ser profesores. La revelación del profesor que crecía en cada uno de ellos surgió en el recorrido de la formación. La tabla que sigue resume lo que decimos anteriormente.

Tabla 2. *Deseo de ser profesor.*

Profesores narradores	Deseo de ser profesor	Licenciatura como segunda opción o por casualidad
Neruda	No	Hizo porque le gustaba español. Estudiaba otro curso superior.
Gabo	No	Quería estudiar derecho y la licenciatura surgió como una posibilidad.
Frida	No	Estudiaba administración y la licenciatura en español surgió después. Tuvo que elegir entre los dos cursos.
Violeta	No	Hizo el curso sin ninguna intención de ser profesora.
Evita	No	No quería ser profesora, su interés era ser médica.
Malinche	No	Hizo la licenciatura motivada por la lengua extranjera. Su deseo era ser fisioterapeuta.
Rigoberta	No	Hizo el curso por casualidad, sin pretensiones. Al ser aprobada, tuvo que elegir entre Materiales y Licenciatura en español

Fuente: elaboración propia.

El dato encontrado en las narrativas de qué el deseo de ser profesor no existía al inicio de la Licenciatura y que, para todos, la elección era una segunda opción o una casualidad corrobora lo que dicen Nóvoa y Viera (2017):

Frequentemente, os alunos escolhem as licenciaturas como segunda opção e sentem a desvalorização destes cursos, por parte das universidades, dos seus professores e da sociedade. Nas universidades públicas, verifica-se que muitos alunos preferem fazer um

*bacharelado e, depois, obter uma licenciatura “rápida” numa instituição privada (p. 31).*¹¹³

Las universidades mismas no parecen apoyar satisfactoriamente a sus profesores, lo que ha generado cierta desvalorización de la profesión y ha contribuido a cierta desarticulación de la categoría en el sentido de unir para motivar transformaciones más profundas tanto en el propio proceso de formación como en el sistema público de enseñanza, teniendo en cuenta las propias condiciones de trabajo. Frente a lo anterior, se advierte que existen efectos negativos en relación a la fragmentación de las licenciaturas, incluso destacando las consecuencias o desdoblamientos, con reflexiones sobre la propia elección de profesión por parte de los estudiantes, que no siempre la realizan en primera instancia, a la vez, inmediatamente; de esta manera, su elección por la carrera se da como una segunda opción, con el agravante de que estos cursos sufren -paradójicamente- la desvalorización por parte de los propios profesores, de la sociedad y, lo que parece igualmente grave, de las propias instituciones académicas.

Por cierto, cabe recordar que el docente no sólo profesa el conocimiento, sino que lo aplica en el espacio institucional, luego en las relaciones sociales de trabajo con los estudiantes, haciendo uso de todo un instrumento teórico y metodológico enfocado a lo pedagógico, por lo tanto, a la enseñanza. Este es un detalle que debe ser considerado por todos los cursos de formación en el área de licenciaturas.

Aun sobre la trayectoria de formación de los egresados, presentaremos diversas experiencias materializadas en la práctica profesional de cada profesor. A comienzos de sus caminos profesionales, los docentes construyeron trayectorias distintas, aun recibiendo una misma formación. Larrosa (2002) nos presenta un concepto que muestra la singularidad de cada individuo y nos ayuda a comprender por qué cada profesor sigue su propio camino. Según Larrosa (2002) *“Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (p. 27).*¹¹⁴”

Los profesores que empezaron esta Licenciatura en Español, desde el comienzo ya tenían motivos distintos para la elección del curso, coincidiendo solamente en que para todos la

¹¹³ “Frecuentemente, los estudiantes eligen carreras como segunda opción y sienten la desvalorización de estos cursos por parte de las universidades, sus profesores y la sociedad. En las universidades públicas, parece que muchos estudiantes prefieren hacer un bachillerato y luego obtener un título “rápido” en una institución privada” (Nóvoa & Vieira, 2017, p. 31).

¹¹⁴ “Si la experiencia no es lo que sucede, sino lo que nos sucede, dos personas, aunque se enfrenten al mismo evento, no tienen la misma experiencia (p. 27).”

elección era una segunda opción. Los siete sujetos compartieron 4 años del mismo itinerario formativo, pero, corroborando con Larrosa (2002), las experiencias vividas por todos se manifestaron de diferentes formas, materializando historias de vidas diversas y caminos diferentes en la docencia. Observemos el cuadro que presenta como la trayectoria de formación llevó a la actual situación de los docentes.

Tabla 3. *Formación de los narradores.*

Docentes	Durante La Formación	Posgrados	Actuación Docente Actual
Neruda	Tuvo experiencia de inmersión en un país hispanohablante durante el curso; Fue becario de un programa de iniciación a docencia (PIBID).	Tiene maestría y doctorado.	Profesor de español de un Instituto Federal.
Gabo	Tuvo experiencia de inmersión en un país hispanohablante durante el curso.	No tiene cursos de posgrado, ya que fue a vivir en otro país hispanohablante, empezando a dar clases de portugués para extranjero.	Profesor de portugués para extranjero en un país hispanohablante.
Evita	Tuvo experiencia de inmersión en un país hispanohablante durante el curso. Fue becaria del PIBID.	No tiene curso de posgrado. Fue a vivir en el exterior e impartió clases de portugués para extranjeros hispanohablantes.	Profesora de portugués para extranjero en un país hispanohablante. Estudiante de medicina en una universidad pública del país hispanohablante en el que vive.
Malinche	Fue becaria del PIBID.	Tiene maestría y está cursando, hasta el momento de la entrevista narrativa, su doctorado.	Profesora de español de un Instituto Federal.
Rigoberta	Fue becaria del PIBID.	Tiene especialización.	Profesora de español de escuelas estatales.
Violeta	Fue becaria del PIBID.	Tiene especialización.	Profesora de educación especial en una escuela del estado.

Frida	Fue becaria del PIBID.	Tiene especialización y maestría.	Profesora de español de una escuela estatal.
-------	------------------------	-----------------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

Aun recibiendo la misma formación en términos curriculares, cada uno tuvo experiencias distintas en la trayectoria de sus estudios que desencadenaron verticalizaciones o no de sus formaciones, ya que algunos continuaron sus caminos por estudios relacionados a la docencia y otros comenzaron itinerarios diferentes y rumbo a caminos alejados de la enseñanza de la lengua española. De los siete egresados de la Licenciatura en español, 4 actualmente trabajan como profesores de español, 2 en un Instituto Federal y 2 en Escuelas del Estado, y 3 no son profesores de español, 2 imparten clases de portugués en un país hispanohablante siendo uno de ellos estudiante de medicina y 1 es profesor de educación especial en una escuela del Estado, pues cursó una segunda graduación en pedagogía.

Pudimos presentar un poco a los profesores que egresaron de la Licenciatura en español y conocemos sus motivaciones para ingresar en el curso, sus inquietudes e inseguridades que surgieron en el momento previo al examen de ingreso a la facultad. Percibimos que, incluso participando de un camino de formación curricular igual para todos, cada uno experimentó de manera diferente lo ofertado con relación a la enseñanza y obtuvieron resultados distintos en la construcción de sus trayectorias profesionales. Tras conocer esa primera parte, nos inclinaremos a conocer el proceso de formación docente vivido por los profesores de la primera cohorte de la Licenciatura en español en el próximo apartado.

4.2 La formación docente en las narrativas (auto)biográficas de los profesores

A partir de los discursos de los entrevistados presentes en este estudio, podríamos preguntarnos, con Neves (2010), si los recuerdos de los narradores estaban vinculados a situaciones destacables, o a lugares y personas que tuvieron un impacto significativo en su forma de vivir y actuar en la educación, circunscrita a una memoria individual, o contemplaría también su carácter social.

Contestar a la pregunta implica considerar que el acto de recordar privilegia las dos formas en que se manifiestan los recuerdos: individual y socialmente. De esta forma, le corresponde al

grupo – lo colectivo, social – favorecer y/o potenciar la fuerza de los recuerdos, al mismo tiempo que quien recuerda procesa los recuerdos y los va individualizando, particularizándolos, como sucede con este trabajo investigativo.

Ratificando con Dominicé (2000, en Bragança, 2012).

[...] No movimento dialético da narrativa, os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam a responsabilidade pela atribuição de sentido e pela ressignificação da trajetória pessoal/profissional. A biografia educativa coloca ênfase no movimento reflexivo, toma como referência a centralidade temporal, potencializadora do presente e do futuro, e, assim, transforma a rememoração em formação (p. 548).¹¹⁵

Significa que, en este proceso, las elecciones se hacen en función de aquello con lo que el narrador más se identifica y le gusta exponer. Es el sujeto de la narración, en un tiempo y espacio determinados, buscando y encontrando su mejor aspecto, sirviéndose de elementos que dan sentido a su existencia bajo la influencia de sus fases de desarrollo, en un esfuerzo por 'seleccionar, en su pasado educativo, [lo que] parece haber sido formativo en su vida' (Dominice, 2010).

Por ello, y a la hora de exponer a los sujetos que narran sus historias de vida y educación – objeto de investigación de este estudio–, es importante señalar que el momento actual registra una importante expansión de la escolarización, así como la búsqueda de la academia, lo que justifica la proliferación de universidades y colegios, especialmente en las últimas décadas.

Esta perspectiva nos hace coincidir con el cuestionamiento de Picanço (2016) sobre posibles observaciones sobre cambios y continuidades de sujetos que eligen la docencia como ejercicio o carrera profesional. Probablemente, los datos aquí encontrados expresarán un contexto guiado y movido por las experiencias y acontecimientos de las historias de formación para el ejercicio de la docencia. Posteriormente, los discursos de los narradores darán fe de todo el proceso.

Eh, isso, dois anos, não sei, não lembro se foi dois anos e meio ou três de graduação, veio um outro divisor de águas, que foi a minha viagem aqui pra Buenos Aires. Até

¹¹⁵ “[...] En el movimiento dialéctico de la narración, los sujetos se apropian de la vida como proceso formativo y se responsabilizan de atribuir sentido y resignificar su camino personal/profesional. La biografía educativa pone énfasis en el movimiento reflexivo, toma como referencia la centralidad temporal, potenciando el presente y el futuro, y, así, transforma el recuerdo en formación” (Dominicé, 2000, en Bragança, 2012, p. 548).

então, eu não tive experiência, eh, profissional, ou seja, eh, eu não dava aula né? (...) Eu sei, mais a frente eu vou dizer que em que momento eu comecei, eu tava na licenciatura, trabalhando com check-in, com aeroporto, né? (Gabo).¹¹⁶

El relato del entrevistado comienza refiriéndose al período de graduación, luego enfocándose en la academia, enfatizando la importancia de la experiencia de estudiar en el exterior, oportunidad en la que pudo sentirse más libre para elegir las disciplinas y consecuentemente estar mejor ubicado en el contexto de su capacitación.

Se puede apreciar que su relato da fe de inserciones en su historia de vida personal como sujeto entrevistado, transfiguradas en registros significativos, cuyas trayectorias denotan lugares de vivencias formativas que dan protagonismo al período del grado.

En el contexto del abordaje teórico-metodológico que configura este estudio, se evidencia la singularidad de los pasos de este sujeto, en su urdimbre personal y académica, en el entrelazamiento con los demás constituyentes de su entorno. Y en ese movimiento se resignifica, se redimensiona, se reabre mediatizado por su propia manera de verse, concebirse, representarse y reflejarse en el conjunto de las relaciones sociales.

Se trata de relatos constituidos por experiencias formativas, cuyo papel –según Josso (2010) y Bondía (2002), la convierte en madre del saber, y que, de ser aceptado por una convención social como tal, es necesario proyectar una dialéctica más profunda entre interioridad y exterioridad, entre conocer y entre descifrar, legitimando así la importancia del estudio de las experiencias de vida como propulsores del ser humano en su totalidad”. Esto significa hacer uso de un rescate de la memoria, que propicie una mirada hacia los caminos recorridos que revelan aspectos propios de la formación del docente y que, al ser accedidos, desencadenan una resignificación de toda una trayectoria.

Con ello, nuestra comprensión de este camino formativo, a través de relatos autobiográficos, permite reflexionar sobre si la formación docente recibida ofreció saberes específicos y pedagógicos encaminados a una formación integral, que incluya aspectos didácticos político-pedagógicos que permitan comprender la importancia de la enseñanza basada en la formación humana integral, la integración, las relaciones laborales, la ciencia, la tecnología y la cultura.

¹¹⁶ “Eh, eso, dos años, no sé, no recuerdo si fueron dos años y medio o tres años de graduación, vino otro parteaguas, que fue mi viaje acá a Buenos Aires. Hasta entonces yo no tenía experiencia, eh, profesional, o sea, eh, no daba clases, ¿no? (...) Yo sé, luego diré que cuando yo empecé, yo estaba en la carrera, trabajando con el check-in, con el aeropuerto, ¿no?” (Gabo).

Es importante aquí no perder de vista que esta formación docente que recibe el IFRN parte del supuesto de que abarca toda la educación básica y sus modalidades.

Continuando con su mirada hacia dentro, hacia su proceso formativo, Gabo nos revela un hecho que fue importante para su trayectoria y que trajo confianza, crecimiento para su formación. En sus palabras:

Beleza, aí teve o divisor de águas, que foi quando eu larguei o trabalho, larguei a universidade e vim aqui pra Buenos Aires, pra estudar na UBA, eh, num programa de extensão no qual eu poderia escolher que matérias que eu queria fazer. E aí, foi um divisor de águas e uma coisa muito importante pra o meu, pra o meu profissional, pra minha parte acadêmica, que foi essa experiência (Gabo).¹¹⁷

Su relato se fortalece cuando Josso (2010) nos presenta el momento bisagra, término usado para reemplazar la idea de un cambio, una experiencia, un hecho importante para uno y que hace que la trayectoria de formación camine en otra dirección. Al manifestar que hubo un suceso en su proceso formativo, Gabo declara que ir a un país hispanohablante y poder estudiar en esta experiencia de inmersión fue su momento bisagra. De ahí surge una nueva fase de su trayectoria que más adelante contribuyó de manera significativa para la actuación profesional.

Darse cuenta de ese hecho tan importante y que evidencia un nuevo rumbo a su formación, invita a la experiencia actual que vivía, una resignificación sobre ser profesor. El momento bisagra consigue claramente provocar esa claridad del sentido que la docencia hace en la vida de Gabo. Con la idea de ser profesor consolidada en su trayectoria, Gabo vuelve a los estudios en Natal más seguro de su proceso y con nuevas representaciones de los frutos de esta experiencia.

El curso de su discurso le da protagonismo, culminación en su trayectoria de vida: reabrirla, movido por la novedad del lugar y los contextos, a través de la posibilidad de elección. Su discurso configura un embrión, un ensayo de lo que sería su regreso a su lugar de origen (Natal). Su discurso expresa su elección, su ejercicio profesional, dado como definitivo en su trayectoria, lo que visiblemente generó su satisfacción.

¹¹⁷ “Ok, ahí estuvo el parteaguas, que fue cuando dejé el trabajo, dejé la universidad y me vine acá a Buenos Aires, a estudiar en la UBA, eh, en un programa de extensión en el que yo podía elegir qué materias quería tomar. Y entonces, fue un marco y algo muy importante para mí, para mi parte profesional, para mi parte académica, que fue esta experiencia” (Gabo).

Peráí, eu voltei em dois mil e nove, no meio, dois mil e nove terminei, dois... não, faltava um ano de graduação. Faltava um ano de graduação e aí eu fui com tudo. Fui com tudo. E aí, quando eu voltei, comecei a dar as aulas, uma aula aqui, uma aula ali. Então, faltando um ano pra terminar a minha graduação, foi quando, realmente, minha prática profissional já começou (Gabo).¹¹⁸

En medio a las cuestiones relacionadas con la formación docente, con base en Nóvoa y Vieira (2017), se evidencia la importancia de potenciar la autonomía profesional, privilegiando nuevos modos de organización en este campo -para ellos configurados en el primer desafío del proceso formativo- privilegiando el carácter colectivo del trabajo docente, con el objetivo de permitir a los docentes contribuir a revitalizar su profesión.

Es con este carácter que los estudiantes de la licenciatura entienden la construcción de su identidad, tanto individual como colectiva, desde sus momentos académicos iniciales. En otras palabras, se trata de preparación, competencia, trabajo: qué se emprende, cómo y cuánto se emprende, invirtiendo para ejercer y mantenerse en la profesión con dignidad, con identidad, compatible con otras profesiones y profesionales.

Tomando por base la práctica profesional docente a partir del proceso de formación, los autores (Nóvoa & Vieira, 2017) destacan que las prescripciones hechas a los estudiantes en tal proceso no se cumplen, sino cuanto se trata de reproducir las actitudes de sus profesores durante las clases. En este aspecto, reconocen que *“a bagagem essencial de um professor se adquire na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência”* (p. 25).¹¹⁹

Violeta y Rigoberta mencionan profesores que marcaron su formación y junto a ellos las asignaturas impartidas por cada uno. Rigoberta elige la profesora por la manera como trataba a todos y porque la asignatura era buena. Relata que con esta docente aprendió muchas cosas. Ya Violeta dice elegir una docente que le gustaba muchísimo y que tuvo un papel fundamental en su trayectoria formativa. Ella comparte diciendo: “Ah, tem uns deles ali que, sei lá, pode ser que a maioria não gostasse, mas La Celestina, eu gostava demais dela, de La Celestina, demais e ela uma vez chegou pra mim (em off) e falou assim, eu disse a ela que queria desistir, ela

¹¹⁸ “Un momento, volví en el 2009, a la mitad, el 2009 terminé, dos... no, faltaba un año para graduarme. Quedaba un año de graduación y luego me fui con todo. Fui con todo. Y luego, cuando regresé, comencé a dar clases, una clase pequeña aquí, una clase pequeña allá. Entonces, cuando faltaba un año para terminar la carrera, fue cuando realmente comenzó mi práctica profesional” (Gabo).

¹¹⁹ “el bagaje esencial de un maestro se adquiere en la escuela, a través de la experiencia y la reflexión sobre la experiencia”.

disse “vai nada, você vai até o fim”.¹²⁰ Su apoyo fue fundamental e hizo que Violeta se sintiera fuerte y con ganas de seguir. Inferimos que características de estas docentes y la manera como manejan las clases respaldó a las profesoras, que ellas se recompusieron.

Es interesante observar que en algunas narrativas no se mencionan a los profesores que marcaron la vida de los estudiantes, pero sí hay destaques de asignaturas que marcaron sus procesos formativos y con eso creemos que lo no dicho puede revelarse a través de los docentes de tales asignaturas, contribuyendo para el equipaje que se lleva en la construcción docente. Malinche comparte cuáles fueron las que dejaron marcas en su formación:

Eu, assim, eu gosto muito... Eu sempre me identifiquei muito com a disciplina de língua, né? Mas as disciplinas de literatura, eu acho que trouxeram vida e afago ao coração, então eu tenho memórias muito boas das disciplinas de literatura, especialmente pelas disciplinas, pela disciplina de Carlos Manoel, eu acredito que essa mescla, de trazer a literatura pra sala de aula, de mostrar através da literatura, como a língua se constitui, né? Então, as disciplinas de cultura também, eu acho sempre... eu acho que elas estão sempre perto de mim, assim, eu gosto muito disso. E também a de dialetologia, na época, né? Porque faz a gente olhar, eh, pra essa questão, claro, pensando no macro, mais amplamente, na questão sócio linguística, né? E como essa língua que é falada em tantos países não é não é homogênea, não é uniforme e tentar passar isso pros alunos, que pensam que espanhol e castelhano são coisas diferentes, né? Então eu me aproximo muito dessas disciplinas (Malinche).¹²¹

Las asignaturas mencionadas por Malinche fueron fundamentales para la base de la construcción formativa de esta futura profesora. Conjeturamos que los profesores responsables por cada una sirvieron de inspiración y dejaron sus marcas personales en la suma que forma a la docente. En el suelo donde la formación nace y se materializa hay contribuciones intrínsecas

¹²⁰ “Ah, hay algunos ahí que, no sé, a lo mejor a la mayoría no les gustó, pero La Celestina, me gustó demasiado, La Celestina, demasiado y una vez se me acercó (en off) y dijo, yo le dije que me quería dar por vencida, ella dijo “vas nada, vas hasta el final”.

¹²¹ Me gusta, me gusta mucho... Siempre me he identificado mucho con la disciplina del lenguaje, ¿no? Pero las asignaturas de literatura, creo que le daban vida y caricia al corazón, entonces tengo muy buenos recuerdos de las asignaturas de literatura, sobre todo de las asignaturas, la asignatura de Carlos Manoel, yo creo que esa mezcla, de llevar la literatura al salón de clase, a mostrar a través de la literatura cómo se constituye el lenguaje, ¿no? Entonces, los temas de cultura también, siempre pienso... Creo que siempre están cerca de mí, eso me gusta mucho. Y también la dialectología, en su momento, ¿no? Porque nos hace mirar, eh, ese tema, claro, pensando en lo macro, más amplio, el tema sociolingüístico, ¿no? Y como este idioma que se habla en tantos países no es homogéneo, no es uniforme e intentar transmitirlo a los alumnos, que piensan que el español y el castellano son cosas diferentes, ¿no? Así que me acerco mucho a estas disciplinas (Malinche).

al sujeto que vive el proceso y el entorno social y humano que juntos somatizan elementos que se conectan en la trayectoria formativa. Nóvoa (1992) reafirma nuestra idea diciendo: “*O território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios*” (p. 19).¹²²

Como se puede apreciar, al brindar información sobre sus trayectorias personales y profesionales, los narradores presentan relatos que revelan significados, cuyo sentido será atribuido a través de un proceso de construcción gradual, resultado de las influencias motivadoras de las transformaciones en la vida de cada uno de los sujetos entrevistados.

Llama la atención “la afectividad, el cariño” con que la narradora enfoca sus impresiones sobre la formación –incluyendo la figura de uno de los profesores con los que estudió–, de las asignaturas que la componen (tiende ya a una referencia -implícita- al currículum).

[...] *Eu, assim, eu gosto muito... Eu sempre me identifiquei muito com a disciplina de língua, né? Mas as disciplinas de literatura, eu acho que trouxeram vida e afago ao coração, então eu tenho memórias muito boas das disciplinas de literatura [...]* (Malinche).¹²³

En la escritura narrativa del sujeto entrevistado se aprecia una identificación con el proceso formativo, a partir de la sintonía que establece -declaradamente- con la lengua española, agregándole el igual gusto por la literatura, cuyos recuerdos se llenan de significado, teniendo sentido en la medida en que su escritura ya anuncia un efecto formativo, cuando el sujeto recuerda todo lo que se ha convertido en referencia para él y dice mucho sobre su sensibilidad.

De acuerdo con la exposición realizada hasta el momento, se puede apreciar que el discurso de la narradora desborda afinidad con el área de conocimiento y formación elegida, así como su perspectiva de profundización en ella, al referirse al abordaje sociolingüístico en el contexto del español.

¹²² “El territorio de formación está habitado por actores individuales y colectivos, constituyendo una construcción humana y social, en la que los diferentes actores tienen márgenes de autonomía en la conducción de sus propios proyectos” (Nóvoa, 1992, p. 19).

¹²³ “[...] Yo, como, me gusta mucho... Siempre me he identificado mucho con la disciplina del lenguaje, ¿no? Pero las materias de literatura, creo que le daban vida y caricia al corazón, entonces tengo muy buenos recuerdos de las materias de literatura [...]” (Malinche).

Así, llama la atención la diversidad con que se presentan las más variadas formas de comunicación a través del español, según cada región en la que se habla. En otras palabras, advierte sobre el tema de la heterogeneidad en la lengua, mostrando que esta cambia según factores geográficos, históricos, sociales y culturales.

[...] *Porque faz a gente olhar, eh, pra essa questão, claro, pensando no macro, mais amplamente, na questão sociolinguística, né? E como essa língua que é falada em tantos países não é homogênea, não é uniforme e tentar passar isso pros alunos, que pensam que espanhol e castelhano são coisas diferentes, né?* (Malinche).¹²⁴

De acuerdo con las consideraciones realizadas, se puede decir que el discurso de la entrevistada muestra que la profesión docente implica el uso de conocimientos sistematizados durante el curso, o, en el proceso de formación, estos son potencializados por el trabajo que se realiza diariamente en la escuela y/o espacio académico, apoyado en un marco teórico que permite verticalizar temas relacionados con las experiencias, a través de interacciones y reflexiones conjuntas.

Esto significa y contribuye a que el papel de los saberes de la experiencia y del trabajo docente, estos últimos como elementos de la formación, tenga su valor asegurado, junto a otros saberes. Este enfoque se amplía en dimensión y proyección, repercutiendo en la obra “O professor é uma pessoa” (Ada Abraham, 1984)¹²⁵, dado el énfasis que la autora otorga a la figura del maestro, en la perspectiva de que “a reflexão sobre si (re)significa o mundo dos professores na perspectiva de que o ingrediente que estava faltando é a voz do professor” (Goodson, 1995, p. 69).¹²⁶

Resumidamente, en efecto, la entrevistada hace transparente su gusto por la carrera, así como por la profesión docente, por las numerosas razones que le revelan posibilidades de acceso a una diversidad que se instituye con y por la lengua.

Con esto, se puede inferir que pudo haber combinado la realización del deseo de estudiar el idioma español con una posible admiración por los profesores con los que estudió, o haberse

¹²⁴ “[...] Porque nos hace mirar, eh, ese tema, claro, pensando en lo macro, más amplio, el tema sociolingüístico, ¿no? ¿Y cómo es que este idioma que se habla en tantos países no es homogéneo, ni uniforme, y tratando de transmitir esto a los estudiantes, que piensan que el español y el castellano son cosas diferentes, verdad?” (Malinche)

¹²⁵ “Un maestro es una persona”.

¹²⁶ “la reflexión sobre uno mismo (re)significa el mundo de los docentes desde la perspectiva de que el ingrediente que falta es la voz del docente” (Goodson, 1995, p. 69).

identificado con el idioma lo suficiente como para establecer el deseo de socializar y compartir ese conocimiento con aquellos que aún no lo tienen.

Así, si el lenguaje fue el pretexto para inaugurar el deseo de ingresar a la carrera docente, sus maestros se constituyeron en elementos que agregan valor a este descubrimiento, motivándola y aumentando su nivel de deseo, que ya había nacido, de la satisfacción que genera el contacto con la lengua. (“la profesora que vivía en ella surgió más tarde con el paso del tiempo”).

Cuando se trata de narrativas autobiográficas aplicadas a la formación docente, es necesario reafirmar su concepción, impulsadas por un objetivo, que es el de recoger y registrar discursos representativos de la escuela y/o experiencias académicas de los entrevistados, ya sea como estudiantes o docentes, y que estos discursos sean expresivos por parte de su vida, con motivo de sus procesos de formación.

Conforme dicen Freitas y Galvão (2007): “[...] *Ao começar, a escrita desperta o sabor que a ela lhe é peculiar. Pouco a pouco, lentamente, aquecendo a memória, as reminiscências vão tomando conta de si e ganhando dimensão própria, impassíveis ao controle. Os acontecimentos, ainda com lugar no tempo, andam errantes*” (p. 222).¹²⁷

Refiriéndose a las narrativas, Sousa (2005), dice que las historias de vida y educación narradas por hombres y mujeres –independientemente– en mayor o menor medida, están vinculadas a la familia, la escuela y otras experiencias sociales, a través de cuyas interacciones humanas (“espacios de construcción”), los acontecimientos emergen y se rehacen como relatos, en la medida en que somos reinventados por la soberanía que ejerce la palabra escrita, lo que, en este sentido, confirma Larrosa (2002), quien dice que esta escritura que nos vuelve a poner “*diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos*” (p. 21).¹²⁸ Es una escritura que permite la discusión para los docentes, en el contexto de la formación, para “hablar y oír, leer y escribir” sobre sus experiencias formativas, mediadas por la subjetividad y el tiempo de conciencia de cada uno, bajo la construcción de sus propias representaciones de sí mismo.

En conexión con el pensamiento del citado autor, encaminamos la investigación al significado que los entrevistados le atribuyen a la profesión, a la institución formadora, a su formación y al

¹²⁷ “[...] Al principio, la escritura despierta el sabor que le es propio. Poco a poco, lentamente, calentando la memoria, las reminiscencias toman el relevo y adquieren una dimensión propia, impassible de controlar. Los acontecimientos, incluso con un lugar en el tiempo, deambulan”.

¹²⁸ “ante nosotros mismos, ante los demás y ante el mundo en que vivimos” (p. 21).

saber escolar, buscando identificar creencias y valores que orientan su percepción sobre la escuela, el estudiante, su entorno, sus relaciones con sus pares y familiares; su nivel socioeconómico y cultural, entre otros.

Esto significa considerar la perspectiva de totalidad, vinculando la formación a un concepto de educación, especialmente al considerar las posibles y diversas implicaciones que impone la profesión docente, entre las que se incluye la cuestión curricular. Refiriéndose en particular a la formación profesional, Pacheco (2012) afirma que

[...] *A educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas* (p. 67).¹²⁹

También, según el autor, esto significa, bajo el aspecto formativo, percibir elementos curriculares que favorezcan articulaciones tanto desde el punto de vista sincrónico como diacrónico, cuya extensión revela amplitud y profundidad en relación con la profesión elegida, considerándola en su propio contexto.

Esta es la forma en que los conocimientos específicos de la profesión se incorporan a los que componen la formación general. En palabras de Ciavatta y Ramos (2012), inspirados en Kosik (1976),

[...] *Mesmo que os processos produtivos em que se pode exercer uma profissão sejam particularidades da realidade mais ampla, é possível estudá-los em múltiplas dimensões – econômica, social, política, cultural e técnica, dentre outras – de forma que, além dos conhecimentos específicos, os de formação geral tornam-se também uma necessidade* (p. 26).¹³⁰

¹²⁹ [...] La formación profesional no es solamente enseñar a hacer y prepararse para el mercado de trabajo, sino que es dar a conocer las dinámicas socioprodutivas de las sociedades modernas, con sus logros y retrocesos, y también capacitar a las personas para el ejercicio autónomo y crítico de las profesiones, sin limitarse nunca a ellas (Pacheco, 2012, p. 67).

¹³⁰ [...] “Si bien los procesos productivos en los que se puede ejercer una profesión son particularidades de la realidad más amplia, es posible estudiarlos en múltiples dimensiones -económica, social, política, cultural y técnica, entre otras- de modo que, además de los conocimientos específicos, también se convierte en una necesidad el conocimiento de la formación general.

Y así sucedió con los narradores entrevistados en este estudio cuando, al hablar de sus vivencias y exponer sobre sus acciones como seres vivos pensantes (Larrosa, 2002, inspirados en Aristóteles), reafirmaron la atribución de significados a sí mismos, a los acontecimientos de su vida, poniéndose y exponiéndose así ante el mundo (Larrosa, 2002, p. 25).

Las declaraciones de Gabo llevan a identificar una relación significativamente placentera con la profesión docente. Una construcción que se llevó a cabo de manera paulatina, por etapas, alcanzando su apogeo un año después de haber concluido su curso. Sobre esto dice: “... Quando eu termino a graduação, eu já estava com trabalho, trabalhava bem na área (...) dando aula em curso de idioma” (Gabo).

En su discurso se aprecia un grado de satisfacción por haber finalizado el curso ya teniendo un lugar en el mercado laboral, contribuyendo esto a potenciar su desempeño con relación a su profesionalismo y consecuente consolidación de su identidad profesional.

[...] *Então eu terminei a graduação, eh, eh, com certa prática profissional, com um nível, eh, linguístico interessantíssimo pra alguém que acabou de terminar, uma vivência fora e já tendo aquela prática pouquinha, mas já tinha aquela prática dentro de sala de aula. Bem, e realizado, eu me senti realizado, aquilo era legal, era, era muito legal tudo aquilo. E eu gosto muito de, da docência de maneira geral. Eh, a minha, a minha profissão, ela junta duas coisas maravilhosas, que é a docência e o idioma [...]* (Gabo).¹³¹

Como evidencia del registro de un período de formación intercalado con las historias de vida del narrador, para él imbuidas de significado y sentido, sus peculiaridades muestran -como cada sujeto entrevistado- que las narraciones autobiográficas se construyen con y a través de las acciones de cada uno de los sujetos, en las relaciones con los demás constituyentes de su entorno. Y en ese movimiento se redimensionan, se reabren, mediados por su propia forma de ver, concebir, representar y reflexionar sobre el conjunto de relaciones sociales.

Esta afirmación se refiere a Larrosa (2002), al tratar este enfoque investigativo aplicado a la formación del sujeto, desde las acciones, traducida como: “*o eu que importa*” es el que se ubica

¹³¹ [...] Entonces terminé la carrera, eh, eh, con alguna práctica profesional, con un nivel, eh, lingüística muy interesante para alguien que acaba de terminar, una experiencia en el extranjero y ya teniendo esa práctica pequeña, pero esa práctica ya la tenía dentro del aula. Bueno, y realizado, me sentí realizado, eso fue genial, fue, fue realmente genial todo eso. Y me gusta mucho enseñar en general. Eh, la mía, mi profesión, reúne dos cosas maravillosas, que es la docencia y el idioma. [...] (Gabo).

en el plano de la invención (o reinención) , el que se proyecta desde la perspectiva de la conquista y el que crea, tal como lo hace el artista “*quando cria uma obra de arte*”. Así, se reafirma el enfoque teórico y metodológico adoptado aquí, confirmado por los discursos y posicionamientos de los narradores como la traducción del conocimiento que se adquiere a través del estudio del sujeto, en el que su trayectoria de vida personal y profesional autoriza la construcción de sus significados, producto de las múltiples relaciones -personales, académicas y profesionales- ejercidas por él.

Las narraciones atestiguan, prueban, expresan la inserción de las historias de vida personal y profesional de los sujetos entrevistados, transfiguradas en registros significativos, cuyas trayectorias denotan lugares de destacadas experiencias formativas, en el contexto global de su formación.

En ese camino se evidencia la singularidad de los pasos de cada uno de los sujetos, en su urdimbre personal y académica, en el entrelazamiento con los demás constituyentes de su entorno. Y en ese movimiento, cada sujeto se resignifica, redimensiona, reabre, mediado por su propia forma de ver, concebir, representar y reflexionar sobre el conjunto de relaciones sociales.

La declaración del narrador da fe de esto:

E aí veio a outra etapa da minha formação e da parte profissional, que foi a minha vinda definitiva praqui. E aí, foi bem interessante. Eu já tinha ferramentas pra, pra ficar aqui nessa selva, eu já me comunicava um pouquinho melhor. E aí eu comecei uma outra parte da minha, da minha vida profissional, que foi ver ver o outro lado, né? Eu tava dando aula de espanhol para brasileiros, agora ia dar aula de português para argentinos. E aí foi que a coisa ficou maravilhosa, ficou melhor que isso ainda, que aí eu tive que reaprender muitas coisas, eh, tive que aprender a como dar aula do meu idioma materno, eh, parece uma coisa simples, eh, mas no início não foi (Gabo).¹³²

En resumen, se puede decir con Veiga (2008), que el proceso de formación del entrevistado le dio la prerrogativa de haber desarrollado una identidad profesional, para ello, contando con el significado que construyó a través de “*suas formas de ser e de estar na profissão*” (p. 27). Nota:

¹³² Y luego vino la otra etapa de mi formación y la parte profesional, que fue mi llegada definitiva aquí. Y luego fue muy interesante. Ya tenía las herramientas para, para quedarme aquí en esta selva, ya me comuniqué un poco mejor. Y entonces empecé otra parte mía, de mi vida profesional, que era ver el otro lado, ¿no? Estaba enseñando español a brasileños, ahora iba a enseñar portugués a argentinos. no fue (Gabo).

Quando eu termino a graduação, eu já estava com trabalho, eu já trabalhava bem na área, quando eu terminei a graduação, eu já tava dando aula no Floca, no ensino médio, com a faixa etária X, eu já tava dando aulas particulares, com outra faixa etária, tava dando aula em curso de idioma” (Gabo)¹³³.

Según Veiga (2008), esta actitud por parte del narrador refleja la suma de tres instancias asociadas, articuladas entre sí, que contemplan el aspecto personal -traducido por la construcción de la vida del docente-, el aspecto profesional -respecto de profesionalización- y desarrollo institucional, considerando posibles inversiones acordes con el real involucramiento del sujeto, con la finalidad de lograr los objetivos propuestos.

Gabo comparte que [...] *“tava tendo, nesse momento, eu me tava me relacionando, eu tinha namorada, colombiana, e foi também de grande... eu passei dois anos com ela e para a minha parte linguística foi de suma importância, cultural também”¹³⁴*. Cabe señalar que el discurso del narrador muestra igual satisfacción en cuanto a la instancia personal, cuando registra su noviazgo con una mujer colombiana, cuya relación contribuyó a su crecimiento académico, agregando valor a los conocimientos lingüísticos que ya había adquirido. Asimismo, esta importancia se aplicó al ámbito cultural, cuando el período de convivencia entre ellos proporcionó ricos intercambios de elementos de diferentes culturas.

Describiendo más su proceso formativo y mirando hacia dentro, él accedió a memorias afectivas que nutre por su profesión diciendo:

[...] Então eu terminei a graduação, eh, eh, com certa prática profissional, com um nível, eh, linguístico interessantíssimo pra alguém que acabou de terminar, uma vivência fora e já tendo aquela prática pouquinho, mas já tinha aquela prática dentro de sala de aula. Bem, e realizado, eu me senti realizado, aquilo era legal, era, era muito legal tudo aquilo. E eu gosto muito de, da docência de maneira geral. Eh, a minha, a minha profissão, ela junta duas coisas maravilhosas, que é a docência e o idioma, a

¹³³ Cuando terminé la graduación ya tenía trabajo, ya estaba trabajando bien en el área, cuando terminé la graduación ya estaba dando clases en Floca, en la secundaria, con el grupo de la franja de edad X, ya estaba dando clases particulares, a un grupo de otra franja de edad, estaba dando un curso de idioma” (Gabo).

¹³⁴ [...] “Yo estaba teniendo, en ese momento, yo estaba en una relación, yo tenía una novia, una chica colombiana, y también era genial... Estuve dos años con ella y para mi parte lingüística fue de suma importancia, culturalmente. también”.

questão linguística, idioma, o que vem junto idioma, cultural, fonético, as curiosidades, isso é muito maravilhoso” (Gabo)¹³⁵.

Al referirse al trabajador y su situación laboral contextual, Tardif (2007) destaca la experiencia y personalidad de este sujeto como docente, desempeñando su labor docente. Para él, es un trabajo que impone una inversión impulsada por la observación de dos elementos fundamentales, a saber: la afectividad y el aspecto cognitivo, en el contexto de las relaciones sociales del aula, con los alumnos. En este sentido, este “*trabalho de trabalho, investido e ou vivido*”, no se limita sólo a la aplicación institucional -escolar y/o académica- sino también a la persona del propio docente, cuando, movida y guiada por sus experiencias, readecuando sus acciones a las necesidades de los estudiantes, así como al contexto en el que todos ellos están insertados.

E já com nove anos trabalhando assim, primeiro com curso de idiomas com adultos. Na verdade, todas as idades, numa instituição que se chama (casa) do Brasil, que é referência aqui na Argentina, porque ela só trabalha com português...

Bem, por quatro anos eu fiquei com essa realidade e depois apareceu o ensino formal, aí eu entrei num, numa universidade e no, para o aluno de cursos, eh, de cursos variados. A maior parte deles era o pessoal do curso de turismo, pessoal que tava na graduação de turismo, mas eu tinha outros alunos de outras áreas também, que tinham, obrigatoriamente, que fazer idiomas. Eles escolhiam entre chinês e, eh, eh, entre chinês, português e inglês. Quem escolhia português, vinha pra mim. Então aí eu tive essa experiência universitária e também aprendi bastante, foi diferente e tive uma... a outra experiência que foi a do técnico, do curso técnico, mas que burocráticamente, aqui na Argentina, um curso técnico, é, internamente, burocráticamente, é praticamente uma universidade, a maneira de trabalhar é a mesma. Inclusive, o sindicato, é tudo a mesma coisa, o plano de carreira, é a mesma coisa” (Gabo)¹³⁶.

¹³⁵ [...] Entonces terminé la carrera, eh, eh, con alguna práctica profesional, con un nivel, eh, lingüística muy interesante para alguien que apenas termina, una experiencia en el extranjero y ya teniendo esa práctica pequeña, pero esa práctica ya la tenía dentro del aula. Bueno, y realizado, me sentí realizado, eso fue genial, fue, fue realmente genial todo eso. Y me gusta mucho enseñar en general. Eh, la mía, mi profesión, junta dos cosas maravillosas, que es la docencia y la lengua, el tema lingüístico, lengua, lo que junta lengua, cultura, fonética, curiosidades, esto es muy maravilloso” (Gabo).

¹³⁶ Y ya con nueve años trabajando así, primero con un curso de idiomas con adultos. De hecho, todas las edades, en una institución que se llama (casa) do Brasil, que es un referente aquí en Argentina, porque solo trabaja con portugués...

Es, por lo tanto, en medio a esta diversidad, que sus saberes se establecen, fundamentando y consolidando toda la articulación teórico-práctica experimentada en su proceso de formación. Con base en lo anterior, y según Tardif (2005), hasta que estés seguro de que quieres ser docente, ya has vivido experiencias que contribuyeron a tal decisión, independientemente de esta o de su ausencia.

Además, es una construcción tejida en una dinámica en la que el tiempo y el espacio van modulando las acciones docentes, a través de valoraciones de sus experiencias, y consecuentes reformulaciones, readaptaciones, resignificaciones de sus prácticas, por ende, de sus comportamientos, sus vidas, sus posturas, sus actividades, experiencias y los contextos en los que se encuentran”. De esta forma, podemos reafirmar que la actividad profesional docente implica y configura una diversidad compleja, cuyos saberes con y por los cuales se establece, funda y fundamenta imponen un innegable abordaje teórico-práctico al proceso de formación docente.

“Não. Não. Tenho pendente isso aí. Já passei da hora, inclusive, tô sentindo a necessidade e é um desses projetos, é um dos desses projetos nascidos na quarentena, entendeu?” (Gabo)¹³⁷. La narrativa del entrevistado en ese momento confirma el arraigo de las más variadas dimensiones de experiencias a lo largo de su vida, cuya trayectoria abarca relatos de vida y formación, promoviendo *“visibilidade às memórias polifônicas da vida, às experiências docentes e à formação acadêmica às experiências docentes e à formação acadêmica”*. (Bragança, 2012, p. 38)¹³⁸.

Como se puede apreciar, al brindar información sobre sus trayectorias personales y profesionales, los narradores presentan relatos que revelan significados, cuyo sentido será

Bueno, durante cuatro años me quedé con esta realidad y luego apareció la educación formal, luego entré a una, a una universidad y en, para el estudiante de cursos, eh, de cursos variados. La mayoría era gente de la carrera de turismo, gente que estaba en la carrera de turismo, pero también había otros alumnos de otras áreas, que tenían, obligatoriamente, que estudiar idiomas. Eligieron entre chino y, eh, eh, entre chino, portugués e inglés. Los que eligieron portugués, vinieron a mí. Entonces yo tuve esta experiencia universitaria y también aprendí mucho, fue diferente y tuve una... la otra experiencia que fue el técnico, la carrera técnica, pero burocráticamente, aquí en Argentina, una carrera técnica es, internamente, burocráticamente es prácticamente una universidad, la forma de trabajar es la misma. Incluido el sindicato, es todo lo mismo, el plan de carrera, es lo mismo” (Gabo).

¹³⁷ "No. No. Eso lo tengo pendiente. Ya es hora, siento la necesidad y es uno de esos proyectos, es uno de esos proyectos que nacen en la cuarentena, ¿sabes?". (Gabo).

¹³⁸ “visibilidade a memórias polifônicas de vida, experiências docentes y formación académica a experiências docentes y formación académica”. (Braganza, 2012, p. 38)

atribuido a través de un proceso de construcción gradual resultado de las influencias motivadoras de las transformaciones en la vida de cada uno de los sujetos entrevistados.

La narradora Rigoberta deja en claro, ya al principio, en las consideraciones sobre la formación, un primer elemento de análisis: la observación del comportamiento de cierta profesora en el aula y su postura con los alumnos, esa postura de atención y afecto, algo ya inherente a la asignatura ministrada por esa profesora, con lo cual la entrevistada había mantenido previamente armonía, afinidad.

Dicha conducta docente se refiere a lo que Shütz (2003, en Wagner, 2012) concibe como la acción de los sujetos en las relaciones sociales, considerando estas en el proceso de intersubjetividad entre sujetos, aplicado a las experiencias y acciones cotidianas. Según el autor, se trata de comprender las acciones de las personas en el mundo de la vida, como sujetos insertados en una estructura social constituida por “*mentes viventes e conscientes*” (p. 7).

Larrosa (1999, p. 15) dice que muchas veces el lugar donde se desarrolla el plan objetivado por el educador en relación al estudiante es la educación, pero también es donde el alumno se rebela a este propósito educativo, afirmando la capacidad que uno tiene de ser otro, de modificarse, de no aceptar la proporción de su saber y poder.

Así es como informa el entrevistado:

O que eu gostei nas disciplinas, eh, Rebeca foi, né? Uma das professoras que, assim, acho que a maioria das pessoas da turma gostou, pela forma como ela tratava a gente, como ela... a disciplina também, né? Era uma disciplina muito legal, eh, pra mim, eu acho que Rebeca. Foi assim a professora que eu, a gente aprendeu, assim, muitas coisas, né? (Rigoberta)¹³⁹.

El discurso de la narradora expresa un grado de afectividad que se extiende al proceso de formación, lo que pasa a condicionar y determinar gran parte del éxito obtenido por ella en su proceso de aprendizaje; tal fue la dimensión que ejerció la docente, que la narradora extiende su acción a todos sus contemporáneos en el aula, o en la clase.

¹³⁹ Lo que me gustaba de los temas, eh, era Rebeca, ¿no? Una de las profesoras que, bueno, creo que le gustaba a la mayoría de la gente de la clase, por la forma cómo nos trataba, como ella... la disciplina también, ¿no? Fue una disciplina muy copada, eh, para mí, creo que Rebeca. Así el maestro que fui, aprendimos, como, muchas cosas, ¿no? (Rigoberta)

Evita destaca las asignaturas que afectaron su trayectoria formativa diciendo: “*Didática com ela, pra mim foi, foi extremamente importante, de valor e depois, obviamente, as matérias de espanhol do curso, porque isso aí é fundamental*” (Evita)¹⁴⁰. Como consta en el informe, la entrevistada vinculó sus representaciones sobre la formación al campo de la didáctica, destacando la importancia de este aspecto en el ámbito de la docencia, tras lo cual se deben considerar las materias constitutivas del currículo de la carrera, especialmente aquellas relacionados con conocimientos específicos del área de estudio.

Así dijo la entrevistada: “[...] *Pra mim foi, foi extremamente importante de valor e depois, obviamente, as matérias de espanhol do curso, porque isso aí é fundamental*”¹⁴¹.

Esta salvedad nos lleva a evocar una visión del tema en cuestión, con relación a la organización de lineamientos que orienten los objetivos en relación a una formación que consolide el verdadero aprendizaje de contenidos por parte del licenciado, con miras a una efectiva práctica docente.

A partir de las consideraciones realizadas, reconocemos con Freitas y Ghedin (2015) que la narración autobiográfica, en el campo de la formación, se revela como una excelente posibilidad para materializar percepciones sobre uno mismo y sus vivencias, así como sobre su hacer didáctico-pedagógico, desde el punto de vista de la reflexión crítica y consecuente reconocimiento de posibles reajustes, readaptaciones, redimensionamientos, inserción de contenidos y saberes que les sean pertinentes. Y es aquí, en medio a este movimiento, que la existencia se construye, se forma, o bien, la existencia se imprime en “*tomada de consciência de si, de suas aprendizagens experienciais quando [o narrador] vive, simultaneamente, os papéis de ator e de sujeito da sua própria história*” (p. 157)¹⁴².

En otras palabras, es el trabajo formativo y docente, bajo la comprensión y perspectiva consecuente de que es la práctica pedagógica la que mueve, que impulsa los saberes construidos durante la formación, cuyos reflejos se materializan en la práctica profesional cotidiana. Coincidiendo con Tardif (2005), el trabajo docente exige constantemente una profunda inversión, tanto del punto de vista afectivo como cognitivo, en las relaciones con los alumnos,

¹⁴⁰ “La didáctica con ella, para mí fue, fue importantísima, de valor y luego, obviamente, las materias de español de la carrera, porque eso es fundamental” (Evita).

¹⁴¹ “[...] Para mí fue, fue importantísimo en valor y luego, obviamente, las materias de español de la carrera, porque eso es fundamental”.

¹⁴² “conciencia de sí mismo, de su aprendizaje experiencial cuando [el narrador] vive simultáneamente los roles de actor y sujeto de su propia historia” (p. 157).

y debe observar también la dimensión ética traducida en calidad y celo por la enseñanza, teniendo como horizonte el aprendizaje.

Si consideramos que el discurso es el lugar de singularización de los elementos universales culturales, debemos entender la enunciación como la instancia de mediación entre los elementos más abstractos y universales y los más concretos y singulares, propios de cada uno de los discursos.

Las asignaturas de metodología y las que tratan de fundamentos fueron las que marcaron la formación de Violeta. Ella narra: “Uma delas que eu gostava muito era metodologia, acho que é uma disciplina de suma importância, né? No curso de licenciatura. Metodologia, os fundamentos eu também achava muito interessante, né? A gente estudava sobre essa parte teórica, como tudo começou, né”?

Tal enunciación muestra la sintonía del narrador con los fundamentos teórico-metodológicos, de hecho, innovadores en el campo de las ciencias humanas, cuando se trata de investigaciones narrativas cuyo alcance permite amplias posibilidades de “*construção de conhecimentos, habilidades e competências acadêmicas e profissionais por parte dos sujeitos educadores pesquisados em formação*” (Ventura & Cruz, 2019, p. 426)¹⁴³.

Se trata de perspectivas de formación inicial y/o continuada, en las que las historias de vida se convierten en autobiografías llenas de subjetividad, imaginación y sensibilidad, exentas del proceso formativo de carácter positivista (Josso, 2010; Passeggi, 2011).

Las menciones en las narrativas a asignaturas y profesores que dejaron sus huellas en cada sujeto revelan cómo las personas que pasan en la trayectoria formativa contribuyen de manera distinta a cada docente. Toda esta experiencia se suma y, después, nos deparamos con Nóvoa (1992), “[...] *as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu professor*” (p. 17).¹⁴⁴

¹⁴³ “construcción de conocimientos, habilidades y competencias académicas y profesionales por parte de los educadores sujetos encuestados en formación” (Ventura & Cruz, 2019, p. 426).

¹⁴⁴ “[...] las elecciones que cada uno de nosotros tiene que hacer como docente, que cruzan nuestra forma de ser con nuestra forma de enseñar y develan nuestra forma de enseñar nuestra forma de ser. Es imposible separar el yo profesional del yo docente”.

Frida fue una estudiante a la que le gustaba todo, “*Era muito difícil ter uma disciplina que eu não gostasse, né?*”¹⁴⁵. Ella pondera que algunas asignaturas fueron difíciles y que una se destacó y fue fundamental para la verticalización de su formación. La narradora comparte una angustia existente en la época que estudiaba y que revela un escenario de un primer grupo de un curso que se iniciaba con un plantel docente pequeño.

*Eu gosto muito de teoria, eu gosto muito de estudar teoria e assim, a gente como primeira turma, você sabe, a gente teve alguns professores improvisados, né? Porque também, tudo como tava ainda, não tinha concurso, os cursos de espanhol que tinham eram poucos, o pessoal tem que vim de outros estados pra dar aula, mas eu acho que todos os professores fizeram o melhor que eles puderam fazer na época e a gente sempre tinha alguma coisa pra aprender (Frida)*¹⁴⁶.

Como a Frida, una de las asignaturas que marcaron el proceso formativo de Neruda fue la base para su trabajo de finalización de la licenciatura y posteriormente suelo para su trayectoria de verticalización formativa. Neruda certifica:

Eh, disciplinas que me marcaram, obviamente, foram, ah ah, a principal era a de dialetologia do espanhol, porque é o tema, é a disciplina digamos, que é o tema da, foi o tema da minha monografia, foi o tema da minha dissertação de mestrado e está sendo o tema, eh eh, da minha tese de doutorado.

*eu também tenho muita relação, são as disciplinas de cultura, cultura espanhola e cultura hispano-americana (Neruda)*¹⁴⁷.

Los enunciados de Neruda muestran de inmediato un acercamiento incuestionable con relación a su proceso de formación académica, al resaltar la importancia atribuida a las disciplinas que

¹⁴⁵ “Fue muy difícil tener una disciplina que no me gustaba, ¿verdad?”

¹⁴⁶ “Me gusta mucho la teoría, me gusta mucho estudiar teoría y entonces, como la primera clase, ya sabes, tuvimos algunos profesores improvisados, ¿no? Porque además, todo como estaba entonces, no había competencia, los cursos de español que había eran pocos, tenía que venir gente de otros estados a enseñar, pero creo que todos los profesores hicieron lo mejor que pudieron en su momento y siempre tuvimos algo que aprender” (Frida).

¹⁴⁷ “Eh, disciplinas que obviamente me marcaron fueron, ah ah, la principal fue la dialectología española, porque es la materia, es la materia digamos, que es la materia de, fue la materia de mí monografía, es, fue el tema de mí disertación de maestría y está siendo el tema, eh eh, de mí tesis doctoral”. También tengo mucha relación, son los temas de la cultura, la cultura española y la cultura hispanoamericana” (Neruda).

constituyen los conocimientos de dialectología y cultura de la lengua española, haciendo uso de la marca lingüística representada por el verbo “marcar (marcan)”.

Su discurso habla de una certeza sobre su elección, impulsada por una convicción aún arraigada al proceso de finalización del curso, con motivo de la elección del tema y objeto de investigación, siguiendo el curso de posgrado a nivel de maestría, ahora expandiéndose al doctorado.

De hecho, su discurso consolida la relación de una elección académica conscientemente afinada, cuando atribuye igual importancia a las demás asignaturas del curso, vinculadas a la cultura del español y sus influyentes vínculos con otras culturas. Una vez más se ratifica el involucramiento del entrevistado en la profesión docente y con la propia institución, en cuanto a su apreciación de una multiplicidad de temas y/o temas relacionados con ambas.

La formación docente se expande a lo largo de la vida escolar y se estructura en el proceso de la convivencia cotidiana -escolar, académica-, consolidándose en el ejercicio de la profesión docente, cuando el docente traspasa su formación docente a su profesión -en la concepción de Nóvoa (2009)- así, renovándose dimensionalmente como persona y como maestro.

No se puede hablar de formación docente en una institución de Educación Profesional, sin preocuparse por cómo se piensa a partir del concepto de formación humana, que es fundamental para entender el concepto de docencia que ofrece el IFRN, además de no poder desvincular de esta lógica la manera como este futuro maestro formará a otros en la misma perspectiva.

Así, comprender la concepción de formación humana, adoptada por los documentos básicos de la institución y del curso, es fundamental para sustentar esa formación que estamos debatiendo, para formar la identidad y el ideal de sociedad que queremos.

Los egresos de la licenciatura no tuvieron experiencia con prácticas de extensión o investigación institucionales, algunos buscaron contactos con la investigación a través de otros medios, en ciertas asignaturas, con el apoyo de otros profesores que no hacían parte del IFRN y con el proyecto integrador. Como enuncia Neruda, “*Então, eh, eu acho que minha, minha,*

*minha experiência como, como pesquisador, nasceu na licenciatura, mas fora de algum projeto científico. Eu participei de um projeto de docência, como eu falei, do PIBID.*¹⁴⁸”

Expone Neruda: “*Ah, dentro da licenciatura a gente tinha o que se chamava de projetos integradores, que é um, que era um projeto que integrava, no mínimo, três disciplinas e que eu também participei como orientador de projeto integrador já sendo, eh, alu, eh, professor*”¹⁴⁹. El narrador vivió varias experiencias, cuyas contribuciones fueron todas totalizadas como de valor agregado para su formación docente. Regístrese el destaque que él da al proyecto integrador, en la licenciatura, cuya actuación le rindió o, más bien, le permitió el resultado satisfactorio, cuando tuvo sus expectativas sanadas con relación a la promoción de cambios en la realidad en que la institución se inserta, viniendo a *desmitificar* una visión “despectiva”, o, *menor* de tal proyecto, por parte de la comunidad local.

Então a minha experiência no projeto integrador, na licenciatura em espanhol, que funcionava muito bem porque os professores estavam realmente integrados, me ajudou a modificar uma realidade na instituição que trabalho, que não existia, porque o projeto integrador era visto como algo de segundo plano, de pouca importância (Neruda)¹⁵⁰.

Como parte de la carrera del IFRN en español, estos planes tienen como objetivo asociar la teoría y la práctica, priorizando la investigación tanto individual como colectiva, configurando una perspectiva interdisciplinaria en relación con los procesos académicos de los licenciados. Vivenciando el salón de clases aún en la graduación, los estudiantes son orientados a desarrollar estudios cuyos contenidos han sido estudiados en el semestre académico, contribuyendo al crecimiento real del futuro educador.

Desde la perspectiva de la interdisciplinariedad aplicada al proyecto integrador, significa, según Fazenda (1993, en Barreto, D. Moura, Carvalho Neto, Cavalcanti, J. Moura, Camilo, Velasco & Constantino, 2008, p. 6), pensar la interdisciplinariedad en una perspectiva dialógica con otros saberes, con vistas a establecer criterios que aseguren la eficacia de su constitución.

¹⁴⁸ “Entonces, oye, creo que mi, mi, mi experiencia como investigadora nació en la carrera, pero fuera de algún proyecto científico. Participé en un proyecto de enseñanza, como dije, por PIBID”.

¹⁴⁹ “Ah, dentro de la carrera teníamos lo que se llamaba proyectos integradores, que es uno, que era un proyecto que integraba por lo menos tres disciplinas y que yo también participé como asesora de proyectos integradores desde que era, eh, alu, ey, profesor”.

¹⁵⁰ “Entonces mi experiencia en el proyecto integrador, en la carrera de español, que funcionó muy bien porque los profesores estaban muy integrados, me ayudó a cambiar una realidad en la institución donde trabajo, que no existía, porque el proyecto integrador se veía como algo de un plan secundario, de poca importancia” (Neruda).

Al mencionar el proyecto integrador, práctica del componente curricular, el PPC (2005) toma por un momento el papel de la facultad en esta tarea. En ella encontramos algunos puntos que son fundamentales para la construcción del concepto de formación de profesor en este documento. A pesar de estar en un momento muy puntual de la discusión, consideramos pertinente enumerarla, ya que muestra sutilmente esta noción.

Ao trabalhar com projeto integrador, os docentes se aperfeiçoarão como profissionais reflexivos e críticos, convertidos em pesquisadores em suas salas de aula, além de realizarem um exame das implicações éticas e políticas das propostas de trabalho dos alunos, promovendo uma educação crítica comprometida com ideais éticos e políticos que contribuam no processo de humanização da sociedade (CEFET-RN, 2005, p. 34)¹⁵¹.

Si el documento de la asignatura piensa en su profesorado ejerciendo la labor de un docente en una actividad integradora de estas características, de un docente reflexivo, crítico, comprometido con la ética y con el proceso de construcción de una sociedad mejor, creemos que esta licenciatura entra en la misma dirección al pensar en la formación docente de sus egresados.

No se puede hablar de formación docente en una institución de Educación Profesional (IFRN), sin preocuparse por cómo se piensa a partir del concepto de formación humana, además de no tener la posibilidad de disociar de esta lógica la manera en que el futuro maestro formará a otros en la misma perspectiva. Así, comprender la concepción de formación humana, adoptada por los documentos básicos de la institución y del curso, es fundamental para comprender la formación que ofrece la Licenciatura en Español que camina con el objetivo de formar la identidad y el ideal de sociedad que se desea.

Esta formación humana integral sigue un camino formativo dirigido al trabajo, desde la perspectiva de la *politécnica*, concepto que es entendido por nosotros como nos presenta Saviani (2003), como el “*domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que*

¹⁵¹ Al trabajar con un proyecto integrador, los docentes se perfeccionarán como profesionales reflexivos y críticos, convertidos en investigadores en sus aulas, además de examinar las implicaciones éticas y políticas de las propuestas de trabajo de los estudiantes, promoviendo una educación crítica comprometida con ideales éticos y políticos que contribuyan al proceso de humanización de la sociedad (CEFET-RN, 2005, p. 34).

caracterizam o processo de trabalho moderno” (p. 140)¹⁵². En este sentido, Ramos (2010) dilucida el ideal politécnico:

[...] o ideário da politecnicia buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos de epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção dos seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral (p. 44)¹⁵³.

Entendemos la formación humana integral como un conjunto de varias variables a la formación, en el que cada pieza representa un aspecto fundamental para esta formación, y cuando encajan, las piezas forman un modelo educativo que puede cambiar la sociedad actual, que conjuga ciencia, trabajo, tecnología y cultura como partes que se unen a la perfección.

Asumir la concepción de una formación humana integral es entender que esta abarcará varios aspectos, entre ellos la tecnología, la cultura, los contenidos humanísticos y científicos, los cuales se integrarán, permitiendo una formación emancipadora para el sujeto.

En el PPC de la Licenciatura en Español no identificamos una concepción clara de formación humana integral. Pero, en la misión de tratar de reconocer huellas de esta idea, pudimos percibir un rasgo que puede caminar en esta perspectiva, pues, al tratarse del proyecto integrador, el citado documento aclara que “a possibilidade de se trabalhar a partir de um Projeto Integrador aponta para as necessidades da sociedade atual, na qual o indivíduo deve relacionar ou

¹⁵² “dominio de los fundamentos científicos de las diferentes técnicas que caracterizan el proceso de trabajo moderno” (p. 140).

¹⁵³ [...] la idea de la politécnica buscaba romper con la dicotomía entre educación básica y técnica, rescatando el principio de la formación humana en su totalidad; en términos epistemológicos y pedagógicos, esta ideología defendía una enseñanza que integraba ciencia y cultura, humanismo y tecnología, visando el desarrollo de todo el potencial humano. Desde esta perspectiva, el objetivo profesionalizador no sería un fin en sí mismo ni estaría guiado por los intereses del mercado, sino que constituiría una posibilidad adicional para los estudiantes en la construcción de sus proyectos de vida socialmente determinados, culminando en una amplia y formación integral (pág. 44).

combinar conceitos e procedimentos na resolução de situações-problema da vida cotidiana” (CEFET-RN, 2005, p. 32)¹⁵⁴.

Al establecer que este proyecto puede ayudar a que los estudiantes a identifiquen necesidades y problemas de la sociedad actual, que puedan contribuir a la resolución de problemas cotidianos, se evidencia la idea de una formación humana integral, de un sujeto que participa políticamente en la sociedad, de un futuro ciudadano profesional, que tuvo en su formación la relación entre teoría y práctica y las nociones de la relación entre trabajo y educación.

Como parte de la primera promoción de la Licenciatura en Español, fueron los primeros en experimentar la construcción e interiorización del concepto que estaba por detrás del proyecto integrador por parte de la coordinación y los profesores de la carrera. Impartir algo tan complejo en cuanto instrumento de conexión entre teoría y práctica, que fundamenta la idea del proyecto integrador, constituye un terreno formativo ideal basado en la perspectiva de la formación humana integral.

Es posible identificar en la narrativa de los egresados, huecos de la experiencia que tuvo y las huellas que dejó el proyecto integrador. Malinche confiesa: *“E isso me motivou a querer continuar fazendo pesquisa, né? Apesar de eu não ser de nenhum grupo de pesquisa, mas isso foi resultado de um projeto integrador”*¹⁵⁵.

Revelando que el proyecto integrador fue un punto de partida para su ingreso en el universo de la investigación, ella reconoce la importancia que el contacto con este componente curricular dio. Por otro lado, ella comparte la experiencia negativa generada por esa práctica.

[...] outra coisa que eu descobri que eu não gostava e também foi visto no no projeto de produção de material didático, eu odiava. Não tenho [...] até hoje, mas acho que [...] um certo trauma quando penso em produção do material didático, quando alguém me chama pra produzir material didático, eu digo, não. Não, não, não, não dá. E e também

¹⁵⁴ “la posibilidad de trabajar desde un Proyecto Integrador apunta a las necesidades de la sociedad actual, en la que el individuo debe relacionar o combinar conceptos y procedimientos en la solución de situaciones problema de la vida cotidiana” (CEFET-RN, 2005, p. 32).

¹⁵⁵ “Y eso me motivó a querer seguir investigando, ¿no? Aunque no formo parte de ningún grupo de investigación, esto fue el resultado de un proyecto integrador.”

foi do projeto integrador, né? Então, a gente, tem os dois lados, assim, o que me fez bem e outra coisa que não teve um resultado tão positivo (Malinche)¹⁵⁶.

Sobre su entendimiento sobre la concepción que está por detrás del proyecto integrador, Malinche expone:

Não, a intenção do projeto integrador era, eh, integrar disciplinas, né? Que pudessem, se você pudesse realizar um projeto através dessa integração, né? E e aí tinha como limite ou como base, pelo menos a integração de três disciplinas, né? Então, a ideia era que os professores trabalhassem de maneira conjunta com os alunos, né? E cada grupo ia fazer, desenvolver o projeto a partir dessa perspectiva. Então ficou claro, né? Essa questão da integração mesmo¹⁵⁷.

Vivenciando experiencias negativas y positivas con el proyecto integrador, los egresados destacan la integración entre las asignaturas, pero no demuestran una percepción más concreta sobre el concepto de formación que está por detrás de este componente curricular. A lo mejor, percibimos que hubo resultados que dejaron huellas significativas en la trayectoria de formación de los egresados, dilucidando toda la discusión del concepto de base de la idea del proyecto integrador.

Los estudiantes tuvieron experiencias importantes a lo largo de los estudios para el desarrollo de la formación docente: la primera fue la práctica docente que hace parte del currículo y es obligatoria; segundo, participaron en proyectos integradores en los semestres y tercero, fueron becarios del *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID), con excepción de Gabo.

El Pibid tiene por finalidad apoyar la iniciación a la docencia de estudiantes de licenciatura plena de las instituciones de educación superior federal, estatal y municipal sin fines de lucro. Con este fomento, los estudiantes empiezan a ensayar sus actuaciones como docentes de la

¹⁵⁶ “[...] otra cosa que descubrí que no me gustaba y también se veía en el proyecto de producción de material didáctico, lo odiaba. Yo no [...] hasta hoy, pero creo que [...] un cierto trauma cuando pienso en producir material didáctico, cuando alguien me llama para producir material didáctico, yo digo, no. No, no, no, no lo hace. Y también era parte del proyecto integrador, ¿no? Entonces, tenemos los dos lados, como, lo que me hizo bien y otra cosa que no tuvo un resultado tan positivo” (Malinche)

¹⁵⁷ “No, la intención del proyecto integrador era, eh, integrar disciplinas, ¿no? Que podrían, si pudieras llevar a cabo un proyecto a través de esta integración, ¿no? Y luego estaba, como límite o como base, por lo menos la integración de tres disciplinas, ¿no? Entonces, la idea era que los maestros trabajaran junto con los estudiantes, ¿verdad? Y cada grupo haría, desarrollar el proyecto desde esa perspectiva. Así que estaba claro, ¿verdad? Este tema de la integración”.

educación básica brasileña, utilizando el Pibid como escenario para un momento importante de su formación como profesor. Así, observamos como Neruda se entera de su práctica en el Pibid: *“Eu acho que foi durante um ano e meio, dois anos, eu não me lembro, mas eu fui bolsista do PIBID e eu trabalhava, né, digamos, no Atheneu. Nós dávamos apoio, eu e um grupo, com duas amigas dávamos apoio no colégio Atheneu e projeto de pesquisa não.”*¹⁵⁸

Habiendo participado en el Pibid, el narrador tuvo la oportunidad de realizar un experimento como investigador, aunque su proyecto no estaba vinculado al ámbito científico. Su actuación se dio en el ámbito del colegio Atheneu, vinculado al bachillerato, junto a sus compañeros de la academia. De todos modos, su experiencia le proporcionó un contacto más cercano con la compleja realidad escolar, permitiéndole aprender ese valor añadido a su formación, contribuyendo a su formación inicial.

El Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid) se inició en 2007, con el Aviso Público MEC/CAPES/FNDE Pibid 2007, siendo amparado legalmente por la Ley n° 9.394/1996, Ley n° 12.796/2013 y Decreto n° 7.219/2010. Es un programa financiado por la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) y, según el artículo 2 de la ordenanza 096 de julio del 2013, “[...] mejorar la formación de los docentes de nivel superior y mejorar la calidad de la educación básica pública brasileña” (Ley, n° 12.796, 2013).

De hecho, este Programa de apoyo a los futuros docentes -vinculado a la CAPES/MEC- brinda a los estudiantes de pregrado un vínculo estrecho entre las instituciones de educación superior y las aulas del sistema público, como una forma de fortalecer los títulos y la formación docente. Es una forma de establecer un mayor contacto con los contextos escolares del país, permitiendo agregar valor a los procesos de formación.

En estos términos, el análisis del proceso de formación para la docencia de los alumnos que participan en el Pibid, expresa inscripciones del yo para la iniciación a la docencia. Violeta reconoce el papel importante que el Pibid trajo a su formación cuando revela que el Pibid es diferente. Utilizar este término pone la iniciación a docencia como experiencia significativa para su trayectoria de formación. Josso (2010) añade más a esta comprensión que el Pibid provoca en sus participantes cuando expone que: *“Eu aprendo com o que cria ou criou*

¹⁵⁸ “Creo que fue por un año y medio, dos años, no me acuerdo, pero yo era becaria del PIBID y trabajaba, tú sabes, digamos, en el Atheneu. Dimos apoyo, yo y un grupo, con dos amigos, dimos apoyo en Atheneu College y ningún proyecto de investigación”.

“experiência” para mim, daí extraio “alguma coisa”, algo que passo a guardar comigo, cuja evocação me pode permitir uma retomada, uma reinterpretação e que serve de referencial para a minha ação ou pensamento” (p. 246)¹⁵⁹.

La experiencia criada en Riboberta fue guardada y pudo ser sacada como experimento rico en contribuciones formativas que pueden ser revisitadas siempre que traigan un aporte al proceso presente, a la práctica formativa a ser ejecutada. En la secuencia, ella destaca la importancia de haber participado del PIBID, dada su experiencia como supervisora educacional, hasta entonces considerado algo desconocido por ella, o, que le era extraño. Ella trae sus reflexiones al decir:

Mas foi muito massa porque também eu pude perceber que nesse meio... eu fui do PIBID, né? Na época da faculdade. Eu até esqueci de falar isso anteriormente. Então eu pude ver agora como seria supervisora, né? Como é que seria olhar o trabalho deles, que foi diferente, né? Quando eu participei não tinha um professor de espanhol, era uma professora de inglês, que fez um curso de espanhol e que dava aula, ministrava aula de espanhol, né? Na escola, mas não era formada, né? Na área, e aí a gente percebe a diferença, né? (Rigoberta)¹⁶⁰.

Observemos que aun dilucidando desafíos vivenciados en su experiencia como becaria del PIBID, en su actuación directa en la escuela, Rigoberta reconoce la importancia de la iniciación a docencia en su itinerario formativo. Hacerse educador con el PIBID inscribe experiencias y prácticas de formación para la docencia en la narrativa de los estudiantes.

De hecho, el proceso de formación de la narradora le mostró el significado de la enseñanza especializada en español, en el contexto de un mundo complejo que se vive en la actualidad, especialmente cuando se trata de actuar en el aula.

Se advierte que la narradora ya esboza sus representaciones sobre el lugar que debe asumir la docente como docente, cuando tiene clara su responsabilidad por el estudiante, el aula, los procesos de aprendizaje y, sobre todo, su rol como agente en el contexto educativo. Se trata de

¹⁵⁹ “Aprendo de lo que crea o creó “experiencia” para mí, de ahí extraigo “algo”, algo que guardo conmigo, cuya evocación me puede permitir retomar, reinterpretar y que me sirve de referencia para mi acción o pensamiento” (pág. 246)

¹⁶⁰ Pero fue muy bueno porque también pude ver que en este ambiente... yo era de PIBID, ¿no? De vuelta a la universidad. Incluso olvidé mencionar esto antes. Así que ahora podía ver cómo sería un supervisor, ¿verdad? ¿Cómo sería mirar su trabajo, que era diferente, verdad? Cuando participé no había profesor de español, era un profesor de inglés, que hacía un curso de español y enseñaba español, ¿no? En la escuela, pero no estaba graduada, ¿verdad? En el área, y luego nos damos cuenta de la diferencia, ¿no? (Rigoberta)

mediar e intermediar un proceso de desarrollo, de crecimiento del estudiante, brindándole aprendizajes que le hagan acceder a los procesos evolutivos que se dan en la sociedad, producto de los avances socioeconómicos y culturales relevantes para la misma.

Ver el discurso de la narradora:

Que tipo, e é enfim, é um mundo bem complexo, mas eu acho que a gente consegue pelo menos fazer a nossa parte, né? Na sala de aula e mudar um pouco a realidade dos meninos, né? Seja para o mundo do trabalho, seja pra vida, enfim, qualquer outra esfera aí. Eu acho que a gente sai, assim, tem algumas coisas, mas super preparada, cem por cento, não dá.

Então a gente sai ali, a gente sai verde, né? Então a sala de aula é que faz você treinar, realmente quanto mais aula você der e mais desafios você tiver, aí você fica mais... sabendo como é que você vai lidar, né? (Rigoberta)¹⁶¹.

En una aproximación a la práctica educativa, Nóvoa (1998) sostiene que esta se hace efectiva cuando se vincula a un intercambio de experiencias entre pares, fruto de reflexiones personales, teniendo a la escuela y/o institución como instrumento de (inter)mediación, en tanto se constituye, por excelencia, como espacio de (auto)formación. Es aquí donde se inscribe el agente formador –el docente–, traducido como núcleo de la acción pedagógica y educativa, en cuya formación se hace evidente, representativamente, la propia labor. Reafirmando con Nóvoa (1995), la centralidad de la persona del docente en el proceso de formación es fundamental.

Reconocemos que contar con un profesional cualificado para enseñar español en la escuela debe ser un punto prioritario para la experiencia que vivirían los alumnos al momento de las prácticas del Pibid, pero no fue lo que sucedió con Rigoberta en su experiencia. Ella cuenta que había una profesora de inglés impartiendo clases de español y que ella sería la profesora que guiaría el proceso de iniciación a la docencia en la escuela.

¹⁶¹ De qué tipo, y lo es de todos modos, es un mundo muy complejo, pero creo que al menos podemos hacer nuestra parte, ¿no? En el aula y cambiar un poco la realidad de los chicos, ¿no? Sea para el mundo del trabajo, sea para la vida, en definitiva, cualquier otro ámbito que exista. Creo que nos vamos, como, hay algunas cosas, pero súper preparados, al cien por cien, no se puede. Entonces salimos de ahí, salimos de verde, ¿no? Entonces el salón de clases es lo que te hace entrenar, realmente mientras más clases das y más desafíos tienes, entonces obtienes más... sabiendo cómo te vas a enfrentar, ¿no? (Rigoberta)

El ser docente también se construye como tal a partir de prácticas y mediaciones específicas con profesionales más experimentados y con capacidad de reconstruirse con cada experiencia de la práctica docente. Esta es también la perspectiva de Nóvoa (1992) sobre la formación:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber experiência [...] A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (p. 26-28)¹⁶².

Con sueños y desafíos, dilemas y perspectivas, el Pibid se configura en las narrativas de los estudiantes en cuanto a la dimensión de la preparación para ser docente. Las representaciones de la carrera como mediador de cambio se configuran como una categoría presente en las narrativas de los estudiantes.

Volviendo al significado de formación contenido en Josso (2010), se puede apreciar que este concepto, desde la perspectiva de un elemento mediador de las reflexiones sobre las historias de vida, proporciona la revelación de familiaridad de una construcción que valora una “concepción simultáneamente singular y socioculturalmente marcada de la propia identidad”. (p. 26). Hacerse docente con el Pibid inscribe experiencias y prácticas de formación para la docencia en la narrativa de los estudiantes. Las declaraciones que siguen lo confirman.

Eu fiz no Francisco Ivo, foi no Francisco Ivo, eu cheguei a fazer sim estágio. É, a gente aprende alguma coisa, é porque sei lá, o estágio... não sei, eu participei até daquele programa, lembra? O PIBID, lembra dele? Porque o PIBID é diferente, você trabalha mais projeto, né? () fazer projeto, né? Mas o estágio, sei lá, foi uma coisa assim tão corrida, porque foi uma fase que eu peguei, foi de dupla, né? E a professora tava, tipo se ausentando pra fazer uma cirurgia e a gente teve que assumir a sala, sabe?

¹⁶² La formación no se construye por acumulación (de cursos, conocimientos o técnicas), sino por un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas y la (re)construcción permanente de una identidad personal. Por eso es tan importante invertir en la persona y dar un estatuto al conocimiento y a la experiencia [...] La formación pasa por procesos de investigación, articulados directamente con las prácticas educativas (p. 26-28)

Não, não cheguei a participar de nenhum projeto de pesquisa não, ou de extensão, não. () ah, teve aquele lá, do livro, né? Rsrhrs! () projeto integrador! Rsrhrs! É, teve aquele projeto integrador (Violeta)¹⁶³.

Ante esto, ocasionalmente se registran declaraciones reveladoras sobre el período de prácticas, que no se ajustaban a las expectativas de la entrevistada, desmotivándola así para este período de formación.

Por otra parte, al insertarse en un contexto con el que ella misma había sintonizado, ese momento adquirió nuevos significados para la narradora, cuando comenzó a ser movido por la pasión, y así invertir en acciones más efectivas para acercarse a los alumnos, que ya reveló la certeza del camino que había elegido para su realización profesional.

En medio a sus determinaciones, elecciones, opciones, la entrevistada recuerda su pasantía en Pibid, refiriéndose a ella como una oportunidad de aprendizaje, aunque su experiencia tuvo algunas limitaciones; además, también vivió un proyecto integrador, pero sin mayores repercusiones.

Con sueños y desafíos, dilemas y perspectivas, el Pibid se configura en las narrativas de los estudiantes en cuanto a la dimensión de la preparación para ser docente. Las representaciones del título como mediador de cambio se configuran como una categoría presente en las narrativas de docentes que tuvieron experiencia en el PIBID.

El PIBID es un programa de iniciación a la docencia que no hace parte del plan de estudio del curso, pero contribuye significativamente para la formación y práctica profesional de los docentes, siendo ofrecido a parte por medio de becas. Pero, hay un componente curricular que tiene el objetivo de hacer que el estudiante pueda aplicar la teoría en la práctica en escuelas públicas: la pasantía docente.

En el currículo hay una carga horaria de 1.000 horas distribuidas entre la *Práctica como Componente Curricular (400 horas)*, formada por el proyecto integrador y el trabajo de fin de

¹⁶³ Lo hice en Francisco Ivo, fue en Francisco Ivo, de hecho, hice una pasantía. Sí, algo aprendemos, es porque no sé, la pasantía... no sé, yo hasta participé en ese programa, ¿recuerdas? El PIBID, ¿lo recuerdas? Porque PIBID es diferente, trabajas más en proyectos, ¿verdad? () hacer un proyecto, ¿no? Pero la pasantía, no sé, fue una cosa tan apresurada, porque fue un cuatrimestre que tomé, fue en duplas, ¿no? Y la profesora se estaba licenciando para hacer una cirugía y tuvimos que encargarnos del grupo, ¿sabes?

No, no participé en ningún proyecto de investigación, ni de extensión, no. () ah, ahí hubo aquel, del libro, ¿no? ¡Jajaja! () proyecto integrador! ¡Jajaja! Sí, hubo aquel proyecto integrador (Violeta)

curso, *Estágio Curricular Supervisionado* (400 horas) y las *Atividades Acadêmico-Científico-Culturais* (200 horas) (CEFET-RN, 2005).

Estas 1.000 horas dedicadas a las prácticas y experiencias proporcionadas por cada componente listados anteriormente integran la raíz que proporciona a los futuros docentes el contacto con vivencias que exigen acceso a diferentes elementos enriquecedores de la construcción del profesor en formación. Estos elementos conforman un concepto presentado antes: la concepción de formación humana integral en la perspectiva de la *politécnica*. Eso está perfectamente alineado con la propuesta de enseñanza de la institución, reluciendo en la propuesta de formación de los profesores de español egresados.

La etapa de prácticas docentes, en la vida académica, representa las primeras incursiones de la universidad en la construcción de sus pasos en el camino a su vida profesional. Es el momento en que se inserta en su futuro contexto laboral, en el que aplicará los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo del curso, traducido por Pimenta (2004), como la “*oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional*” (p. 99). Este es el período en que la riqueza de detalles se suma a las múltiples y ricas experiencias que contribuyen significativamente al proceso de crecimiento y consolidación de la profesión docente.

Comprendiendo que el IFRN es una Institución de Educación Profesional y que está basado en concepciones que guían la educación propuesta por ella, es interesante pensar de qué manera esas concepciones reflejan los fundamentos que orientan la formación docente de los futuros profesores de español. Entender que la Licenciatura en Español del IFRN está direccionada para la formación de profesores para la educación profesional, es comprender que los egresos del curso estarán aptos para impartir clases en todas las modalidades de la educación básica, que destacamos la educación profesional técnica de nivel secundario, la educación de jóvenes y adultos integrada a la educación profesional, ofertadas por el IFRN. Es natural pensar que una Institución de enseñanza prepare a sus futuros docentes para ejercer la profesión en cursos que hacen parte de ella y que son basados en las concepciones de enseñanza y educación adoptadas.

Al adentrarnos en las narrativas de los egresados de la primera Cohorte de la Licenciatura en Español, es posible identificar sus percepciones sobre si están o no preparados para actuar en la educación profesional y si comprenden que las concepciones que están por detrás de la Institución en donde estudian traen aportes a sus trayectorias. Así, Neruda opina sobre si está o

no preparado para impartir clases en todas las modalidades de la educación básica: *Sim, eu acredito, é, eu acredito que sim. Porque até mesmo o meu estágio de ensino no próprio... na própria instituição, eu já conhecia mais ou menos como funcionava, né? O o o nível técnico do IF. Sim, eu acredito que sim* (Neruda)¹⁶⁴.

Neruda tuvo la experiencia de su pasantía docente en la enseñanza secundaria integrada a la modalidad de la educación básica ofertada por el IFRN. Según él es posible impartir clases en cualquier modalidad y el hecho de haber experimentado su pasantía en el IFRN reforzó esta certeza con relación a su formación.

En cuanto al PPC, como se muestra en su discurso, a continuación, si bien no está seguro de los cambios realizados al PPC, evalúa positivamente su contenido, destacando su efectividad como instrumento de formación, basado en la robustez que presenta, dotado de un satisfactorio repertorio prometedor en cuanto a la oferta de disciplinas.

Eu não sei o último PCC, o que foi feito recentemente, a última mudança eu não tenho noção, mas até o PCC de dois mil e catorze, o número de disciplinas de ensino de língua espanhola era bastante alto e eu acho que isso é bastante positivo porque, eh, porque prepara realmente o professor pra educação, pra o ensino médio, né? Eu acho bem interessante isso (Neruda)¹⁶⁵.

En la narrativa, Neruda comparte su percepción sobre si la Licenciatura había preparado a sus alumnos para que actúen en todas las modalidades de la educación básica y la conclusión es que a partir de su experiencia de práctica docente pudo experimentar impartir clases en la modalidad de educación profesional, más específicamente en la enseñanza secundaria integrada a la educación profesional, lo que hizo que se sintiera preparado para todas las modalidades, ya que las demás eran ampliamente abordadas en las clases.

En contraposición, Maliche confiesa no sentirse preparada para todas las modalidades de la educación básica en Brasil, revelando su opinión:

¹⁶⁴ Sí, creo, sí, creo que sí. Porque incluso mi pasantía docente en la propia institución, ya sabía más o menos cómo funcionaba, ¿no? El nivel técnico del IF. Sí, eso creo (Neruda)

¹⁶⁵ El último PCC no sé, lo que se hizo hace poco, el último cambio no tengo ni idea, pero hasta el PCC de 2014 el número de asignaturas de enseñanza de lengua española era bastante alto y creo que eso es bastante positivo porque, eh, porque realmente prepara al maestro para la educación, para el bachillerato, ¿no? Esto me parece muy interesante (Neruda)

Eu acho que falta o técnico, né? Rrsrs! Assim, depois que eu fui ser... Ai de novo, né? daquelas velhas comparações, depois que eu fui ser professora no IFRN, eu já comecei a achar que faltava sim uma preparação direcionada pros cursos técnicos, né? A nossa formação é muito pra a educação de maneira geral, das escolas públicas que não existem cursos técnicos, agora existe, né? [...] E eu sinto um pouco de falta disso, né? Porque no nosso currículo tinha uma disciplina de espanhol para fins específicos, mas que não dava nenhuma diretriz para esse ensino nos cursos técnicos (Malinche)¹⁶⁶.

Una referencia al proceso de formación se aprecia en su discurso cuando, como narradora, acusa un desfase en relación a la elaboración del curso centrado en el aspecto técnico.

Con la misma comprensión de que su formación no está direccionada a todas las modalidades de enseñanza de la educación básica, o sea, que en la licenciatura no hubo soporte para algunos caminos que el profesor de lengua española puede encontrar en su trayectoria, Frida manifiesta: “Então essas, essas, a EAD, a gente não foi preparado pra isso e trabalhar com alunos da educação especial, a gente realmente não foi.”

En palabras de Passeggi (2011), las reflexiones personales son impulsos, lanzamientos para “*tomadas de decisões conscientes a respeito de atuações pessoais e profissionais*” (pág. 54). Y así los sujetos narran, en sus autobiografías, las rupturas, las discontinuidades, la imprevisibilidad, así como todo lo que se constituye como contingencia en la trayectoria de las experiencias humanas.

El Proyecto Pedagógico del Curso (CEFET-RN, 2005), documento que guía la formación de los primeros egresados, presenta el perfil de ocupación del futuro profesor de español que “[...] podrá trabajar en escuelas de Educación Básica, en redes educativas públicas y privadas; cursos preuniversitarios; escuelas de idiomas; empresas y organizaciones gubernamentales o no”. Con esta delimitación, encontramos el área de actividad docente del egresado, observando que, al hablar de Educación Básica, tenemos ahí, sobrentendida, la modalidad de Educación Profesional que contempla los cursos técnicos integrados a la secundaria.

¹⁶⁶ Creo que falta el técnico, ¿no? ¡Ja ja! Entonces, después de que fui a estar... Allí otra vez, ¿verdad? De esas viejas comparaciones, después de convertirme en docente de la IFRN, ya comencé a pensar que faltaba una preparación dirigida a los cursos técnicos, ¿no? Nuestra formación es mucho para la educación en general, en colegios públicos donde no hay carreras técnicas, ahora las hay, ¿no? [...] Y eso lo extraño un poco, ¿no? Porque en nuestro currículo había una disciplina de español para fines específicos, pero eso no daba ninguna pauta para esa enseñanza en los cursos técnicos (Malinche)

No obstante, la egresada Malinche presenta su idea que no corrobora con el perfil ocupacional del futuro profesor de español formado en IFRN:

E também, às vezes, fico me questionando até que ponto, o espanhol é pensado pra um ensino mais técnico, né? Ensinar no próprio, na própria instituição, porque a gente, se a gente pegar o programa da disciplina, ela não tá pensada assim, né? Então, eu acho que a gente tá aqui a nossa formação é pra uma, uma educação, pra um ensino do espanhol de uma maneira geral, voltado pra produção, compreensão textual, pra que seja direcionada pra o ENEM, hoje em dia, mas não para, eh, uma, assim, pra os cursos técnicos, né? Pra fazer adequações pra o ensino do (meio ambiente). Então, eu acredito que isso é muito mais, o que a gente vai vai vai buscando mesmo na formação (Maliche)¹⁶⁷.

Al reflexionar sobre su formación y cuestionarse sobre si fue o no preparada para actuar en todas las modalidades de la educación básica, Malinche trae cuestionamientos de su trayectoria formativa comparándola con sus prácticas actuales en cursos de enseñanza secundaria integrada a cursos técnicos ofertados por el IFRN, institución donde trabaja como docente de español. Su ponderación sobre si la formación la preparó o no para sentirse segura al impartir clases para un curso técnico, como por ejemplo de medio ambiente, esclarece la falta de bases formativas para esta tarea. Para sanar esto, la egresada tuvo que buscar formación en estudios durante su actuación docente en clases direccionadas a la modalidad de educación profesional.

El discurso conclusivo del sujeto de investigación muestra, de manera transparente, su concepción de la educación, revelando además sus representaciones acerca de lo que significa el proceso de formación académica en su institución docente, en lo que respecta a la carrera de grado. Como otras afirmaciones, esta parece establecer sentido en la práctica docente, contemplando ya una visión, o una postura crítico-reflexiva, en el propio proceso formativo.

El PPC (CEFET-RN, 2005) apunta a un perfil profesional que aporta “[...] un profesional crítico, reflexivo e investigativo, que esté preparado para ejercer una práctica cotidiana de formación permanente, considerando el eje epistemológico del curso: lengua” (p. 7). Además,

¹⁶⁷ Y también, a veces, me pregunto hasta qué punto el español está diseñado para una educación más técnica, ¿no? Enseñar en la propia institución, porque nosotros, si tomamos el programa de disciplina, este no está pensado así, ¿no? Entonces, creo que estamos aquí, nuestra formación es para una, una educación, para la enseñanza del español en general, enfocada en la producción, la comprensión textual, para que se oriente al ENEM, hoy en día, pero no para, eh, uno, como, para cursos técnicos, ¿no? Para hacer ajustes para enseñar el (medio ambiente). Entonces yo creo que esto es mucho más, lo que buscamos en la formación (Maliche)

el documento establece que, al igual que otras carreras del CEFET-RN, esta instruye al estudiante a tener una postura ciudadana que contribuye a la comunidad de la que forma parte, permitiendo con eso, que este egresado vaya más allá de la formación en cuanto a los contenidos específico, siendo un agente transformador de la sociedad.

Al imaginar futuros docentes que tengan este perfil, podemos idealizar una asignatura preocupada por la formación humana integral de sus alumnos, podemos pensar que este futuro maestro estará en constante formación y educación, pudiendo, aunque su formación inicial no se lo haya proporcionado, ampliar sus horizontes para su campo de actividad, cómo, por ejemplo, podría prepararse para enseñar en el ámbito de Educación Vocacional. Después de identificar eso, el perfil profesional del futuro profesor de español explicado en el PPC del curso, se confirmó uno de los supuestos esenciales para el profesor de Educación Profesional, Machado (2008) refuerza nuestra idea diciendo:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (p. 17)¹⁶⁸.

El PPC de 2005 deja algunas lagunas de percepción de la formación docente dilucidada por él. No refleja, al menos como debería, una concepción definida de la formación docente, estando en total sintonía con la misma falta del PPP de 1999.

Tras visitar los documentos que guían la formación de la Licenciatura en Español y analizar las narrativas de los egresados que salieron de este curso, es importante señalar que hay huellas de las concepciones existentes en el currículo y que hay huecos ávidos por encontrar sentido para la trayectoria experimentada por cada estudiante. Aun habiendo preguntas no contestadas,

¹⁶⁸ Es un presupuesto básico que el docente de formación profesional sea, esencialmente, sujeto de reflexión e investigación, abierto al trabajo colectivo y a la acción crítica y cooperativa, comprometido con su permanente actualización en el ámbito de la formación específica y pedagógica, que tiene plena comprensión del mundo del trabajo y las redes de relaciones que involucran las modalidades, niveles e instancias educativas, conocimiento de su profesión, sus técnicas, bases tecnológicas y valores del trabajo, así como los límites y posibilidades de la labor docente que realiza y necesita realizar (p. 17)

inseguridades percibidas a lo largo de sus experiencias docentes, resignificaciones sobre sus procesos de formación, los egresados hablan de una memoria afectiva relacionada a este proceso y a las contribuciones que la Institución depositó en sus itinerarios docentes. Iremos, en el próximo apartado, a indagar sobre esas huellas dejadas en las experiencias individuales de cada profesor.

Al sumergirnos en cada narrativa, a la espera de las revelaciones que cada una proporcionará, distinguimos que para surgir el singular, el individual, el sujeto sale de un todo universal. Lo que le sucede a un estudiante, sus experiencias sociales y familiares, son distintas a lo que le ocurre a otro. Tenemos con eso, dos sujetos que surgen de un universal que se encuentra a su alrededor y se convierte en un sujeto singular. En cada sujeto habrá el mismo itinerario formativo, la misma formación del curso de Licenciatura en Español, pero llevando en consideración todos los aspectos macro y micro que pertenecen a los sujetos se materializa en cada uno experiencias distintas, haciendo que al final del curso existan caminos distintos por trazar, resultados formativos diferentes y percepciones distintas sobre la formación recibida y las contribuciones institucionales intuidas.

Continuemos nuestro camino de revelaciones de memorias dedicadas a las narrativas de los egresados, ahora trayendo el análisis de los aspectos y sentimientos que la Institución aportó a cada profesor de español formado por ella.

4.3 Los aportes de la formación institucional en las narrativas

Al tratarse de una institución educativa, se debe tener en cuenta el papel que juega su centralidad en un contexto de globalización, cuya dimensionalidad resume múltiples variables, como ambientes de aprendizaje, los cuales se encargan de propiciar la construcción, reconstrucción y sistematización de conocimientos y valores formalmente estructurados, considerando los sujetos escolares y académicos, además de los desarrollos propios al ámbito del estudio, la investigación y la extensión científica.

El CEFET-RN, institución que pasó a ofrecer la Licenciatura en Español, durante su historia, se presentó como una institución preocupada por la Educación Profesional. Dedicado a formar trabajadores que se adaptaran a los constantes cambios de la sociedad y a las exigencias del mundo moderno, el CEFET-RN afrontó obstáculos para acompañar estos rápidos cambios en

el mundo del trabajo, generando debates y reconfiguraciones de la oferta curricular. En este sentido y siguiendo la idea de Abreu, Cavalcante y Henrique (2022) la formación de profesor tiene que poner en práctica el dialogo entre la enseñanza, extensión e investigación, bases fundamentales para una formación emancipatoria de los docentes que actuarán en el mundo del trabajo.

El concepto de Educación Profesional adoptado por el CEFET-RN en el PPP de 1999 - documento que orienta la construcción del primer PPC de la Licenciatura en Español en 2005- no sustenta los pilares para una formación humana integral en la perspectiva de la omnilateralidad, ya que, según Lustosa (2016), aun presentando concepciones que caminan en esa dirección, el documento se contradice en varios momentos, rompiendo con la idea de una educación basada en los politécnicos, no superando la realidad que se imponía en su momento.

Es importante conocer este escenario y la comprensión de los conceptos que actualmente guían la institución que continúa ofreciendo la Licenciatura en Español, conceptos que consideramos fundamentales para el crecimiento de los estudiantes en todos los aspectos, brindándoles una educación basada en la integralidad de la formación humana, generando aportes significativos en la vida de los futuros profesores de español. Esto solo se hace posible cuando los cimientos son pilares sólidos para la construcción de una sociedad orientada al mundo del trabajo y así se identifica en los documentos de la institución que es escenario del curso de formación de los docentes que narran sus trayectorias para nuestra investigación, incluso en el momento de su primera oferta, el currículo presentaba contradicciones, pero revelando entre líneas aspectos que corroboran la comprensión de la formación que se adopta hoy.

Orientamos la investigación al significado que los entrevistados atribuyen a la profesión (con todas las implicaciones), a la institución formadora, a su formación y al saber escolar, buscando identificar creencias y valores que orientan su percepción de la escuela, el estudiante, su entorno, las relaciones con sus compañeros, familiares, su nivel socioeconómico y cultural, entre otros. Se trata de considerar la mirada desde la perspectiva de la totalidad, vinculando la formación a un concepto de educación, especialmente al considerar las posibles y diversas implicaciones que impone la profesión docente, entre las que se inserta la cuestión curricular. Refiriéndose en particular a la formación profesional, Pacheco (2012) afirma que:

[...] a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas

socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autónomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (p. 67)¹⁶⁹.

También según el autor, esto significa, bajo el aspecto formativo, percibir elementos curriculares que favorezcan articulaciones tanto desde el punto de vista sincrónico como diacrónico, cuya extensión revela amplitud y profundidad en relación con la profesión elegida, considerándola en su propio contexto. Esta es la forma en que los conocimientos específicos de la profesión se incorporan a los que componen la formación general.

A partir de las consideraciones realizadas, siguen las representaciones de los sujetos narradores del presente estudio, sobre los aportes teóricos que sustentaron su proceso de formación, destacando el papel de la propia institución representada en su cuerpo docente y administrativo. O, en otras palabras, en su organización, estructura y funcionamiento.

Es desde el espacio institucional que nacen importantes frutos para la construcción de la trayectoria formativa de los docentes. Veremos a continuación qué aspectos fueron relevantes para los docentes entrevistados hasta el punto de ser recordados en sus narraciones.

En la reconstrucción de los hechos que marcaron su formación en el IF, Gabo abre la exposición sobre los aportes que le dieron soporte institucional, elogiando la institución de la que formó parte, a partir de lo que para él la define o caracteriza es, sobre todo, el grado de compromiso, dedicación y cercanía de su profesorado con la propia institución, metafóricamente denominada por el narrador como “*um caso de amor*”. Tal posición se extiende a los estudiantes, lo que en principio le otorga un valor positivo al IF, especialmente para establecer confiabilidad y consecuentemente seguridad para el estudiante, o, precisamente en este caso, para el entrevistado.

[...] Eh o IF tem algumas características interessantes que, que modificaram, que modificam a sua experiência sim. Uma... a primeira parte delas que eu poderia dizer, que a gente nota que fez diferença, é a questão do comprometimento dos professores, dos docentes. Eh, a grande parte deles tem, eh, dedicação exclusiva, grande grande parte deles, né? São pessoas muito boas no que fazem, muitos são ex-alunos do IF.

¹⁶⁹ [...] la formación profesional no es solamente enseñar a hacer y preparar para el mercado de trabajo, sino que es dar a conocer las dinámicas socioprodutivas de las sociedades modernas, con sus logros y sus retrocesos, y también capacitar a las personas para el ejercicio autónomo y crítico de las profesiones, sin limitarse nunca a ellas (p. 67)

Então é realmente um caso de amor que acontece ali. Então o comprometimento dos meus professores, desde o ensino médio, e também na minha formação depois, foi muito marcada por esse amor dos docentes, por esse diferencial, por esse a mais (Gabo)¹⁷⁰.

El relato compartido por Gabo confirma el camino recorrido por la institución sustentada en el ideal de la función social que debe desempeñar. Tal como lo presentó el PPP,

“[...] o CEFET-RN ideal constituir-se-á um centro de referência da Educação Profissional plenamente consolidado, capaz de transferir para outras instituições – mediante processos circulares de irradiação – valores, teorias e práticas educativas relacionadas à preparação para o trabalho e ao exercício da cidadania” (CEFET-RN, 1999, p. 100)¹⁷¹.

El PPP de 2007 no fue el documento base para la construcción del PPC (2005) que sustenta la primera oferta de la Licenciatura en Español, pero estuvo presente durante una parte significativa de la formación de los egresados de primera promoción, avanzando aún más en su papel de institución formadora comprometida con la educación. En este PPP (CEFET-RN, 2007) destacamos la función social presentada, para confirmar aún más que hay frutos importantes generados a partir de esta comprensión de

[...] promover a educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação

¹⁷⁰ “[...] Eh, el IF tiene unas características interesantes que, que modificaron, que modifican tu experiencia, sí. Uno... la primera parte de ellos que podría decir, que notamos que marcó la diferencia, es el tema del compromiso de los maestros, de los profesores. Eh, la mayoría tienen, eh, dedicación exclusiva, la mayoría, ¿no? Son muy buenas personas en lo que hacen, muchos son ex alumnos del IF. Así que es realmente una historia de amor lo que sucede allí. Entonces el compromiso de mis profesores, desde el bachillerato, y también en mi formación después, estuvo muy marcado por este amor de los profesores, por este diferencial, por este extra” (Gabo).

¹⁷¹ “[...] el CEFET-RN ideal constituirá un centro de referencia para la Educación Profesional plenamente consolidado, capaz de transferir a otras instituciones -a través de procesos de irradación circular- valores, teorías y prácticas educativas relacionadas con la preparación para el trabajo y el ejercicio de ciudadanía” (CEFET-RN, 1999, p. 100).

profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores, fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento (p. 57)¹⁷².

En un segundo momento, para Gabo, los aportes que realiza la institución merecen ser destacados y extenderse a otras instancias de su desempeño, incluso brindando apoyo comunitario. En otras palabras, la institución ya es eficiente desde un dominio social, además del administrativo y burocrático, repercutiendo así en las representaciones del narrador en relación al plan específico de enseñanza y aprendizaje.

[...] Eh, é uma instituição que ela te responde, dentro do possível, ela te responde nas questões burocráticas, na questão da da... se você procurar e ter, de você ter um apoio, eh, às vezes até econômico, entendeu? Você tem aonde você pedir ajuda pra os, os, diversos fatores. Eh, e é uma instituição que é grande, mas você sente aquele calor, eh, você conhece os professores, você conhece o administrativo, você tem uma relação um pouco mais íntima, mais próxima, entende? (Gabo)¹⁷³.

Es posible percibir, en los enunciados del narrador, su condición de centralidad en un discurso que le otorga y verifica una historicidad engendrada en el conjunto de relaciones sociales de sí mismo y en la comunión con sus pares, en medio de cuya interdependencia tiene y tuvo sus conocimientos construidos.

Con la narrativa de Gabo podemos ver una institución comprometida con su labor pedagógica, asumiendo un compromiso a través de su función social con la comunidad. Con el respaldo de Lustosa (2016), la institución “[...] *deve ter, em suas ações educativas, a prática do respeito pelas culturas, pela diversidade, trazendo à tona temas como a desigualdade, a valorização*

¹⁷² [...] promover la educación científico-tecnológica-humanística dirigida a la formación integral del profesional-ciudadano crítico-reflexivo, técnica y éticamente competente y efectivamente comprometido con las transformaciones sociales, políticas y culturales y en condiciones de actuar en el mundo de trabajar en la perspectiva de construir una sociedad más justa e igualitaria, a través de la formación inicial y continua de los trabajadores; educación profesional técnica de nivel medio; educación profesional tecnológica de grado y posgrado; y la formación docente, a partir de la construcción, reconstrucción y transmisión del saber (p. 57)

¹⁷³ [...] Eh, es una institución que te responde, en la medida de lo posible, te responde a temas burocráticos, la cuestión de la... si lo buscas y lo tienes, tienes apoyo, eh, a veces incluso económico, ¿sabes? Tienes donde puedes pedir ayuda para los, los, diferentes factores. Eh, y es una institución grande, pero sientes esa calidez, eh, conoces a los profesores, conoces a la administración, tienes una relación un poco más íntima, más cercana, ¿sabes? (Gabo)

cultural, identitária e a conservação das raízes culturais de um povo, permitindo enxergar diversas maneiras de estar em sociedade” (p. 65)¹⁷⁴.

En esta perspectiva, las instituciones educativas asumen su condición de ámbito pedagógico de carácter social, cuyas prácticas se aplican de manera sistemática, corroborando un proceso educativo que forma y transforma al sujeto a través de los saberes que allí adquiere, construye y reconstruye. Conforme corrobora Lustosa (2016).

a concepção de ser humano adotada pela instituição supera as exigências que o mercado de trabalho faz. O CEFET-RN tem a preocupação de formar o profissional-cidadão que atuará em diversas esferas da sociedade, sabendo se posicionar, ter iniciativas, ação política, caminhando no sentido de desenvolver uma sociedade com menos injustiça (p. 51)¹⁷⁵.

De acuerdo con los discursos aquí registrados, y al referirnos a las narraciones autobiográficas, podemos reafirmar, concordando con Bragança (2011), que el hecho de recordar la vida a través de las interacciones que se establecen durante los procesos de investigación y formación, en el campo educativo, imprime, a los participantes, “*um sentido formador*” (p. 159).

En las palabras de Bragança (2011, p. 59), en sintonía con el pensamiento de Benjamin (1993), “[...] *São as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevivem, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução*”¹⁷⁶. Así, “*a experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores*” (p. 98)¹⁷⁷, o sea, la experiencia es la fuente de la narración y de los narradores.

Como se dijo anteriormente, el aporte de la formación institucional se mostró eficaz para el narrador, cuyo proceso de aprendizaje, como expresa en su discurso, “*se dá de várias formas*”,

¹⁷⁴ “[...] debe tener, en sus acciones educativas, la práctica del respeto a las culturas, a la diversidad, abordando temas como la desigualdad, la valorización cultural e identitaria y la conservación de las raíces culturales de un pueblo, permitiendo ver distintas formas de estar en sociedad” (p. 65)

¹⁷⁵ la concepción de ser humano adoptada por la institución excede las exigencias que plantea el mercado laboral. El CEFET-RN se preocupa por formar al profesional-ciudadano que actuará en las diferentes esferas de la sociedad, sabiendo posicionarse, tomar iniciativas, acción política, avanzar hacia el desarrollo de una sociedad con menos injusticias (p. 51)

¹⁷⁶ “[...] Son las experiencias formativas, en la fuerza de lo que nos golpea, las que nos arrebatan, nos derriban y transforman, inscritas en la memoria, que vuelven a través de la narración no como descripción, sino como recreación, reconstrucción”

¹⁷⁷ “la experiencia que pasa de persona a persona es la fuente a la que acuden todos los narradores” (p. 98)

a saber, desde el punto de vista personal, técnico y académico, en lo que igualmente llama la atención el aspecto de la investigación y la investigación científica, a pesar de que el narrador no haya sido contratado a causa de la incompatibilidad horaria entre la institución educativa y su de trabajo.

Sobre este tema, reveló haber llenado posibles vacíos escolares al ingresar a la graduación. En síntesis, su discurso da fe de una trayectoria de desafíos, pero también de conquistas, ante las posibilidades de retorno, producto de sus experiencias escolares –técnicas– y académicas institucionales, lo que está en su expresión “[...] *Com qualquer modalidade? Sim, eu me sinto preparado*”.

Recordemos que el verdadero objetivo de las instituciones de educación superior, ahora representadas por el IFRN -objeto de este estudio- es favorecer, brindar calificación satisfactoria a sus estudiantes y empleados y potenciar sus habilidades y competencias para actuar en la vida y en el mercado laboral. Los fragmentos a continuación dan prueba de eso.

Com qualquer modalidade? Sim, eu me sinto preparado. Então você aprende de formas, você aprende pessoalmente, você aprende tecnicamente, você aprende e aprende a ter amor por aquilo. Era óbvio que isso ia resultar em algo bom e é lógico que isso vai contribuir positivamente. E é lógico que faz o diferencial com outras instituições que são boas também, mas a gente tem esse mais, entende? Esse mais, essa proximidade, isso [...] (Gabo)¹⁷⁸.

Contar con este diferencial mencionado por Gabo es tener un currículo que subyace a la oferta de licenciaturas en la institución y que se construya sobre una concepción de formación politécnica, bajo el prisma de la omnilateralidad, que atienda a los principios fundantes de la educación, tales como trabajo, investigación, respeto a la diversidad e interdisciplinariedad, además de la legislación vigente y que dé respuestas a las necesidades de la comunidad. Ante las impresiones dejadas al realizar su trabajo investigativo y destacando uno de los elementos de la tríada investigación/docencia/extensión, elementos inseparables para la formación de los sujetos y para la formación que ofrece la institución, Gabo comparte el bagaje adquirido en su trayectoria:

¹⁷⁸ ¿Con alguna modalidad? Sí, me siento preparado. Entonces aprendes de maneras, aprendes personalmente, aprendes técnicamente, aprendes y aprendes a amarlo. Era obvio que esto iba a resultar en algo bueno y es lógico que esto contribuirá positivamente. Y claro que marca la diferencia con otras instituciones que también son buenas, pero nosotros tenemos ese plus, ¿sabes? Este más, esta cercanía, esto [...] (Gabo)

[...] *Uma série de coisas que eles conseguiram imprimir na gente. E uma dessas coisas é a investigação, é a importância da investigação. Pelo menos eu sinto dessa maneira. Então, por mais que eu me tivesse um desafio no ensino básico, no ensino, né? Projeto de pesquisa, não. Não, não. Eu tive pouco interesse nesse momento, no primeiro momento, por causa do trabalho, meus horários eram loucos, eu tava em outra, mas eu acho que o que supriu tudo isso foi minha vinda e a minha experiência acadêmica aqui, mas não, eu não me envolvi em projetos e pesquisa não (Gabo)*¹⁷⁹.

Mismo sin haber experimentado la investigación en algún proyecto Institucional, Gabo comparte que la importancia de la investigación fue enseñada en su formación. Cavalcante y Henrique (2017, p.17) nos muestra que *“a formação pela pesquisa permite que o sujeito desenvolva sua autonomia e o espírito interrogativo, o que possibilita aprendizados que superam a mera reprodução de informações na perspectiva de uma possível intervenção na realidade.”*¹⁸⁰

Como se ha dicho hasta acá, parece que los registros realizados en las narrativas del sujeto entrevistado evidenciaron la pertinencia e importancia para su desarrollo personal y profesional, al hacer suposiciones sobre posibles reflexiones sobre el espacio institucional vivido por él, allí se contemplaron los múltiples abordajes por lo expresado en su discurso.

Las declaraciones posteriores lo confirman:

[...] *Dentro da graduação, agora, não vem nenhum nome. Vem fora da graduação, tem professores antes que contribuíram até hoje na minha prática docente, inclusive”.*

Então as matérias de língua espanhola foram boas, a professora La Celestina foi muito relevante nessa busca de trazer “olha, é assim, outro país é assim” e essa matéria e eu acho que teve outra matéria, agora, teve uma outra matéria que era só cultural, eu. Eu acho, era mais enfocada na cultura. Essa também fez bastante diferença. Que é o

¹⁷⁹ [...] Una serie de cosas que lograron imprimirnos. Y una de esas cosas es la investigación, es la importancia de la investigación. Al menos yo me siento así. Entonces, por mucho que tuve un reto en la educación básica, en la docencia, ¿no? Proyecto de investigación, no. No, no. Tenía poco interés en ese momento, al principio, por el trabajo, mis horarios eran una locura, estaba en otra, pero creo que lo que compensó todo eso fue mi venida y mi experiencia académica aquí, pero no, no lo hice. Me metí en proyectos y no en investigaciones (Gabo).

¹⁸⁰ “la formación a través de la investigación permite al sujeto desarrollar su autonomía y espíritu interrogativo, lo que posibilita un aprendizaje que va más allá de la mera reproducción de información en la perspectiva de una posible intervención en la realidad.”

diferencial. A questão da graduação, ela realmente, foi muito, muito importante pra mim essa graduação, muito, assim (Gabo)¹⁸¹.

De hecho, se nota la importancia de que la institución otorgue sentido al objeto de estudio, cuando admite y reconoce el cumplimiento de su rol, mediado por la docencia puntual de los profesores, así como de las disciplinas -especialmente las relacionadas con el idioma español- y cuestiones culturales, en particular los países que hablan el mismo idioma.

El discurso que sigue revela el sentido que la institución tuvo y tiene en la vida del narrador, brindándole una conciencia producto de "desplazamientos" en su propia vida, y trayectoria -personal, escolar y académica- mediados por el aparato de la propia institución formadora, espacio de creación y formación de saberes tanto para el docente que se forma como para el futuro docente que se encuentra en proceso de aprendizaje.

Ahí radica, igualmente, el compromiso que las instituciones de educación superior deben reafirmar con la sociedad, a través de sus propuestas teórico-metodológicas, cuando se trata de formar al profesional docente para el ejercicio profesional efectivo que le otorgue calidad y responsabilidad en el contexto de su actividad docente, ya sea en el contexto de la docencia, la investigación o en el campo de la extensión científica.

Excelentes professores que a gente tem, tive excelentes professores no ensino médio, na licenciatura. Então, profissionais de excelente qualidade e também, profissionais que se preocupam com o ser humano, né? Com o aluno também. Não só com a formação, se tá aprendendo, como tá, mas com o aluno, né? Eu acho que isso é o principal, que eu carrego pra vida (Malinche)¹⁸².

¹⁸¹ [...] Dentro de la graduación, ahora, no me viene ningún nombre. De afuera de la graduación sí, hay profesores antes, que han contribuido a mí práctica docente hasta el día de hoy”.

Entonces las asignaturas de lengua española eran buenas, la profesora La Celestina fue muy relevante en esta búsqueda de traer “mira, así es, otro país es así” y esta asignatura, yo creo que había otra asignatura, ahora hubo otra materia que era sólo cultural, yo. Creo que estaba más centrado en la cultura. Esa también marcó una gran diferencia, que es el diferencial. El tema de la graduación, realmente, fue muy, muy importante para mí esta graduación, realmente muy importante. (Gabo)

¹⁸² Tenemos excelentes maestros, yo tuve excelentes maestros en la secundaria, en mi carrera. Entonces, profesionales de excelente calidad y también profesionales que se preocupan por el ser humano, ¿no? Con el estudiante también. No solo estás aprendiendo con la formación, cómo es, sino con el alumno, ¿no? Creo que esto es lo principal que llevo conmigo de por vida (Malinche)

Esta afirmación revela claramente una concepción de la formación profesional docente que cubre las expectativas de la entrevistada, cuya satisfacción y mérito quedan evidenciados en la función, en el papel que la institución desempeñó sobre ella a lo largo del proceso.

Según Violeta, [...] “*eu não me arrependo de ter feito a licenciatura, né? Em espanhol, sou grata demais, assim, à instituição. Acho que o que você faz ali naquela instituição, não tem como se arrepender não*”¹⁸³. Si bien la entrevistada no se encuentra trabajando en el campo específico del lenguaje, sino en el de la pedagogía, su argumento satisface legítimamente sus convicciones profesionales docentes, lo que no impide que vislumbre la posibilidad de llegar - eventualmente, o incluso oportunamente- a ejercer como tal, un cargo como docente de español.

La Institución incide en esta relación entre enseñar y querer aprender, porque transmite a sus estudiantes la noción de afectividad, identificada en varias narrativas presentadas, que ayuda a superar los diversos obstáculos que pueden surgir en la trayectoria formativa de los sujetos. Ser un lugar de acogida, de respeto al ser humano, de principios y con el objetivo de marcar la diferencia en la formación de las personas, hace de la Institución una de las piezas fundamentales para la permanencia y el éxito de sus estudiantes. Así, percibimos que comprender la historia de vida de los sujetos y todo lo que se relaciona con su vida, sus elecciones, con su mundo único y social, es relevante para la comprensión de este movimiento de subjetivación que camina hacia la educación de estos sujetos.

Evita comparte cómo la Licenciatura le proporcionó bases que sustentaron y orientaron su actividad docente, aunque la experiencia narrada no sea en español sino en portugués. Aún así, reconoce que el IFRN le acercó a herramientas que luego utilizó en su práctica docente.

*Então a faculdade, ela me deu todo esse aporte, toda essa forma de fazer o material didático, de como se expressar pra os alunos. Então tudo isso eu, eu, foi construído aonde? No IF, foi construído lá. E aqui na Argentina, as professoras, elas me deram o norte de como ensinar português. E bem, e é com isso que eu trabalho, né? (Evita)*¹⁸⁴.

¹⁸³ [...] “No me arrepiento de haber hecho la carrera, ¿no? En español, estoy muy agradecida con la institución. Yo creo que lo que haces ahí en esa institución, no te puedes arrepentir”

¹⁸⁴ Entonces la universidad, me dio todo este apoyo, toda esta forma de hacer el material didáctico, de cómo expresarte hacia los estudiantes. Entonces todo este yo, yo, ¿dónde se construyó? En el IF, se construyó allí. Y aquí en Argentina, los profesores, me dieron el norte de cómo enseñar portugués. Y bueno, y con eso trabajo, ¿no? (Evita)

Como se puede apreciar, el discurso de la narradora expresa la dimensión de la influencia de la institución y consecuente aporte en su práctica profesional, precisamente en el campo de la didáctica -de acuerdo a su necesidad de entonces- que tanto desafío presenta a la hora de trabajar en el área educativa, en particular en el aula. La institución le dio a este sujeto las condiciones, seguridad y convicción suficientes para asumirse preparado para ejercer sus funciones profesionales en forma satisfactoria.

Es sabido que la actualidad -fruto de innovaciones producto de profundas transformaciones- exige el uso de recursos que se adapten a los avances tecnológicos y faciliten el acceso del docente a sus alumnos de manera consistente, en la que se reconoce una diferencia en la aplicación del recurso competitivo en la formación del sujeto que interviene en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aquí es donde compite la aplicación de la tecnología a favor de la didáctica y la enseñanza, agilizando la actualización de la información y conocimientos de los estudiantes. En ese sentido, la narradora ratifica la calidad que la institución otorga al futuro docente, al proponer alternativas para trabajar con los contenidos, estimulando su práctica pedagógica, en la perspectiva de equiparlos en la dirección de un profesional preparado para afrontar los retos de la contemporaneidad. El discurso que sigue lo confirma.

E é isso, e graças a Deus eu dou, eu dou graças a Deus que eu fiz essa faculdade de licenciatura em espanhol, porque ela me permitiu, ela abriu um caminho de trabalho pra mim aqui, porque se eu não tivesse isso, eu taria, eu teria que trabalhar outras coisas, né? Então, a, a, a carreira, em si, ela me permitiu a dizer, não, eu sou apta pra poder ser professora aqui. E é isso (Evita)¹⁸⁵.

Y la narradora finaliza expresando un sentimiento de gratitud a la institución formadora, en reconocimiento a la construcción de su carrera profesional, a través de la adquisición de los requisitos suficientes para tal ejercicio.

Cuando nos preguntamos si la Licenciatura en Español que ofrece el IFRN, un centro educativo orientado a la formación profesional desde la perspectiva de la *politécnica*, prepara a sus futuros docentes para actuar en la Educación Profesional, a partir de todos los fundamentos y conceptos

¹⁸⁵ Y ya está, y gracias a Dios doy, doy gracias a Dios que hice esta carrera en español, porque me permitió, me abrió un camino de trabajo aquí, porque si no tuviera eso, estaría, estaría trabajando en otras cosas, ¿no? Entonces, la carrera, en sí misma, me permitió decir, no, soy apta para ser docente aquí. Y ya está (Evita)

adoptados por la institución, que traería a la formación de nuestros narradores una posibilidad de construcción docente elaborada bajo el concepto de omnilateralidad, nos transporta a los relatos de docentes que contemplan su comprensión sobre la formación profesional y sobre cuál es la función social y formativa en la base de la institución que los formó.

[...] *Então, eu não tinha, eu não tenho essa relação de enxergar a instituição como uma instituição de educação profissional*". [...] *“Então, quando eu falo a você que eu não sei a educação profissional, na verdade, talvez eu saiba, mas eu também não posso tirar, eu não posso ter essa, eu não posso lhe dar essa certeza, mas são os valores que a instituição, eh, passam (Neruda)¹⁸⁶.*

En un primer momento, según el discurso del entrevistado, falta claridad con relación al carácter educativo de la institución desde una perspectiva profesional (sobre todo en lo que se refiere a la formación profesional) si no está ligado al nivel académico -pese a la salvedad hecha al alto escuela.

Vale la pena señalar que, a pesar de no tener la confianza para entender la institución como un establecimiento de educación profesional, Neruda absorbe estas concepciones que forman el concepto de educación profesional adoptado por las instituciones CEFET-RN e IFRN al expresar que no está seguro, pero cree que ser Casa de Educación Profesional es transmitir sus valores, sus bases, sus concepciones a través de la formación de sus alumnos.

El plan de estudios del 2007 del CEFET-RN, documento que permea el período formativo del primer grupo de la Licenciatura en Español, rompe con una visión reduccionista de la Educación Profesional y su función al exponer que

[...] *a educação profissional deve ser encarada como a possibilidade de estabelecer a relação entre a base cognitiva e a estrutura material da sociedade, com vistas a formar o cidadão como ser político, cultural, social e produtivo, incorporando as dimensões comportamentais e técnicas inerentes ao exercício da cidadania e da profissão. Para tal, e a fim de permitir que o cidadão participe ativamente como sujeito da construção social, a EP deve propiciar a aquisição de conhecimentos técnico-científicos que interfiram no processo produtivo; o desenvolvimento de competências*

¹⁸⁶ [...] Entonces yo no tenía, no tengo esa relación de ver la institución como una institución de educación profesional". [...] "Entonces, cuando te digo que no sé de educación profesional, de hecho, tal vez sí, pero tampoco puedo sacar, no puedo tener eso, no puedo darte esa certeza, pero son los valores que la institución, eh, transmite (Neruda)

na utilização das diversas linguagens; o desenvolvimento da capacidade de análise que permita ao profissional a compreensão crítica da sociedade, dos meios de produção e das formas de atuação do indivíduo, seja como cidadão seja como trabalhador; e o desenvolvimento da habilidade intelectual que capacite o trabalhador para o exercício da reflexão, do estudo e da criatividade (CEFET-RN, 2007, p. 36)¹⁸⁷.

El CEFET-RN se esfuerza por comunicar la importancia de la institución y de todos sus integrantes en la asimilación de la Educación Profesional y su papel en la formación y la vida de las personas alcanzadas por dicha institución, cumpliendo cabalmente la función social que ejerce (CEFET-RN, 2007).

La formación docente para la Educación Profesional, a la que nos dedicamos a analizar, a partir de las concepciones de la institución en el sentido de la formación humana integral y en lo que creemos como una educación transformadora del sujeto, debe contribuir a la existencia de un docente e investigador reflexivo, que coopera y desarrolla un trabajo colectivo, que no se aparta de la concepción humana del sujeto y siempre vuelve a su ámbito específico. (Lustosa, 2016). Estas convicciones sobre la formación para la educación profesional despiertan en nosotros incertidumbres que son aclaradas por el enunciado motivado por Lima e Silva (2014), cuestionando que “[...] *ao se aproximar do pragmatismo, a formação de professores afasta-se de uma concepção omnilateral e se identifica como uma formação restrita ao âmbito da técnica*” (p. 62)¹⁸⁸.

Interrogarnos sobre el papel de la enseñanza del español en la formación profesional, hecho tan destacado por nosotros por ser el CEFET-RN y el IFRN instituciones de formación profesional, así como su papel en la enseñanza del español en todas las modalidades de la educación básica, suscita indagaciones pertinentes a una futura investigación sobre estos vacíos que identificamos a partir de los testimonios recibidos por los egresados de la Licenciatura en Español. Las respuestas a estos interrogantes validará o no la problematización evidenciada en el discurso de

¹⁸⁷ [...] la educación profesional debe ser vista como la posibilidad de establecer un vínculo entre la base cognitiva y la estructura material de la sociedad, con la finalidad de formar al ciudadano como ser político, cultural, social y productivo, incorporando las dimensiones comportamentales y técnicas inherentes al ejercicio de la ciudadanía y la profesión. Para ello, y con el fin de permitir que el ciudadano participe activamente como sujeto en la construcción social, la EP debe prever la adquisición de conocimientos técnico-científicos que interfieren en el proceso de producción; el desarrollo de habilidades en el uso de diferentes idiomas; el desarrollo de la capacidad de análisis que le permita al profesional comprender críticamente la sociedad, los medios de producción y las formas de actuar del individuo, sea como ciudadano o como trabajador; y el desarrollo de la capacidad intelectual que capacite al trabajador para ejercer la reflexión, el estudio y la creatividad (CEFET-RN, 2007, p. 36)

¹⁸⁸ “[...] al acercarse al pragmatismo, la formación docente se aleja de una concepción omnilateral y se identifica como una formación restringida al ámbito de la técnica” (p. 62)

Lima y Silva (2014) sobre el alejamiento del concepto de omnilateralidad experimentado en el proceso de formación docente y su aproximación a la restricción de la enseñanza del español a las cuestiones técnicas relacionadas con la enseñanza de idiomas.

El Proyecto Pedagógico del Curso (CEFET-RN, 2005) nos muestra un perfil profesional que prevé “[...] *a formação de um profissional crítico, reflexivo e investigativo, que esteja preparado para exercer uma prática cotidiana de formação continuada, considerando o eixo epistemológico do curso: a linguagem*” (CEFET, 2005, p. 7)¹⁸⁹.

Al asumir futuros docentes que cuenten con este perfil, podemos proyectar un sujeto preocupado por la formación humana integral de sus alumnos, podemos pensar que este futuro docente estará en constante formación y capacitación, y podrá, aunque su formación inicial no le haya brindado ello, ampliar sus horizontes para su campo de actividad, como, por ejemplo, podrían prepararse para ejercer la docencia en una modalidad de Formación Profesional. Tras identificar que, en el perfil profesional del futuro profesor de español explicado en el PPC de la asignatura, se confirma uno de los supuestos esenciales para el profesor de Formación Profesional, Machado (2008) refuerza nuestra idea diciendo:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (p. 17)¹⁹⁰.

Neruda afirma entender que la Institución brinda una formación diferenciada, reconociéndola como prestigiosa. El narrador, que ahora es profesor en la misma institución que lo formó,

¹⁸⁹ “[...] la formación de un profesional crítico, reflexivo e investigativo, que esté preparado para ejercer una práctica cotidiana de educación permanente, considerando el eje epistemológico de la carrera: el lenguaje” (CEFET, 2005, p. 7)

¹⁹⁰ Es un presupuesto básico que el docente de formación profesional es, esencialmente, sujeto de reflexión e investigación, abierto al trabajo colectivo y a la acción crítica y cooperativa, comprometido con su permanente actualización en el ámbito de la formación específica y pedagógica, que tiene plena comprensión del mundo del trabajo y las redes de relaciones que involucran las modalidades, niveles e instancias educativas, conocimiento de su profesión, sus técnicas, bases tecnológicas y valores del trabajo, así como los límites y posibilidades de la labor docente que realiza y la necesidad de realizar. (p. 17)

revela que al experimentar más el aula con educación secundaria integrada, comprenderá mejor el concepto de formación profesional que se practica en esta casa de educación.

[...] o que eu posso entender e aí eu entendo perfeitamente que o IF traz uma formação diferenciada no ensino médio, porque adiciona, eh, uma formação técnica, pra que esses alunos também saiam, eh, técnicos em alguma coisa... [...] mas muitos dos nossos alunos do ensino médio, eles fazem o ensino médio no IFRN porque sabem que é uma instituição de prestígio, porque sabem que os professores tem uma carga-horária mais baixa, que pode se dedicar a ele e existe pesquisa, ensino, extensão... [...] Talvez, a partir de agora, quando eu tiver com a carga-horária, eh, mais ou menos frequente no técnico-integrado, talvez eu entenda melhor o conceito da educação profissional que tanto se fala no IFRN (Neruda)¹⁹¹.

Este concepto mencionado por el docente está orientado por la comprensión de la formación humana integral, tal como la difunde Ciavatta (2012) cuando dice que, dialogando con la formación integrada, la educación general pertenece inseparablemente a la Educación Profesional, teniendo como principio educativo el trabajo, con el objetivo de superar el trabajo manual e intelectual, formando ciudadanos activos.

Cabe señalar que su discurso parece moverse entre el cuestionamiento sobre los conocimientos que contempla y/o ofrece la institución en el campo de la Educación Profesional y aquellos de los cuales deberá hacer uso o aplicar en el transcurso de su práctica docente, como resultado de los aportes construidos en la titulación.

De esta manera, se podría inferir, con el narrador, lo que no significaría graduarse, sino convertirse en un futuro maestro o doctor. En otras palabras, qué tipo de profesional formaría la institución.

E como uma instituição acadêmica, o que é que eu vejo na licenciatura? Eu vejo na licenciatura como formação de professores e de futuros mestres e doutores naquela área. [...] E essa relação afetiva, como eu disse, como eu disse a você, ela nasce quando

¹⁹¹ [...] lo que puedo entender y entonces entiendo perfectamente que el IF trae una formación diferenciada en el bachillerato, porque le suma, eh, una formación técnica, para que estos alumnos también salgan, eh, técnicos en algo... [...] pero muchos de nuestros alumnos de secundaria, hacen la secundaria en el IFRN porque saben que es una institución prestigiosa, porque saben que los docentes tienen menos carga de trabajo, que se pueden dedicar y hay investigación, docencia, extensión... [...] Quizás, a partir de ahora, cuando tenga la carga de trabajo, eh, más o menos frecuente en el técnico integrado, quizás comprenda mejor el concepto de profesional de la educación del que tanto se habla en el IFRN (Neruda).

eu era aluno da licenciatura, então obviamente, eu acho que um professor que sai da própria instituição e que está ensinando nessa própria instituição, ele, claro, ele reproduz os valores, querendo ou não, da própria instituição (Neruda)¹⁹².

A la vez, su narrativa señala el lugar de la afectividad en el contexto institucional formativo, como construcción significativa, a la altura de los saberes que anclan su propuesta teórica y metodológica.

El PPP del 2007 manifiesta las demandas por la formación de un docente que constituya los “*conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo [...]*” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte [IFRN], 2012, p. 13)¹⁹³. De esta manera, percibimos la relación de armonía existente en el discurso de Neruda cuando dice que un maestro egresado de esta institución reproduce los valores que fundaron su formación.

Según el siguiente fragmento, al parecer, el narrador deslinda lo que es del orden de los saberes restringidos a la Enseñanza Media -“formación diferenciada” dada a la inserción de la parte técnica- y lo que es del orden de la Educación Superior -traducida por los grados- y que permita el ejercicio, en la práctica, del aparato real adquirido por él durante la formación docente, considerando las diferentes naturalezas de los saberes consagrados en su disciplina, inherentes a la formación, entre los cuales se destacan los saberes específicos del campo de las lenguas, el ejemplo de la Lingüística y sus correlatos.

A licenciatura em espanhol do IF, ela é fantástica para os docentes que pretendem atuar, por exemplo, como professores de educação básica, por quê? Porque o número de matérias e a e a, como é que eu falo? E a importância que se dá ao ensino é muito alta, tanto que eu cheguei, em alguns momentos a criticar essa, essa, esse perfil da licenciatura do IF, porque eu acreditava que tínhamos um número muito pequeno de

¹⁹² Y como institución académica, ¿qué veo en la carrera? Veo la carrera de magisterio como la formación de profesores y futuros maestros y doctores en esa área. [...] Y esta relación afectiva, como dije, como te dije, nació cuando yo era estudiante de licenciatura, entonces obviamente, creo que un profesor que sale de la institución y está dando clases en esa institución, él, por supuesto, reproduce los valores, guste o no, de la propia institución (Neruda).

¹⁹³ “los conocimientos científicos y culturales, los valores éticos y estéticos inherentes a los procesos de aprendizaje, socialización y construcción del conocimiento, en el ámbito del diálogo entre las distintas visiones del mundo [...]” (Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte [IFRN], 2012, p.13).

matérias sobre (linguística), por exemplo, e aí falo da parte mais acadêmica, de preparar nossos alunos pro mestrado e doutorado, e de literatura (Neruda)¹⁹⁴.

De hecho, la narración confirma un importante legado personal y profesional del entrevistado, que da legalidad a la propuesta de la Institución, reconocida por éste al afirmar la absorción de los valores por ella transmitidos y transmitidos en sus prácticas cotidianas.

É a memória discursiva da instituição, que atua quando damos aula e quando temos aula [...] Agora, claro, a instituição como minha experiência de trabalho, aí sim, eu tenho bastante claro qual é a função social do IF, que ele veio pra mudar a realidade e, eh, e um ensino baseado, eh, nas necessidades daquela região, daquelas pessoas e é uma forma de, eh, democratizar um ensino de qualidade. Que não somente pessoas que possam pagar tenham direito a uma educação de nível alto (Neruda)¹⁹⁵.

Cavalcante, Medeiros Neta y Lemos (2020) corrobora con la narrativa de Neruda cuando dice que es posible que la Institución sea un lugar formativo en su ambiente de trabajo, reconociendo los aprendizajes, las intervenciones escolares y los intercambios que ocurren entre lo que la escuela ofrece y como es sentida por el equipo docente.

El siguiente fragmento ratifica lo que le fue legado por la Institución, cuando hace constar:

A gente não quer produzir um formato de guia que chega ali, mostra ao turista os pontos turísticos [...] não, nós precisamos que esse aluno saia crítico dessa instituição, que ele saiba por que ele está fazendo aquilo ali e que ele não seja mais um um profissional mecânico, engessado, ele possa buscar mais conhecimentos, que ele seja autônomo, que ele cresça, que ele mude a realidade do do bairro dele, da profissão dele (Neruda)¹⁹⁶.

¹⁹⁴ La carrera de español en el IF es fantástica para los docentes que pretenden trabajar, por ejemplo, como docentes de educación básica. ¿Por qué? Porque el número de materias y la, y la, ¿cómo decir? Y la importancia que se le da a la docencia es muy alta, tanto que, en ocasiones, hasta critiqué este, este, este perfil de la carrera en el IF, porque creía que teníamos muy pocas asignaturas de (lingüística), por ejemplo, y ahí hablo de la parte más académica, preparar a nuestros alumnos para la maestría y el doctorado, y la literatura (Neruda).

¹⁹⁵ Es la memoria discursiva de la institución, que opera cuando enseñamos y cuando tenemos clases [...] Ahora, claro, la institución como mi experiencia laboral, entonces tengo bastante claro cuál es la función social del FI, que vino a cambiar la realidad y, eh, y una educación basada, eh, en las necesidades de esa región, de esa gente y es una forma de, eh, democratizar la educación de calidad. Que no solo las personas que pueden pagar tienen derecho a una educación de alto nivel (Neruda).

¹⁹⁶ No queremos hacer un formato de guía que llegue allí, le muestre al turista los lugares de interés [...] no, necesitamos que ese estudiante salga crítico de esta institución, que sepa por qué está haciendo eso allí y que no que sea un profesional mecánico cuadrado, que pueda buscar más conocimiento, que sea autónomo, que crezca, que cambie la realidad de su barrio, de su profesión (Neruda).

Articulando tal contenido discursivo al pensamiento de De Sordi (2019): “*As instituições de educação superior estão convocadas a repensar que tipo de cidadão querem formar e a esclarecerem em que aspectos a inserção de seus egressos no mundo do trabalho pode ajudar a reconfigurar o tecido social em que estamos vivendo*” (p. 138)¹⁹⁷.

[...] *Trata-se de intensificar aprendizagens que expressem valores capazes de dar sentido à educação escolarizada. O processo de formação do educador precisa ser reconfigurado de modo mais amplo, crítico, rigoroso, afastando-se de aprendizagens meramente instrumentais voltadas ao ensino do que cai nas avaliações externas ou aquilo que se encaixa pragmaticamente ao que o mercado demanda* (p. 139).¹⁹⁸

A partir del recorrido discursivo del entrevistado, se podría confirmar con De Sordi (2019) que:

[...] *O uso de narrativas é acionado como recurso revelador das tensões entre os desejos manifestos pelos docentes e as condições reais de apoio institucional oferecidas como suporte a um fazer pedagógico inovador e situado historicamente. A categoria da avaliação é recuperada em sua feição educativa para fomentar processos de reflexão verticais e criteriosos que subsidiem atuações propositivas, individuais, coletivas e institucionais, na direção de uma educação superior detentora de qualidade social construída de modo corresponsável. Advoga-se que os espaços institucionais de apoio à docência podem se tornar lugares estratégicos para fortalecimento da micropolítica dos espaços educativos de modo a sustentar o compromisso com uma formação profissional edificante sob o ponto de vista social* (p. 135)¹⁹⁹.

Esto significa contribución efectiva del aporte institucional en la formación del narrador, cuando su discurso expresa también un carácter reflexivo al referirse a la institución como un

¹⁹⁷ “Las instituciones de educación superior están convocadas a repensar qué tipo de ciudadano quieren formar y a clarificar los aspectos en los que la inserción de sus egresados en el mundo del trabajo puede ayudar a reconfigurar el tejido social en el que vivimos” (p. 138).

¹⁹⁸ [...] Se trata de intensificar un aprendizaje que exprese valores capaces de dar sentido a la educación escolar. Es necesario reconfigurar el proceso de formación del educador de una manera más amplia, más crítica, más rigurosa, alejándose de un aprendizaje meramente instrumental destinado a enseñar lo que está sujeto a evaluaciones externas o lo que se ajusta pragmáticamente a lo que demanda el mercado (p. 139).

¹⁹⁹ [...] El uso de las narrativas se activa como recurso revelador de las tensiones entre los deseos manifestados por los profesores y las condiciones reales de apoyo institucional ofrecido como apoyo a un trabajo pedagógico innovador e históricamente situado. Se recupera la categoría evaluación en su vertiente educativa para propiciar procesos de reflexión vertical y criteriosos que subsidien acciones propositivas, individuales, colectivas e institucionales, en dirección a una educación superior de calidad social construida de forma corresponsable. Se argumenta que los espacios institucionales de apoyo a la docencia pueden convertirse en lugares estratégicos para fortalecer la micropolítica de los espacios educativos a fin de sostener el compromiso con una formación profesional edificante desde el punto de vista social (p. 135).

espacio educativo que, de hecho, asume su rol en la formación de sujetos críticos y no sólo como un transmisor de conocimiento.

Además, el entrevistado señala la relación afectiva que nace entre él y la institución formadora a lo largo de la carrera, cuando se construyen vínculos basados en valores axiológicos, cuya objetivación se realiza durante el ejercicio profesional docente. “[...] *A instituição passa esses valores, eh, e nós como como alunos e como docentes, absorvemos e reproduzimos*” (Neruda)²⁰⁰.

Recibir una formación que ofrece una Institución que tiene conceptos basados en la formación humana integral y percibir a través de las narrativas de sus egresados lo mucho que estos conceptos estuvieron presentes en sus trayectorias formativas, hace emerger toda esta afectividad tan evidente en los discursos. Afectividad que juega un papel fundamental en el vínculo establecido entre alumno-institución-sociedad, formando profesores comprometidos con la transformación de la realidad de la educación brasileña.

Porque já faz dez anos que nós concluímos e e eu, eu acredito que tudo que o que nós vivenciamos na formação, desde os projetos integradores, que eram muito conflituosos, né? Naquela época, porque como nós éramos a primeira turma, então tudo era muito sofrido, ninguém nunca tinha passado por aquilo, mas acredito que mesmo essa forma, mesmo essa formação, que foi tão sofrida pra primeira turma, contribuiu pra que a gente se tornasse os profissionais que, que somos hoje, né? É isso (Malinche)²⁰¹.

Como puede verse, el discurso de la narradora refleja cierto resentimiento por las limitaciones inherentes a los inicios de los emprendimientos; sin embargo, implícitamente reconoce el mérito de la institución, cuando se reconoce preparada para ejercer la docencia, como se evidencia en el siguiente fragmento:

[...] *Então, eu comecei a achar, não, nossa formação ela é muito completa. Pensando, fazendo essa comparação, assim, nós tivemos muitas aulas de línguas, tínhamos muitas aulas de de, até de educação. Essa parte de metodologia, de como escrever um... Então*

²⁰⁰ “[...] La institución transmite estos valores, eh, y nosotros, como estudiantes y como profesores, los absorbemos y reproducimos” (Neruda).

²⁰¹ Porque hace diez años que concluimos y yo creo que todo lo que vivimos en la formación, de los proyectos integradores, que eran muy conflictivos, ¿no? En ese momento, como éramos el primer grupo, entonces todo fue muy doloroso, nadie había pasado nunca por eso, pero creo que incluso esta forma, incluso este entrenamiento, que fue tan doloroso para el primer grupo, contribuyó a que nos volviéramos los profesionales que somos hoy, ¿no? Eso es (Malinche).

a gente estava preparado para, tanto para ser pesquisador, quanto para ser professor, né? ... Mas eu penso, eu acho que não existe nenhum curso perfeito, né? Mas eu penso que a nossa formação foi muito bem delineada (Malinche)²⁰².

Queda claro, en sus representaciones, que el legado de la institución en su vida profesional colmó sus expectativas en cuanto al aparato teórico y metodológico construido a lo largo del curso de formación. Un legado coherente, integral, que asegure la efectividad de la relación entre ella y la institución, a través de las bases y fundamentos sobre la práctica docente vivida por ella en formación.

Objetivamente, su discurso resume los hallazgos de los aportes que la institución le otorgó como instrumentalización en el proceso de formación, corroborando así los aportes en los que se sustenta, los cuales podrán ser aplicados en el cotidiano de la práctica profesional docente, por parte de la entrevistada.

[...] Mas tudo que eu sei de espanhol, eu posso dizer assim, tudo... a minha base, foi tudo do IFRN, né? Eu nunca fiz () a me comunicar, a entender os aspectos culturais, a afirmação do que é um ser professor, de como, eh, o nosso papel é importante diante da sociedade, de como nós somos construtores, eh, eu posso dizer assim, do conhecimento, né? De como a gente consegue compartilhar o conhecimento que tem e aprender com o outro e tudo isso faz parte da formação do IFRN (Malinche)²⁰³.

Las situaciones cotidianas del aula señalan los rumbos posibles y necesarios con relación a nuevas experiencias docentes, con las cuales fortalecen aprendizajes ya construidos y se generan nuevas posibilidades de conocimiento (Tardif, 2007).

Corroborando con Bezerra y Bezerra (2020), son experiencias de esta naturaleza las que contribuyen a que tales construcciones movilicen la práctica docente en el aula, la mayoría de las cuales son

²⁰² [...] Entonces, empecé a pensar, no, nuestra formación es muy completa. Pensando, haciendo esta comparación, tuvimos muchas clases de idiomas, tuvimos muchas clases de educación, incluso. Esta parte de la metodología, cómo escribir uno... Entonces estábamos preparados, tanto para ser investigadores como para ser docentes, ¿no? ... Pero creo, creo que no hay un rumbo perfecto, ¿no? Pero creo que nuestra formación estuvo muy bien diseñada (Malinche).

²⁰³ [...] Pero todo lo que sé de español, puedo decir, todo... mi base era toda del IFRN, ¿no? Yo nunca hice () a comunicarme, a entender los aspectos culturales, la afirmación de qué es ser docente, cómo, eh, nuestro papel es importante en la sociedad, cómo somos constructores, eh, lo puedo decir así, de conocimiento, ¿no? Cómo logramos compartir los conocimientos que tenemos y aprender unos de otros y todo eso es parte de la formación del IFRN (Malinche).

[...] *influenciados pela instituição e contribui para suas ações e normas e principalmente para distanciar os obtidos na formação inicial e os da experiência enquanto professor. Sendo assim, constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos saberes pelo exercício de suas funções e papéis, os quais contribuem para a sua competência profissional* (p. 6)²⁰⁴.

Respecto a la narradora Frida, en su voz se destaca la inconfundible sintonía que mantiene con el contexto de la institución a la perteneció. Con mucha claridad expresa la satisfacción de demostrar una condición de pertenencia a ese espacio, cuyo vínculo precede a su propio paso como estudiante, que es sugerente de familia, cuando dice “*Eu sou filha do IFRN*”...

De hecho, su vínculo afectivo va más allá de la relación alumno-institución, alcanzando un nivel de afectividad extrema, lo que reafirma los vaticinios realizados por la propia institución, al incluir el parámetro afectivo como un ítem a desarrollar tanto con el alumno como con el docente en la conducción de procesos educativos.

Desde esta perspectiva, se reafirma la presencia del apoyo institucional en la formación de la narradora Frida, cuando su postura muestra los frutos de una educación que superó los límites de los contenidos disciplinares, contemplando -como proclama el PPP de la Institución- contenidos vinculados a las capacidades afectivas. Según el documento, es el acercamiento a los contenidos académicos reconstruidos por el docente durante su formación (IFRN, 2012).

Ante la imprevisibilidad del presente, especialmente con motivo de la pandemia que azotó el mundo, provocando sucesos inimaginables, Frida venera a la institución, cuya contribución confirma su discurso cuando dice “[...] *Nada prepararia a gente pra isso, mas O IFRN deu uma base, sim, pra gente tá trabalhando*” (Frida)²⁰⁵.

Esta base está en los cimientos de la institución y difundida en la práctica pedagógica de la narradora, quien dice estar conectada con los cambios del mundo, gracias a su institución formadora.

²⁰⁴[...] influenciadas por la institución y contribuye con sus acciones y normas y principalmente a distanciar las obtenidas en la formación inicial y las de la experiencia como docente. Por lo tanto, construyen, adquieren y desarrollan múltiples conocimientos a través del ejercicio de sus funciones y roles, que contribuyen a su competencia profesional (p. 6).

²⁰⁵ “[...] Nada nos prepararía para esto, pero el IFRN dio una base, sí, para que estuviéramos trabajando” (Frida).

[...] *Me sinto, eu acredito que com as mudanças no mundo, né? A gente tem essa mudança aí enorme da pandemia, né”? [...] “É, a gente não foi preparado no curso de licenciatura, né? A gente não teve essa preocupação no curso de licenciatura da gente, né? Mas ao longo do curso a gente foi percebendo outras possibilidades, né?” “Outras possibilidades foram surgindo. A EAD que surgiu, trouxe experiência pra maioria de nós, da primeira turma, a maioria de nós trabalhou, né”?* (Frida)²⁰⁶.

Al igual que los demás entrevistados, Rigoberta deja entrever los aportes de la institución en su vida, a partir de la proximidad existente y mantenida entre esta -a través de los docentes- y los estudiantes, lo que denota sus representaciones sobre el rol del IF con el alumnado, que es darle el apoyo necesario con relación al conocimiento, contemplando una práctica pedagógica centrada en él, considerando sus necesidades.

Aquí radica una cuestión esencial para la política pedagógica de la institución, que recae en el concepto de interacción al que se vincula el redimensionamiento del rol del docente y del alumno, cuando el primero deja de ser un simple proveedor de información y el segundo un receptor, pasando, ambos, a establecer una base dialógica, mediada y movilizadora por el binomio enseñanza y aprendizaje. “[...] *Implica, portanto, aceitar as salas de aula como lugares em que os professores e os alunos se comunicam, de forma interativa, entre si, com os especialistas e com os companheiros na localidade e no mundo*” (IFRN, 2012, p. 171)²⁰⁷. Nótese el discurso de la narradora: [...] *“mas eu acho que o que o IF proporciona é que eu acho que a gente tá mais próximo de repente dos professores, existe uma, uma ideia de... é porque também é diferente, né”?* (Rigoberta)²⁰⁸.

Las declaraciones de la narradora confirman el nivel de preparación de su base para el ejercicio de la docencia ya en el curso de la enseñanza media, atestiguando el valor y la importancia de la institución en la vida de su alumna. Significa disponer de un aparato teórico y metodológico que trasciende la circunscripción a una sola etapa de estudios. Para esta narradora, el legado de la institución es anterior al período de la carrera, ahora recordado por ella en forma de

²⁰⁶ [...] Yo siento, yo creo que con los cambios en el mundo, ¿no? Tenemos este gran cambio desde la pandemia, ¿verdad? [...] “Sí, no estábamos preparados en la carrera, ¿no? No tuvimos esta preocupación en el profesorado, ¿verdad? Pero a lo largo del curso nos dimos cuenta de otras posibilidades, ¿no? “Han surgido otras posibilidades. La Educación a Distancia que surgió nos trajo experiencia a la mayoría, desde la primera clase, la mayoría de nosotros ya trabajó, ¿no? (Frida).

²⁰⁷ “[...] Implica, por lo tanto, aceptar las aulas como lugares donde docentes y alumnos se comunican, interactivamente, entre sí, con especialistas y con pares en la localidad y en el mundo” (IFRN, 2012, p. 171).

²⁰⁸ [...] “pero creo que lo que aporta el IF es que yo creo que de repente estamos más cerca de los maestros, hay una, una idea de... es porque también es diferente, ¿no”? (Rigoberta).

agradecimiento por el preparo que recibió: “*eu aprendi, eu aprendi muito antes de entrar na graduação, eu aprendi muito muita coisa no IFRN, porque era uma instituição de excelência, ainda é, né? E eu, acho que o que eu sei, eu devo muito ao IFRN*” (Violeta). Y su discurso corrobora su narración, declarando:

[...] *Pra você ver, eu atuo na área de educação especial, na pedagogia, né? Eu prestei concurso porque eu tinha pedagogia, mas eu sempre comento com os professores da escola, que, assim, o que eu sou hoje, a profissional que eu sou hoje, eu devo ao IFRN, sabia?* (Violeta)²⁰⁹.

Pese a lo dicho por la entrevistada, la opción por el ejercicio profesional no se limitó al área de idiomas (español), sino que abarcó la pedagogía, un área de educación inclusiva -aunque con cierto lamento por parte de la narradora- mostrando que la elección profesional de los universitarios involucra, entre otras, cuestiones subjetivas, como la afinidad por el área (Imbernón, 2011).

Sintiéndose preparada para ejercer su profesión, admite y reconoce que su mérito como profesional se debe a las bases que recibió de la institución, ya que detiene una base de conocimientos específicos para la enseñanza que no se resumen a contenidos o técnicas.

– *Só acrescentando mais um pouco, assim, eu não me arrependo de ter feito a licenciatura, né? Em espanhol, sou grata demais, assim, à instituição. Acho que o que você faz ali naquela instituição, não tem como se arrepender não [...] eu sinto muito por não estar atuando na área, porque eu até gosto do espanhol e tudo, mas também eu me sinto feliz por estar atuando na área da pedagogia, sabe? Mas se um dia eu tiver oportunidade, né? De atuar, lecionar espanhol eu agarro, sabe? É isso! Rsrtrs!* (Violeta)²¹⁰.

Y esto se traduce en la valorización del conocimiento como base de la enseñanza y haciéndolo público y válido, [considerándolo] como un paso importante hacia la profesionalización docente

²⁰⁹ [...] Para que vean, yo trabajo en el área de educación especial, en pedagogía, ¿no? Hice el examen porque tenía pedagogía, pero siempre les digo a los maestros de la escuela que, como, lo que soy hoy, la profesional que soy hoy, se lo debo al IFRN, ¿sabes? (Violeta).

²¹⁰ – Solo agregando un poco más, yo no me arrepiento de haber hecho la carrera, ¿no? En español, estoy muy agradecida con la institución. Yo creo que lo que haces ahí en esa institución, no hay como arrepentirse [...] lo siento bastante por no estar actuando en el área, porque hasta me gusta el español y todo, pero también me siento feliz por estar trabajando en el área de la pedagogía, ¿sabes? Pero si algún día tengo la oportunidad, ¿no? De actuar, enseñar español, yo la tomo, ¿sabes? ¡Es eso! ¡Jajaja! (Violeta).

cuyo valor ya comienza en la formación inicial, convirtiéndolos a los docentes en guías para los procesos de formación (Novoa, 1992). En consonancia con Imbernón (2011), no se trata de limitar la docencia a un patrón socialmente establecido, es pensar (en) este oficio como el aprendizaje de los fundamentos de una profesión.

5. Consideraciones finales

Hacer las consideraciones aquí propuestas, inspirándonos en Charlot (2002), significa reconocer el principio de que “no hay una práctica silenciosa, una práctica de la que no se habla” [...]; que hablar de cualquier práctica es hablar de ella y, con ella, de uno mismo, independientemente de la modalidad o forma de comunicarse, ya sea a través de un diálogo interior -producto de reflexiones o re-conducciones de recuerdos exclusivos de cada experiencia- ya sea a través de la interacción con otros.

Tomar este pensamiento como fundamento, para consolidar la perspectiva teórica y metodológica que condujo a la elaboración de este estudio, es relevante como motivación para reflexionar sobre las posibilidades que ofrecen las narrativas autobiográficas, a la hora de aplicarlas al contexto de la educación, contemplando allí las instancias de investigación y formación docente, en el entendimiento de que su configuración materializa un espacio de múltiples potencialidades investigativas y de aprendizaje por parte del futuro profesional. En esta perspectiva, por lo tanto, se desarrolló la investigación aquí realizada, teniendo como tema el estudio de las narrativas (auto)biográficas de la primera cohorte del curso de Licenciatura en Español del IFRN (2006-2010).

Se pretendió comprender -a través de las declaraciones de los entrevistados- cómo estos sujetos se mostraron, a través de las entrevistas, como resultado, producto, fruto de una formación docente cuyos fundamentos institucionales se establecen en un aporte teórico-metodológico con técnicas e instrumentos de investigación que brinden aprendizaje, reflexión, revisión del pasado, cuestionamiento del presente en una mirada prospectiva, que permita a estos profesionales de la enseñanza revisar actitudes y creencias que se establecieron durante su formación y ejercicio docente. En otras palabras, las narrativas como objeto de contribución al crecimiento profesional y personal del sujeto investigado, a través de las posibilidades de reflexión sobre su práctica cotidiana en el aula (Abrahão & Passeggi, 2012).

De hecho, las aperturas de cosmovisiones, viabilizadas por este abordaje, otorgan al sujeto condiciones para desarrollar un nivel de conciencia sobre sí mismo y su trayectoria de vida, teniendo como lastre sus propias vivencias a las que pasa a asignar significados y sentidos. En ese contexto, se inserta lo que se revela al otro en el momento de la investigación, configurado como saber construido en el proceso de formación y práctica pedagógica, bajo el ejercicio de su propia reflexión.

Bajo el procedimiento de investigación, estudiamos, escribimos, recomponemos y comprendemos narrativas, permitiéndonos estar de acuerdo con nuestro pensar y repensar; de acuerdo con nuestras acciones y reflexiones sobre las experiencias que nos (re)conformaron como personas, contribuyendo a la formación de conciencias.

En medio del proceso de reflexión sobre el desempeño de su práctica, el docente se vuelve cada vez más consciente de su práctica profesional y repensando su desempeño. En ese contexto, resuelve conflictos, supera barreras y desafíos, al mismo tiempo que regulariza los éxitos derivados de su ejercicio profesional.

Reanudando el camino realizado, encontramos que el abordaje teórico y metodológico adoptado en ese momento -expresado por las narraciones autobiográficas- resultó ser un recurso importante en el proceso de organización de las prácticas discursivas -traducidas por los discursos de los narradores- dada su posibilidad de transmitir y relacionar valores, experiencias, creencias, representaciones de los narradores, lo que puede repercutir en el sentido de promover saltos cualitativos en el contexto educativo.

En base a lo expuesto, se ubican las entrevistas que conformaron el corpus de esta investigación, todas recolectadas a través de narrativas, esta última como “*estrutura fundamental da experiênciã humana*” (Connelly y Clandinin, 1990, en Telles, 1999, p. 2). Como afirman estos autores, en la narrativa radica –en el contexto de la investigación educativa– el mayor argumento, y esto se debe a que caracterizan al ser humano como “*organismos narradores*”, por lo tanto, personas cuyas vidas son narradas, tanto en el aspecto cultural como social, legitimadas por la autonarrativa como fenómeno histórico, como dice Marchuschi (2007).

Los siete egresados cuentan sus vidas a partir de las experiencias individuales y colectivas, proporcionando una dialéctica en los temas listados por ellos, generando sentido y reevaluación en la trayectoria de formación y profesional.

A partir de las 3 bases que comprendemos para la trayectoria de cada narrador: la formación docente, práctica profesional e Institución, podemos conectar esos ejes sacando a la luz el triángulo (representado en la investigación) de la trayectoria del sujeto. Este representa el camino individual recorrido por cada profesor formado.

Conocemos el proceso de construcción de la identidad que cada egresado asume en su construcción como profesor, que comienza desde la elección del curso a su descubrimiento

como docente o no en su proceso. Los siete profesores participantes de nuestra investigación confirman, a través de sus narrativas, que no tenían un deseo claro de querer ser profesor al ingresar en el curso. Ellos se revelaron docentes durante el curso, siendo la Licenciatura su segunda opción al momento de elegir sus trayectorias académicas.

Las experiencias individuales de formación son reflejadas en sus elecciones y prácticas profesionales ejecutadas por cada sujeto. Aun compartiendo la misma licenciatura, la experiencia sentida por uno difiere de la sentida por el otro, generando resultados diversos de ese conjunto de universos singulares y plurales de cada narrador. De los siete profesores, cuatro trabajan como docentes de español y tres no son profesores de español, de esos 3, 2 imparten clases de lengua portuguesa para extranjeros en un país hispanohablante y 1 es profesora en la educación especial en una escuela pública. Con relación a la verticalización de la formación, 5 continuaron sus estudios, siendo 1 con doctorado, 2 con maestría y 2 con especialización. Dos de los narradores no se dedicaron a verticalizar los estudios por elegir caminos distintos con relación al español.

Sobre sus procesos formativos, los narradores compartieron profesores y asignaturas que marcaron sus trayectorias. Hablaron sobre el PIBID, Proyecto Integrador, sobre no haber tenido la experiencia de proyectos de investigación y extensión, pero que de alguna manera otras experiencias vividas en la Licenciatura (Proyecto Integrador) abrieron caminos para la investigación y para crear oportunidades de experiencias docentes (PIBID).

Cada evocación de la formación, que los egresados rescatan de la memoria, demuestra un sentimiento afectuoso sobre la trayectoria formativa adquirida en el IFRN. Ellos declaran de forma cariñosa la identificación con la enseñanza de lengua española, con la formación recibida y con la Institución y los aportes dejados por ella.

Vale destacar que, al mirar el proceso formativo de egresados de una Institución de Educación Profesional, el IFRN, nos lleva a analizar esa formación a la luz de los conceptos y fundamentos adoptados por el currículo de la Institución, más específicamente a la concepción de formación humana integral. Comprendemos la formación humana integral a partir de Saviani (2003) y Ramos (2010) cuando miran esa formación desde la perspectiva de la politécnica, teniendo como pilares de esa formación aspectos relacionados a la ciencia, tecnología, cultura y trabajo como principio educativo. Esta lógica direcciona una oferta formativa diferenciada por parte

del IFRN y que buscamos vestigios de ello en la trayectoria de formación docente de los egresados.

Partiendo del currículo prescrito (PPC 2005) de la Licenciatura en Español no encontramos de manera directa la presencia de esta concepción, pero identificamos huellas de los aspectos pertenecientes a la idea de formación humana integral en un componente curricular que es trabajado en la licenciatura: el proyecto integrador. Los egresados mencionan sus experiencias con el proyecto integrador, hablando de los aspectos positivos y negativos que lograron con sus experiencias. Comprenden la idea central del proyecto, sin saber qué concepción está por detrás de este componente curricular, sin tener en claro la idea de una formación humana integral. Pero eso no deja de demostrar la enorme diferencia que hizo esta experiencia en la formación, ni lo mucho que la concepción se materializa en la formación de forma natural y constructiva.

Además de la experiencia del proyecto integrador, los alumnos relataron experiencias vividas en el PIBID, programa que proporciona la inserción en el mundo de la docencia, provocando un caminar para como es la práctica docente en su esencia. El PIBID, junto al componente de práctica docente del currículo, proporcionó, a los egresados, experiencias significativas y reveladoras en sus trayectorias de formación.

Para contestar a la duda de si los alumnos egresados estaban o no preparados para actuar en todas las modalidades de la educación básica, llegamos a la conclusión que, a partir de los relatos, 4 egresados no se sentían preparados y 3 se sentían, de esa forma, en su gran parte los egresados revelan lagunas de preparación para la actuación en las modalidades de la educación básica, más específicamente en la enseñanza técnica (educación profesional), educación a distancia y educación especial. Hay narradores que mencionan en sus relatos sentirse preparados para todas las modalidades de la educación profesional, pero sin tener en claro las concepciones que son pilares de la educación profesional, dejando en abierto esta incógnita respecto a la noción completa de una formación plena en todos los aspectos.

Evita, Gabo y Neruda (este último incluso hizo pasantía en el IFRN, en la enseñanza secundaria integrada a la educación profesional) afirman haber recibido una formación que los preparó para ser docentes de cualquier modalidad de la educación básica. Frida no se juzgaba capacitada para actuar en la educación a distancia y en la educación especial. Malinche no se sentía preparada para impartir clases a cursos técnicos, en la educación profesional. Rigoberta, al finalizar la licenciatura, no se consideraba 100% habilitada para actuar en cualquier modalidad

de la educación básica. Y Violeta reconoce ser difícil salir preparada y declara que la teoría es muy distinta a la práctica.

Después de comprender y conocer los documentos que guían la formación de la Licenciatura en Español e indagar las trayectorias de formación de cada sujeto, destacamos que hay marcas de las concepciones existentes en el currículo y que hay vacíos mencionados por cada narrador respecto a sus experiencias formativas. Aun con la existencia de inseguridades con relación a la actuación en alguna modalidad de enseñanza, aunque haya preguntas sin respuestas para sus procesos de formación y aunque sigan trayendo nuevo sentido para sus reflexiones, los docentes no dejan de narrar sobre sus experiencias llenas de afectividad y cargadas de la responsabilidad Institucional que ellos sintieron en sus procesos de hacerse docentes.

La gratitud a la formación recibida por el IFRN, la seguridad y confiabilidad sentida por sus alumnos, el soporte social y emocional relatados, los ejemplos de docentes y asignaturas importantes para sus trayectorias formativas, son ejemplos de aportes que el IFRN trajo a la construcción del ser profesor de los egresados.

Las narrativas que traen reflexiones con respecto a recibir o no una formación que prepara de hecho para actuar en cualquier modalidad de la educación básica, permiten que los egresados resignifiquen sus procesos y reevalúen sus conocimientos y seguridades relacionadas a la formación, a punto de cuestionarse sobre si están aptos a impartir clases en la educación profesional, ya que fueron formados por una Institución que se basa en los conceptos pilares de esta modalidad.

Así, aun faltando claridad respecto al concepto de formación humana integral, educación profesional y todos los fundamentos que inspiran la formación ofertada por el IFRN, es posible identificar en las narrativas que los egresados sentían que los valores, las bases, las concepciones Institucionales eran transmitidos a través de la formación que recibieron.

Dos de los egresados son hoy profesores del IFRN y logran tener una visión aún más amplia de la enseñanza ofertada por el IFRN, a punto de compartir que es evidente la oferta de una educación diferenciada por parte de dicha Institución. Ellos comparten la vivencia de la Institución que los formó y en donde ahora son docentes, perciben como la tecnología, la cultura, la investigación y el trabajo como principio educativo son orientadores de las prácticas educadoras, incluso sin tener en claro la definición de tales conceptos.

Las narrativas analizadas en este estudio permitieron observar factores considerables en relación a los procesos de formación de los entrevistados, según la pregunta preliminar de orden general, o sea, mostrar la articulación existente en la tríade formación, Institución y práctica profesional, en la interfaz con el aporte del enfoque teórico y metodológico institucional durante el recorrido emprendido por los narradores, en el transcurso de sus experiencias profesionales como docentes de español formados en el IFRN.

Se ha logrado el objetivo general del estudio generado en el seno de esta pregunta, lo que se aprecia, en general, en las revelaciones expresadas en las concepciones de los narradores sobre sus formaciones, a partir del papel que jugó el IFRN en su comportamiento como estudiantes.

Ratificando lo dicho, se destaca el discurso de uno de los narradores sobre la calidad de la enseñanza aplicada por la institución, a lo que se refiere al afirmar que “[...] *aprendi muito, muita coisa no IFRN, porque era uma instituição de excelência, e ainda é, né? E eu, acho que o que eu sei, eu devo muito ao IFRN*” (Violeta).

Analizando los aportes dejados por la Institución en la formación de los egresados y pensando sobre si las concepciones Institucionales encontradas en el currículo, especialmente los fundamentos relacionados a la educación profesional, fueron heredadas por los profesores, podemos concluir que hay muchos elementos en las narrativas que nos muestran qué tipo de aportes son destacados por los sujetos.

Identificamos contribuciones que están relacionadas al soporte institucional, al compromiso, que genera en los estudiantes un proceso de seguridad y confiabilidad por todo lo que es ofrecido Institucionalmente. No se puede hacer a un lado el hecho de que, al ser escenario de formación para los profesores, el IFRN pasa a tener un lugar de afectividad muy importante en sus vidas, pudiendo ser identificadas narrativas que expresan ese sentimiento que une alumno-institución. Estos sentimientos corroboran el ideal de la función social del IFRN a través de los relatos de los egresados.

De hecho, juzgamos alcanzados los objetivos de la investigación, considerando que revelaron las percepciones de los narradores sobre los temas que movieron el estudio, a través del ejercicio de reconstrucción de sus historias de vida, a través de las cuales pudieron reconstituir, narrativamente, una figura de sí mismos. Esto corrobora la naturaleza y metodología de la investigación (auto)biográfica como fuente privilegiada de investigación cualitativa en educación como vehículo para la construcción del conocimiento, para lo cual se requieren

actividades mentales y reflexivas, con motivo de los enunciados que elevan a los narradores al nivel de los autores de sus propias historias. En ese contexto, ocurre el autorreconocimiento de cada sujeto, a través de cada acto de reelaboración del yo, marcado por creencias y valores, conservando su singularidad.

Entre los destaques atribuidos a este enfoque, todavía es posible reconocer con Pineau (2005, p. 110, en Passeggi, Nascimento y Oliveira, 2016), que el uso de entrevistas narrativas autobiográficas se presenta como un procedimiento esencial para la formación del humano - “antropoformación”, porque es al mismo tiempo investigación-acción-formación.

Los resultados del estudio mostraron que algunos aspectos del proceso de formación pueden ser mejorados en medio de la práctica profesional de los docentes, a través de sus propias intervenciones, a partir de la reapertura, reinterpretación y actualización de sus experiencias, siguiendo reflexiones críticas de su propia práctica pedagógica. Es aquí donde se consolidan los procesos de resignificación de las acciones docentes, mostrando que la entrevista narrativa (auto)biográfica constituye el núcleo de la construcción de significados cuando se trata de experiencias y hechos vinculados tanto al ámbito escolar y/o académico como en la vida del propio estudiante/profesor. En ese sentido, la resignificación de las vivencias es de suma importancia en el momento de la entrevista, beneficiando al narrador y al que recoge los datos, es decir, al que escucha los relatos. Es, por lo tanto, desde esta perspectiva que Marcuschi (2007) defiende que *“não são os fatos que produzem as significações presentes em nossas compreensões e sim as nossas compreensões que fundam e constroem as significações que atribuímos aos fatos”* (p. 80).

Creemos que aún hay mucho en qué avanzar respecto a nuestra investigación si adentráramos al universo del aula para sumergirnos en las prácticas de enseñanza de los docentes formados por el IFRN, a fin de descubrir qué concepciones los guían, como son percibidas por los alumnos y cómo se da el proceso de resignificación docente a través de esas prácticas.

Quizás, avanzar aún más en la investigación, haciendo un recorte de los docentes que se formaron en el IFRN y otro grupo de docente formado por otras Instituciones, pero siendo todos profesores del IFRN, con el objetivo de comprender la especificidad de la enseñanza de español en la educación profesional, identificando el lugar de la lengua en la formación humana integral de los alumnos del IFRN.

No nos faltan percepciones, ideas e inspiraciones para seguir nuestro proceso de investigación relacionado a la formación docente. Sumergir en las trayectorias de egresados, en narrativas (auto)biográficas, en mirar hacia el proceso singular/plural de los sujetos es tener contacto con un universo rico y lleno de posibilidades investigativas.

Referencias

- Abrahão, M. H. M. B & Passeggi, M. (2012). As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: V. Simão, Frison & Abrahão. *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas*. (pp. 53-71). EDUFRN, EDIPUCRS.
- Abreu, T. L.; Cavalcante, I. F.; Henrique, A. L. S.; A prática do tripé ensino, pesquisa e extensão para a formação dos docentes dos Institutos Federais. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 2, n. 22, p.1-18e12817, Nov. 2022. ISSN 2447-1801. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12817/3397>.
- Alvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2012). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Praxis Educativa*, 14(14), 42-48. Disponível em <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/431>
- Amorim, M. (2001). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. Musa Editora.
- Araújo, M. M. M. de. (2012). Memória e formação de professores do campo: histórias de vida de alunos da ‘Especialização em educação do campo e desenvolvimento territorial do semiárido brasileiro’ da UFRB (Turma I – 2011 – 2012). *Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, 2(6), 101-115. Disponível em <http://www.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/>.
- Barreto, A. B. P. C. M., Moura, D. H., Carvalho Neto, E. R. G. de, Cavalcanti, I. F., Moura, J. B. de, Camilo, M. H. C., Velasco, M. T. P., & Constantino, N. A. (2008). Uma experiência interdisciplinar: o projeto integrador na licenciatura em espanhol do CEFET/RN. *HOLOS*, 3, p. 4-15. Disponível em <https://doi.org/10.15628/holos.2007.124>.
- Bauer, M. W., Gaskell, G. (2015). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. (13a ed.). Editora Vozes.
- Betti, I. R., Mizukami, M. G. N. (1997). História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. *Motriz*, 3(2), 108-115. Disponível em <https://doi.org/10.5016/6568>.
- Bezzera & Bezerra. (2020, Oct). A construção da identidade docente e a formação profissional. *Conedu, Congresso Nacional de Educação*, Maceió, 7. Disponível https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID4544_01092020135749.pdf
- Bohnsack, R. (2020). *Pesquisa social reconstrutiva: Introdução aos métodos qualitativos*. Vozes.
- Botía, A. B, Cruz, M. F. & Ruize, E. M. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/284258066_Investiga

r_la_identidad_profesional_del_profesorado_Una_trianguacion_secuencial_FQSForum/links/5709d42f08ae2eb9421e33b5.pdf

- Bosi, E. (2010). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. (16a ed.). Companhia das Letras.
- Bragança, I. F. S. (2012). *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. EDUERJ. Disponible en <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>.
- Briscioli, B. (2013). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: *Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. [Tesis de Doctorado], Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. (Selección).
- Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), p. 525-535.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Artes Médicas.
- Burnier, S., Cruz, R. M. R., Durães, M. N., Paz, M. L., Silva, A. N. & Silva, I. M. M. (2007). Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação [online]*. 12(35), 343-358. Disponible en <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200013>.
- Cabral Neto, A. (2002). Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional. *Revista educação em questão*, 42(28), pp.7-40.
- Caixeta, J. E. & Borges, F. T. (2017). Da entrevista narrativa à entrevista narrativa mediada: definições, características e usos nas pesquisas em desenvolvimento humano. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 6(4), 67-88. Disponible en <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/2668>.
- Calvino, I. (2001). *O castelo dos destinos cruzados*. Companhia das Letras.
- Cardozô, L. dos S. & Cunha, J. L. da. (2012). Memória, ensino de história e formação de professores: narrativas (auto)biográficas de educadores formados no curso de História da Universidade Federal de Santa Maria. *Aedos*, 4(11), 624-637. Disponible en <http://seer.ufrgs.br/aedos/issue/view/1803>.
- Carvalho, I. C. M. (2003). Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes Antropológicos*, 9(19), 283-302. Disponible en <https://www.scielo.br/j/ha/a/dpMjFJy3fQ83BMtYnVxzBkF/?format=pdf&lang=pt>.
- Cavalcante, I. F. ; Henrique, A. L. S. . A experiência da pesquisa na formação docente: unindo teoria à prática. *Revista brasileira de educação profissional e tecnológica*, v. 1, p. 16-35, 2017.
- Cavalcante, I. F. ; Medeiros Neta, O. M. de ; Lemos, E. C. . A formação de professores na revista brasileira de educação profissional e tecnológica (2008-2019). *revista tópicos*

educacionais (online), v. 25, p. 54-78, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/248514>.

- Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. (2005). *Projeto do curso de licenciatura em espanhol*. Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/cursos/cursos-degraduacao/espanhol.html>.
- Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. (2005). *Resolução nº 23, de 23 de novembro de 2005, aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em espanhol do Centro Federal de Educação Tecnológica do RN*. Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/cursos/cursos-de-graduacao/espanhol.html>.
- Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. (1999). Proposta de reestruturação curricular do CEFET-RN. Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppp-arquivos/propostacurricular-ano-1995/view>.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4 (8), 432-443. Disponível em <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>.
- Ciavatta, M. (2012). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In G. Frigotto, M. Ciavatta & M. Ramos (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. (3a ed.). Cortez.
- Ciavatta, M & Ramos, M. (2012). A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49). Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>
- Cunha, L. A. (2005). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. (2a ed.). Unesp & Flacso.
- Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. (1997). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm
- Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. (1997). Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2406.htm
- Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004. (2004). Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Presidência da República. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5224-1-outubro-2004-534243-norma-pe.html>.
- Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. (2010). Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. (Coleção Pesquisa (Auto)). EDUFRN.

- Delory-Momberger, C. (2012) Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação [online]*. 17(51), 523-536. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>.
- Dominicé, P. (2010). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In A. Nóvoa & M. António (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp. 81-95). Paulus.
- Fazenda, I. C. A. (1995). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. (2a ed.). Papirus.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59. Disponível em <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20787>.
- Fernandes, C. H. & Chaluh, L. N. (2017). Entre(Vistas): Da implicação aos saberes e conhecimentos sobre o ensinar e a inclusão escolar. *Revista Teias*, 18(49), 315-333. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052017000200315&lng=pt&tlng=pt.
- Ferrarotti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger. *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp. 31-57). EDUFRN.
- Frassa, J. & Muñoz Terra, L. (2004). *Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico*. En Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Instituto de Desarrollo Económico y Social. Buenos Aires, disco compacto
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, D. de & Galvão, C. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Ciências & Cognição*, 12, 219-233. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300021&lng=pt&tlng=pt.
- Freitas, L. M. & Ghedin, E. L. (2015). Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea de Educação*, 10(19). Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929>.
- Frigotto, G. (2005). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In G. Frigotto, M. Ciavatta & M. Ramos. *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. (pp. 57-82). Cortez.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>.
- Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Jorge Zahar.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5a ed.). Atlas.
- Goodson, I. F. (1995). The story so far: personal knowledge and the political. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 89-98, DOI: 10.1080/0951839950080109.

- Goodson, I. F. (2013a). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa. *Vidas de Professores*. (pp. 63/78). Porto.
- Goodson, I. F. (2013b). *Currículo: teoria e história*. (14a ed.). Vozes.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. Vertice.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (9a ed.). Cortez.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012). *Projeto político-pedagógico do 2012: uma construção coletiva*. Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppp-arquivos/proposta-curricular-2013/view>.
- Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação. (2010). Cultura Acadêmica.
- Jaimes, J. O. B., López, N. M. M., Díaz, J. P., Zabala, M. E. & Barreto, M. R. A. (2012). Memória autobiográfica: un sistema funcionalmente definido. *International Journal Of Psychological Research*, 108-123. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4173419>.
- Jovchelovith, S. & Bauer, M. W. (2015). Entrevista narrativa. In M. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp. 90-113). Vozes.
- Josso, M. C. (2006). As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, 32(2). Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>
- Josso, M. C. (2010). *A experiência de vida e formação*. (2a ed). EDUFRRN & Paulus.
- Josso, M. C. (2014). Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In A. Nóvoa & M. Finger. *O método (auto)biográfico e a formação*. (2a ed., pp. 59-79). EDUFRRN.
- Kosik, K. (2010). *Dialética do concreto*. Paz e Terra.
- Kuenzer, A. Z. (2011). A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educ. Soc.*, 32(116), 667-688. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>.
- Larrosa, J. (1999). *Pedagogia profana – danças piruetas e mascaradas*. (2a ed.). Autêntica.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 9, p. 20-28. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 19(2), pp. 04-27.
- Leandro, E. G & Passos, C. L. B. (2021). O paradigma indiciário para análise de narrativas. *Educ. rev.*, 37. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74611>

- Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. (1994). Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.
- Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. (2005). Estabelece a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas. Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm.
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm.
- Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. (2013). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs.
- León-Paime, E. F. & Ardila-Trujillo, M. E. (2013). La práctica docente en contabilidad de gestión; una aproximación a partir de las trayectorias. *Cuadernos de contabilidade*, 14(35), 617-637. Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/cuco/v14n35/v14n35a10.pdf>.
- Lima, F. B. G. & Silva, K. A. (2014). A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política. *Holos*, 2. Disponível em <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2014.1987>.
- Lustosa, W. E. A. de M. (2016). *O currículo da licenciatura em espanhol – do CEFET-RN ao IFRN: (des)nexos com a educação profissional*. [Dissertação de mestrado]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/846>
- Machado, L. R. de S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, 1(1), pp. 8-22, jun. 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf.
- Marchuschi, L. A. (2007). *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna.

- Martines, E. (2005). *O currículo possível na educação superior: estudo sobre o curso de biologia em uma universidade amazônica*. [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Martines, E., Leme, M. I. da Silva, Azevedo, S. R. Souza de, & Silva, M. L. da. (2019). Psicologia cultural, autobiografia e pesquisas educacionais: aplicações em contexto amazônico. *Gavagai - Revista Interdisciplinar De Humanidades*, 6(1), 34-47. <https://doi.org/10.36661/2358-0666.2019v6n1.11263>
- Medeiros Neta, O. M. de; PEREIRA, Ulisseia Avila ; Silva, N. M. G. S. . A formação do licenciando nos Institutos Federais do Nordeste e o ensino médio integrado à educação profissional. *Trabalho necessário*, v. 29, p. 174-191, 2018. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4648>.
- Meireles, E. C. (2010). Da escola de aprendizes artífices ao Centro Federal de Educação Tecnológica: uma análise econômica. In E. A. da C. Pegado (Org.). *A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI*. (2a ed.). IFRN. Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-em-pdf/a-trajetoria-do-cefet-rn>.
- Meireles, M. M. (2015). Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análises. In E. C. Souza (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. (pp. 285-296). EDUFBA.
- Mendez, A. L. (2012). Histórias de vidas docentes: recuperando, reconstruindo e ressignificando identidades / Histórias de vida de professores: recuperando, reconstruindo e ressignificando identidades. *Praxis Educacional*, 16(1), 13-21. Disponível em <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/153>
- Minayo, M. C. de S. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (13a ed.). Hucitec.
- Minayo, M. C. de S. & Gomes, S. F. D. R. (Orgs.). (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (25a ed.). Vozes.
- Ministério da Educação. (2007). *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias: língua estrangeira moderna*. (pp. 49-63).
- Moreira, A. F. & Silva, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. F. Moreira & T. T. da Silva (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. (9a ed., pp. 7-37). Cortez.
- Moura, D. H. & Camelo, G. L. P. (2010). Interfaces legais, políticas, pedagógicas e administrativas na trajetória do CEFET-RN. In E. A. da C. Pegado. *A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI*. (2a ed.). IFRN. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1159>.
- Moura, D. H. (2015). A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1), 23-38. Disponível em <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2863>.

- Neves, J. G. (2010). *Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente*. UNESP & Cultura Acadêmica.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A Nóvoa. *Os professores e a sua formação*. (pp. 13-33). Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de professores*. (2a ed., Coleção Ciências da Educação). Porto.
- Nóvoa, A. (1998). Relação escola/sociedade: novas respostas para um velho problema. In R. V. Seerbino, R. Ribeiro, R. L. L. Barbosa & R. A. Gebran (Orgs.). *Formação de Professores*. (pp. 19-39). Fundação Editora Unesp. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/24>.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nóvoa, A. (2010). Apresentação. In M. C. Josso. *Experiências de vida e formação*. EDUFRRN.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.). (2010). *O Método (auto)biográfico e a formação*. EDUFRRN.
- Nóvoa, A. & Vieira, P. (2017). Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). *Crítica Educativa*, 3(2), 21-49. Disponível em <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>.
- Ojeda, M. C. (2008). Traços da identidade do professor do ensino médio em sua trajetória de formação e atuação profissional: como, quando e com quem adquiriu a condição de professor?. *Jornal eletrônico de pesquisa educacional*, 10(2), 1-14. Disponível em http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000200004&lng=es&tlng=es.
- Oliveira, R. C. A. M. (2016). *Experiências pedagógicas em classe hospitalar: por uma formação docente especializada*. [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Ortigara, C. & Ganzeli, P. (2013). Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: permanências e mudanças. In E. L. Batista & M. T. Muller (Org.). *A educação profissional no Brasil*. (pp. 257-280).
- Pacheco, E. (Org.). (2012). *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. Moderna, 2012.
- Panaia, M. (2008). *Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina*. CEPAL. Disponível em https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3619/S2008114_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Passeggi, M. da C. (2010). Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In M da C. Passeggi & V. B da Silva (Org.) *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. (pp. 103-130). Cultura Acadêmica.

- Passeggi, M. da C. (2011a). A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In F. Vasconcelos & E. Atem. *ALTERidade: o outro como problema*. Expressão Gráfica.
- Passeggi, M. da C. (2011b). A experiência em formação. *Educação*, 34(2). Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>.
- Passeggi, M. da C., Souza, E. C. de & Vicentini, P. P. (2011). Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, 27(1), 369-386, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>.
- Passeggi, M. da C., Nascimento, G. & Oliveira, R. (2016). As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 111-125. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682>.
- Pereira, U. Á. (2010). Políticas de educação profissional técnica e de ensino médio no 2007: a implementação no CEFET-RN (1998- 2008). [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em <http://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14324>.
- Picanço, F. (2016). Juventude e acesso ao ensino superior no Brasil: Onde está o alvo das políticas de ação afirmativa. *Latin American Research Review*, 51 (1), 109-131. Disponível em doi:10.1353/lar.2016.0001.
- Pineau, G. (2005). Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saúde e Sociedade [online]*, 14(3), 102-110. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000300006>.
- Pineau, G. (2003). Temporalidades na formação. TRIOM.
- Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, 2(3), 3-15, 1989. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>.
- Pollak, M. (1992) Memória e Identidade social. *Estudos históricos*. 5(10), 200-212.
- Ramos, M. N. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* (4a ed). Cortez.
- Ramos, M. N. (2010). Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In J. MOLL. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios e possibilidades*. Artmed.
- Riemann, G.; Schütze, F. (1991). Trajectory as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social process. In Maines, D. R. *Social organization and social process: essays in honor of Anselm Strauss*. Aldine de Gruyter.
- Santos, N. Z.; Bracht, V. & Almeida, F. Q. (2009). The life of Physical Education Teachers: Personal and Professional Teaching Experience. *Movimento*, 15(2), 141-165.
- Saviani, D. (2003). O choque teórico da politécnia. *Trabalho, educação e saúde*, 1(1), 131-152.

- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (2007). Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base. MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf.
- Silva, C. J. R. (Org.). (2009). Institutos federais lei 11.892, de 29 dezembro de 2008: comentários e reflexões. IFRN. Disponível em portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3753&Itemid.
- Silva, T. T. (2013) Apresentação. In I. F. Goodson. *Currículo: teoria e história*. (pp. 7-13). Vozes.
- Silva, J. M. N. da. (2014). *Concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo IFRN: especificidades e (des)continuidades*. [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19585>.
- Schütze, A. (2012). *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Vozes.
- Schütze, F. (2011). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In W. Weller & N. Pfaff, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. (2a ed., pp. 210-222). Vozes.
- Sordi, M. R. L. (2019). Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, 35(75). Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67031>.
- Sousa, C. P. de. (2005). Percursos de formação nas memórias de docente universitários: análise comparada. *Educação & Linguagem*, 8(11), 75-104.
- Souza, A. (2005). Trajetórias de professores da Educação Profissional. *Pro-Posições*, 16(3), 195-211. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643685>.
- Souza, E. C. de & Bragança, I. F. de S. (Org.). (2012). *Memória, Dimensões Sócio-históricas e Trajetórias de Vida*. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: Temas Transversais, 3). EDUFERN.
- Tardif, M. (1999). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. PUC.
- Tardif, M. (2005). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Vozes.
- Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. (8a. ed.). Vozes.
- Tavares, B. (2021). A pesquisa social reconstrutiva no Brasil e o método documentário. *Revista Sociedade e Estado*. 36(1). Disponível em <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136010017>

- Telles, J. A. (1999). A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 34. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639299>.
- Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa. Disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista Del IICE*, (30), 73-88. Disponível em <https://doi.org/10.34096/riice.n30.148>
- Weiga, I. P. A. (2008). *A prática pedagógica do professor de didática*. Papirus.
- Ventura, C. & Cruz, D. M. (2019). Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. *Rev. Diálogo Educ.*, 19(60), 426-446. Disponível em <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.060.ao06>.
- Vogel, M. & Abreu, R. da C. (2019) A formação docente e as narrativas (auto)biográficas: um diálogo com um licenciando em Química participante do PIBID. *Kiri-Kerê: pesquisa em ensino*, 7. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/25924>
- Wagner, H. T. R. (2012). *Sobre fenomenologia e relações sociais: Alfred Schutz*. Vozes.
- Weller, W. (2005). A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. *Sociologias*, 13, 260-300. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-45222005000100011>.
- Weller, W. (2009). *Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze*. [Apresentação de trabalho] 32º Reunião Anual da ANPeD, Caxambu.
- Weller, W. & Zardo, S. P. (2013). Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 131-143. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200012&lng=pt&tlng=pt.

Anexo A. Fragmentos de las entrevistas para análisis.

ENTREVISTADO							
DIMENSIONES DE ANÁLISIS	GABO	NERUDA	FRIDA	EVITA	MALINCHE	VIOLETA	RIGOBERTA
FORMACIÓN: Elección del curso de Licenciatura en español de IFRN	<p>Eu entrei no curso, como todos, daquele primeiro grupo, de uma maneira inesperada, né?</p> <p>Eu me lembro até que foi muito especial, tudo pra mim, eh, porque eu estava tentando entrar na UFRN, nesse momento, eh, no curso de Direito, que era algo que eu trazia desde o meu ensino fundamental, do Henrique Castriciano, que os meus coleguinhas ou eram ou iriam ser engenheiros, ou iriam ser médicos ou iriam ser advogados. E desses três, o que eu fixei na minha cabeça, seria o Direito.</p> <p>Teve esse momento inicial, que eu tinha acabado de entrar, mas minha cabeça ainda tava em Direito, ainda tava querendo entrar na UFRN, e houve, meio, uma negação, eu</p>	<p>Eu entrei em contato com a língua espanhola através da música e das telenovelas mexicanas. Então foi a partir dessas duas coisas, né? Principalmente por causa de que eu tenho uma idola muito forte, que é Thalia, então por causa dela que eu comecei a estudar o espanhol.</p> <p>Então assim, uma das coisas principais que me marcaram muito e que eu acho que eu demorei pra me decidir pra entrar num curso de letras, foi a pressão dos meus pais, que são professores de idiomas e que nunca quiseram que eu fosse pra esse caminho, porque eles consideravam que eles tinham investido na minha educação em escolas privadas e tal, e que eu não poderia ser apenas professor, isso vindo de professores.</p>	<p>Então, eu não entrei em espanhol com essa vontade de ser professora, eu entrei em espanhol por causa do espanhol.</p>	<p>A gente... eu, quando eu terminei o, o, o, o pré, né? Quando eu terminei ao ensino médio, eu sempre quis fazer medicina, né? Então, não tinha nada a ver na minha cabeça a licenciatura em espanhol, sempre quis fazer medicina.</p> <p>Então eu peguei, eu, eh, eu conversando com o meu pai, eu disse, “painho, eu vou fazer esse, esse vestibular aí de licenciatura espanhol. Gosto, vai, vai que, né?”. Mas nunca passou pela minha cabeça de ser professora, né? Sempre usar, eu pensei, ah, é o meu cursinho de espanhol.</p>	<p>Primeiro, eu nunca quis ser professora, começa por aí. Rsrtrs! Eh, antes da licenciatura, eu queria fazer fisioterapia e então, eu fazia, tentei algumas vezes, né? O vestibular na época, né? E, mas não, não passei, eu tinha estudado a vida toda em escola pública, então eu sabia de todas, todas as deficiências, né? Do ensino, da rede pública e tudo. E o curso era muito concorrido, fisioterapia sempre foi muito concorrido. Eh, e eu não podia fazer cursinho.</p> <p>E tinha uma notícia falando do, da obrigatoriedade do ensino de espanhol e que no IFRN ia ser ofertado o espanhol. Sendo que eu sempre quis aprender espanhol, nunca quis ser professora, mas eu queria aprender</p>		<p>E aí um dia eu passei no corredor do bloco B e vi dizendo que ia ter o vestibular, né? Que era a prova pra licenciatura em espanhol, que foi uma prova depois, né? E aí eu olhei e disse: eu vou fazer, eu vou fazer. Aí eu fiz, passei e aí decidi que não queria mais materiais.</p>

	<p>poderia dizer, uma negação do curso. Então essa primeira etapa foi assim, eu sabia que aquilo de ser professor, era legal, mas eu ainda não tava preparado praquilo. Depois eu tentei dois anos consecutivos Direito e não deu certo. E eu acho que foi aí quando eu realmente direcionei, inclinei meu coração e a cabeça, os dois para o curso.</p>				<p>espanhol. E nunca pude pagar, né? Quando eu vi 8a notícia, Sempronio até falou assim, ah, mas acho que isso vai ser bom, vai ter muito mercado de trabalho, não sei o que. E eu, na verdade, só pensava assim, ah, eu acho que eu vou aprender espanhol.</p>		
<p>FORMACIÓN: proceso de constitución docente de los egresos a partir de la formación en IFRN</p>	<p>Eh, isso, dois anos, não sei, não lembro se foi dois anos e meio ou três de graduação, veio um outro divisor de águas, que foi a minha viagem aqui pra Buenos Aires. Até então, eu não tive experiência, eh, profissional, ou seja, eh, eu não dava aula né? Eu sei, mais a frente eu vou dizer que em que momento eu comecei, eu tava na licenciatura, trabalhando com check-in, com aeroporto, né? Beleza, aí teve o divisor de águas, que foi quando eu larguei o trabalho, larguei a universidade e vim aqui pra Buenos Aires, pra estudar na UBA, eh,</p>	<p>O sentido de ser professor é porque é algo que eu gosto de fazer, que eu sempre me identifiquei, mas tem uma coisa, no caso, eh, que eu sou professor de espanhol, então, desde muito cedo eu entrei em contato com a língua espanhola e amo a língua espanhola por várias razões e aí, ser professor implica, pra mim, que eu esteja trabalhando com a língua espanhola. Então pra mim é mais importante a língua espanhola, que o fato de ser docente.</p> <p>Eh, mas eu acho que ser professor pra mim, é</p>	<p>Então ser professora pra mim é uma realização, é maravilhoso sempre, eu inclusive falo isso com os meus alunos no primeiro dia de aula, com todas as turmas.</p> <p>Então, pra mim, ser professora é mudar o mundo. Eu sinto que, com essa profissão, a gente consegue mudar o mundo, né? Obviamente mudar as pessoas pra que as pessoas mudem o mundo.</p> <p>Eu gostava sempre de muita coisa. Eu gostei muito de tudo. Era muito difícil ter uma</p>	<p>E assim, a faculdade, ela me permitiu, assim, construir uma base, que é o que, é o importante, a faculdade ofereceu isso, uma base... Aí já vem da pessoa querer explorar. Ah, isso não. Eu aprendi muito mais no campo mesmo e dando aulas e tudo, do que do que a faculdade, assim, entendeu?</p>	<p>E aí eu fui gostando muito do curso, na verdade. Minhas memórias são muito boas, em relação à graduação, eu eu me apaixonei pelo curso, me apaixonei pela, eh, pelo espanhol como um todo, né? Todos os aspectos culturais, com todas as coisas que a gente vivenciou nesses quatro anos e, claro que também tem teve os perrengues, né?</p> <p>E alguns professores comentavam, que eu tinha muito jeito, na, nos seminários, enfim, eu não achava muito bem, mas terminei me</p>	<p>Aí, aí chegou um certo momento que eu tive vontade de desistir do curso, eu quase desisto do curso.</p> <p>Eu não desisti desse curso por causa da minha mãe, viu? Ela foi a responsável.</p> <p>Porque, assim, tinha professores maravilhosos ali na licenciatura, né? Que sabia lidar com o aluno, né? Que motivava, que ajudava o aluno, mas tinha professor ali que () infelizmente, né? Acho que a forma como abordava o aluno, sabe, assim? Não tinha, não tinha aquela postura de</p>	<p>o que eu gostei nas disciplina, eh, Rebeca foi, né? Uma das professoras que, assim, acho que a maioria das pessoas da turma gostou, pela forma como ela tratava a gente, como ela... a disciplina também, né? Era uma disciplina muito legal, eh, pra mim, eu acho que Rebeca. Foi assim a professora que eu, a gente aprendeu, assim, muita coisas, né?</p> <p>Uma delas que eu gostava muito era metodologia, acho que é uma disciplina de suma importância, né? No curso de</p>

<p>num programa de extensão no qual eu poderia escolher que matérias que eu queria fazer. E aí, foi um divisor de águas e uma coisa muito importante pra o meu, pra o meu profissional, pra minha parte acadêmica, que foi essa experiência.</p> <p>Peráí, eu voltei em dois mil e nove, no meio, dois mil e nove terminei, dois... não, faltava um ano de graduação. Faltava um ano de graduação e aí eu fui com tudo. Fui com tudo. E aí, quando eu voltei, comecei a dar as aulinhas, uma aulinha aqui, uma aulinha ali. Então, faltando um ano pra terminar a minha graduação, foi quando, realmente, minha prática profissional já começou.</p>	<p>exatamente por causa da língua espanhola, não é porque eu tinha um desejo de ser professor de alguma coisa. A docência pra mim, ela nasce pelo interesse que eu tenho pela língua espanhola.</p> <p>Eh, disciplinas que me marcaram, obviamente, foram, ah-ah, a principal era a de dialetologia do espanhol, porque é o tema, é a disciplina digamos, que é o tema da, foi o tema da minha monografia, foi o tema da minha dissertação de mestrado e está sendo o tema, eh eh, da minha tese de doutorado.</p> <p>Eu também tenho muita relação, são as disciplinas de cultura, cultura espanhola e cultura hispano-americana.</p>	<p>disciplina que eu não gostasse, né? Mas eu acho que Marianela marcou muito, né? Com as disciplinas de didática, La Celestina, a própria La Celestina, que eu já conhecia, desde a do ensino médio.</p> <p>Como eu disse, eu gostava de tudo, mas eu achava difícil, depois é que eu fui aprender, era linguística, né? Depois eu comecei a gostar e me formei na área de linguística.</p> <p>Eu gosto muito de teoria, eu gosto muito de estudar teoria e assim, a gente como primeira turma, você sabe, a gente teve alguns professores improvisados, né? Porque também, tudo como tava ainda, não tinha concurso, os cursos de espanhol que tinham eram poucos, o pessoal tem que vim de outros estados pra dar aula, mas eu acho que todos os professores fizeram o melhor que eles puderam fazer na época e a gente sempre tinha alguma coisa pra aprender.</p>	<p>convencendo de tudo aquilo. Rsrsrc!</p> <p>Então, eu comecei a achar, não, nossa formação ela é muito completa. Pensando, fazendo essa comparação, assim, nós tivemos muitas aulas de línguas, tínhamos muitas aulas de de, até de educação. Essa parte de metodologia, de como escrever um... Então a gente estava preparado para, tanto para ser pesquisador, quanto para ser professor, né? ...</p> <p>Mas eu penso, eu acho que não existe nenhum curso perfeito, né? Mas eu penso que a nossa formação foi muito bem delineada.</p> <p>Ave Maria, muito! Rsrsc! Não sei dizer em porcentagem, mas assim, eu sou muito feliz com o que eu faço. Muito, muito, muito realizada, eu não tenho do que reclamar, eu gosto muito muito de estar em sala de aula, de estar com os alunos.</p>	<p>professor, pra ajudar o aluno, já desmotivava.</p> <p>Ah, tem uns deles ali que, sei lá, pode ser que a maioria não gostasse, mas La Celestina, eu gostava demais dela, de La Celestina, demais e ela uma vez chegou pra mim (em off) e falou assim, eu disse a ela que queria desistir, ela disse “vai nada, você vai até o fim”,</p>	<p>licenciatura. Metodologia, os fundamentos eu também achava muito interessante, né? A gente estudava sobre essa parte teórica, como tudo começou, né?</p>
--	--	--	--	---	---

<p>PRÁCTICA PROFESIONAL: vínculo que existe entre la formación en IFRN y el ejercicio de la profesión docente</p>	<p>Com qualquer modalidade? Sim, eu me sinto preparado.</p>	<p>A minha a minha formação foi de dois mil e seis a dois mil e dez, na licenciatura em espanhol. Em dois mil e dez a minha turma, ela se formou, eh, a minha turma se formou mais ou menos em agosto de dois mil e dez. Eu, em setembro de dois mil e dez, assumi como professor da mesma instituição, porque no ano de dois mil e dez teve um concurso, eh, que eu participei, e nesse concurso (entramos) três professores. Era só uma vaga, mas depois aumentaram o número de vagas e eu acabei indo pro IFRN - campus João Câmara.</p> <p>Então eu passei anos colaborando com a licenciatura em espanhol, eu acho que de dois mil e doze até dois mil e dezesseis, eu eu fui professor da licenciatura em espanhol...</p> <p>A licenciatura em espanhol do IF, ela é fantástica para os docentes que pretendem atuar, por exemplo, como</p>	<p>Me sinto, eu acredito que com as mudanças no mundo, né? A gente tem essa mudança aí enorme da pandemia, né? Nada prepararia a gente pra isso, mas O IFRN deu uma base, sim, pra gente tá trabalhando.</p>	<p>Então a faculdade, ela me deu todo esse aporte, toda essa forma de fazer o material didático, de como se expressar pra pra os alunos. Então tudo isso eu, eu, foi construído aonde? No IF, foi construído lá. E aqui na Argentina, as professoras, elas me deram o norte de como ensinar português. E bem, e é com isso que eu eu trabalho, né?</p>	<p>Porque já faz dez anos que nós concluímos e e eu, eu acredito que tudo que o que nós vivenciamos na formação, desde os projetos integradores, que eram muito conflituosos, né? Naquela época, porque como nós éramos a primeira turma, então tudo era muito sofrido, ninguém nunca tinha passado por aquilo, mas acredito que mesmo essa forma, mesmo essa formação, que foi tão sofrida pra primeira turma, contribuiu pra que a gente se tornasse os profissionais que, que somos hoje, né? É isso.</p> <p>Eu acho que falta o técnico, né? Rsr! Assim, depois que eu fui ser... Aí de novo, né? daquelas velhas comparações, depois que eu fui ser professora no IFRN, eu já comecei a achar que faltava sim uma preparação direcionada pros cursos técnicos, né? A nossa formação é muito pra a educação de maneira geral, das escolas públicas que não existem cursos</p>	<p>Pra você ver, eu atuo na área de educação especial, na pedagogia, né? Eu prestei concurso porque eu tinha pedagogia, mas eu sempre comento com os professores da escola, que, assim, o que eu sou hoje, a profissional que eu sou hoje, eu devo ao IFRN, sabia?</p> <p>Não, não me sentia preparada não. Porque a teoria é diferente da prática, né? A teoria é ali, você chega na sala de aula o professor passa “vamos fazer isso, vamos fazer aquilo” é muito ideal, né? Quando você passa para a prática a realidade é outra.</p>	<p>Então a gente sai ali, a gente sai verde, né? Então a sala de aula é que faz você treinar, realmente quanto mais aula você der e mais desafios você tiver, aí você fica mais... sabendo como é que você vai lidar, né?</p>
---	---	---	--	--	---	--	---

professores de educação básica, por quê? Porque o número de matérias e a e a, como é que eu falo? E a importância que se dá ao ensino é muito alta, tanto que eu cheguei, em alguns momentos a criticar essa, essa, esse perfil da licenciatura do IF, porque eu acreditava que tínhamos um número muito pequeno de matérias sobre (linguística), por exemplo, e aí falo da parte mais acadêmica, de preparar nossos alunos pro mestrado e doutorado, e de literatura.

Eu não sei o último PCC, o que foi feito recentemente, a última mudança eu não tenho noção, mas até o PCC de dois mil e catorze, o número de disciplinas de ensino de língua espanhola era bastante alto e eu acho que isso é bastante positivo porque, eh, porque prepara realmente o professor pra educação, pra o ensino médio, né? Eu acho bem interessante isso.

técnicos, agora existe, né?

E eu sinto um pouco de falta disso, né? Porque no nosso currículo tinha uma disciplina de espanhol para fins específicos, mas que não dava nenhuma diretriz para esse ensino nos cursos técnicos.

E também, às vezes, fico me questionando até que ponto, o espanhol é pensado pra um ensino mais técnico, né? Ensinar no próprio, na própria instituição, porque a gente, se a gente pegar o programa da disciplina, ela não tá pensada assim, né? Então, eu acho que a gente tá aqui a nossa formação é pra uma, uma educação, pra um ensino do espanhol de uma maneira geral, voltado pra produção, compreensão textual, pra que seja direcionada pra o ENEM, hoje em dia, mas não para, eh, uma, assim, pra os cursos técnicos, né? Pra fazer adequações pra o ensino do (meio ambiente). Então, eu acredito que isso é

Então, quando eu falo a você que eu não sei a educação profissional, na verdade, talvez eu saiba, mas eu também não posso tirar, eu não posso lhe dar essa certeza, mas são os valores que a instituição, eh, passam. A instituição passa esses valores, eh, e nós como alunos e como docentes, absorvemos e reproduzimos. É a memória discursiva da instituição, que atua quando damos aula e quando temos aula.

A gente não quer produzir um formato de guia que chega ali, mostra ao turista os pontos turísticos () não, nós precisamos que esse aluno saia crítico dessa instituição, que ele saiba por que ele está fazendo aquilo ali e que ele não seja mais um um profissional mecânico, engessado, ele possa buscar mais conhecimentos, que ele seja autônomo, que ele cresça, que ele mude a realidade do bairro dele, da profissão dele.

muito mais, o que a gente vai buscando mesmo na formação

Eu acho que eu ainda preciso melhorar muito, assim, no... eh, com relação aos materiais, sabe? Eu sinto falta de, de poder, eh, fazer algo mais específico pra cada curso. Eu já consegui fazer isso umas vezes, mas como eu me afastei pra estu... mestrado e pro doutorado, né? Isso meio que interrompeu o que eu vinha fazendo.

Eu, assim, eu gosto muito... Eu sempre me identifiquei muito com a disciplina de língua, né? Mas as disciplinas de literatura, eu acho que trouxeram vida e afago ao coração, então eu tenho memórias muito boas das disciplinas de literatura, especialmente pelas disciplinas, pela disciplina de Carlos Manoel, eu acredito que essa mescla, de trazer a literatura pra sala de aula, de mostrar através da literatura, como a língua se constitui, né? Então, as disciplinas de cultura também, eu

acho sempre... eu acho que elas estão sempre perto de mim, assim, eu gosto muito disso. E também a de dialetologia, na época, né? Porque faz a gente olhar, eh, pra essa questão, claro, pensando no macro, mais amplamente, na questão sócio linguística, né? E como essa língua que é falada em tantos países não é não é homogênea, não é uniforme e tentar passar isso pros alunos, que pensam que espanhol e Castellano são coisas diferentes, né? Então eu me aproximo muito dessas disciplinas.

Sei. Eh, eu tô na instituição desde dois mil e quinze, né? Então de dois mil e quinze até hoje, eu trabalhei tanto no técnico integrado, quanto no subsequente e na licenciatura. Eu trabalhei nos três níveis, né? Eh, na graduação, eu trabalhei tanto como professora de disciplinas, quanto fui, eh, coordenadora do curso, né? Na gradu... na licenciatura, na, no técnico integrado, eu sou de

					disciplina de, sou professora da disciplina de espanhol e na disciplina e no integrado, no no subsequente, desculpa, eu dei aula pra de metodologia de pesquisa, dos seminários de pesquisa. É isso, eu ajudei ao pessoal, eles estavam com dificuldade, como não precisa de, de, de ser formada em pedagogia, né? Mas ter experiência, com () então eu trabalhei a metodologia de pesquisa do seminário de pesquisa, na verdade, com o pessoal do subsequente. Então, eu atuei dessa forma, né? Na disciplina e na na licenciatura, tem disciplinas também voltadas pra língua, né? Tanto de língua espanhola, quanto de literatura.		
PRÁCTICA PROFESIONAL: formación continuada y/o la actuación profesional	Quando eu termino a graduação, eu já estava com trabalho, eu já trabalhava bem na área, quando eu terminei a graduação, eu já tava dando aula no Floca, no ensino médio, com a	Então a minha experiência no projeto integrador, na licenciatura em espanhol, que funcionava muito bem porque os professores estavam realmente		E é isso, e graças a Deus eu dou, eu dou graças a Deus que eu fiz essa faculdade de licenciatura em espanhol, porque ela me permitiu, ela abriu um caminho de	E quando terminou a graduação, eu já tinha vontade de continuar estudando, né? Eu sempre gostei muito de estudar e quando eu terminei a graduação, eu queria continuar	Fiz literatura e ensino. Agora, aí na área de espanhol não fiz não, não cheguei a fazer nenhuma não. Mas eu tô terminando outra em Educação especial, porque como estou	Que tipo, e é enfim, é um mundo bem complexo, mas eu acho que a gente consegue pelo menos fazer a nossa parte, né? Na sala de aula e mudar um pouco a realidade dos

	<p>faixa etária X, eu já tava dando aulas particulares, com outra faixa etária, tava dando aula em curso de idioma e tava tendo, nesse momento, eu me tava me relacionando, eu tinha namorada, colombiana, e foi também de grande... eu passei dois anos com ela e para a minha parte linguística foi de suma importância, cultural também.</p> <p>Então eu terminei a graduação, eh, eh, com certa prática profissional, com um nível, eh, linguístico interessantíssimo pra alguém que acabou de terminar, uma vivência fora e já tendo aquela prática pouquinho, mas já tinha aquela prática dentro de sala de aula. Bem, e realizado, eu me senti realizado, aquilo era legal, era, era muito legal tudo aquilo. E eu gosto muito de, da docência de maneira geral. Eh, a minha, a minha profissão, ela junta duas coisas maravilhosas, que é a docência e o idioma, a questão linguística, idioma, o que vem</p>	<p>integrados, me ajudou a modificar uma realidade na Cidade Alta, que não existia, porque o projeto integrador era visto como algo de segundo plano, de pouca importância.</p> <p>Agora, claro, a instituição como minha experiência de trabalho, aí sim, eu tenho bastante claro qual é a função social do IF, que ele veio pra mudar a realidade e, eh, e um ensino baseado, eh, nas necessidades daquela região, daquelas pessoas e é uma forma de, eh, democratizar um ensino de qualidade. Que não somente pessoas que possam pagar tenham direito a uma educação de nível alto.</p>		<p>trabalho pra mim aqui, porque se eu não tivesse isso, eu teria, eu teria que trabalhar outras coisas, né? Então, a, a, a carreira, em si, ela me permitiu a dizer, não, eu sou apta pra poder ser professora aqui. E é isso.</p> <p>Era ouvinte no mestrado de Linguística, da UFRN, mas só que com... Eu tinha vontade de morar na Argentina, né? Então em dois mil e onze eu conversei com todo mundo e decidi vir morar na Argentina, com o (quem era minha ex parceira) e aí, bem, eu vim e tava fazendo medicina aqui, aí eu pensei, bem, eu pensava a princípio que medicina era igual a licenciatura em espanhol, né? E não era nada!</p>	<p>fazendo pós, tanto que que depois da graduação, eu fui fazer, fui fazer uma especialização, depois eu entrei no mestrado, que eu não consegui terminar, por várias questões.</p> <p>quando eu passei no IF, eu já era professora do estado, depois e também ao mesmo tempo, fui professora substituta na UFRN, né?</p> <p>... E agora, tô no doutorado, né?</p>	<p>atuando, eu vejo a necessidade, entendeu? E () mestrado, não sei, Deus é que sabe daqui pra frente, sabe?</p> <p>Pra você ver, eu atuo na área de educação especial, na pedagogia, né? Eu prestei concurso porque eu tinha pedagogia, mas eu sempre comento com os professores da escola, que, assim, o que eu sou hoje, a profissional que eu sou hoje, eu devo ao IFRN, sabia?</p> <p>Depois que eu terminei o curso, eu entrei numa escola particular em dois mil e dez, antes mesmo de terminar o curso e acho que a última vez que eu dei aula de espanhol, acho que foi dois mil e quinze.</p> <p>À distância eu continuei até dois mil e dezenove, até ano passado. Parei, por enquanto. Aí depois eu prestei concurso do estado, aí hoje eu trabalho no estado. Mas eu trabalho não na área de espanhol e sim na área da pedagogia.</p>	<p>meninos, né? Seja para o mundo do trabalho, seja pra vida, enfim, qualquer outra esfera aí.</p> <p>eu acho que a gente sai, assim, tem algumas coisas, mas superpreparada, cem por cento, não dá.</p>
--	---	--	--	---	--	---	--

junto idioma, cultural, fonético, as curiosidades, isso é muito maravilhoso.

E aí veio a outra etapa da minha formação e da parte profissional, que foi a minha vinda definitiva praqui. E aí, foi bem interessante. Eu já tinha ferramentas pra, pra ficar aqui nessa selva, eu já me comunicava um pouquinho melhor. E aí eu comecei uma outra parte da minha, da minha vida profissional, que foi ver o outro lado, né? Eu tava dando aula de espanhol para brasileiros, agora ia dar aula de português para argentinos. E aí foi que a coisa ficou maravilhosa, ficou melhor que isso ainda, que aí eu tive que reaprender muitas coisas, eh, tive que aprender a como dar aula do meu idioma materno, eh, parece uma coisa simples, eh, mas no início não foi.

E já com nove anos trabalhando assim, primeiro com curso de

Rsrtrs! Eu trabalho como professora de educação especial. Eu só atendo um aluno! Rsrtrs!

idiomas com adultos. Na verdade, todas as idades, numa instituição que se chama (casa) do Brasil, que é referência aqui na Argentina, porque ela só trabalha com português...

Bem, por quatro anos eu fiquei com essa realidade e depois apareceu o ensino formal, aí eu entrei num, numa universidade e no, para o aluno de cursos, eh, de cursos variados. A maior parte deles era o pessoal do curso de turismo, pessoal que estava na graduação de turismo, mas eu tinha outros alunos de outras áreas também, que tinham, obrigatoriamente, que fazer idiomas. Eles escolhiam entre chinês e, eh, eh, entre chinês, português e inglês. Quem escolhia português, vinha pra mim. Então aí eu tive essa experiência universitária e também aprendi bastante, foi diferente e tive uma... a outra experiência que foi a do técnico, do curso técnico, mas que

	<p>burocraticamente, aqui na Argentina, um curso técnico, é, internamente, burocraticamente, é praticamente uma universidade, a maneira de trabalhar é a mesma. Inclusive, o sindicato, é tudo a mesma coisa, o plano de carreira, é a mesma coisa.</p> <p>Não. Não. Tenho pendente isso aí. Já passei da hora, inclusive, tô sentindo a necessidade e é um desses projetos, é um dos desses projetos nascidos na quarentena, entendeu?</p>						
<p>INSTITUCIÓN: los aportes que las concepciones, principios y fundamentos institucionales trajeron a la trayectoria de los egresos</p>	<p>Eh o IF tem algumas características interessantes que modificaram, que modificam a sua experiência sim. Uma... a primeira parte delas que eu poderia dizer, que a gente nota que fez diferença, é a questão do comprometimento dos professores, dos docentes. É, a grande parte deles tem, eh, dedicação exclusiva, grande grande parte deles, né? São pessoas muito boas no que</p>	<p>Então, eu não tinha, eu não tenho essa relação de enxergar a instituição como uma instituição de educação profissional.</p> <p>E como uma instituição acadêmica, o que é que eu vejo na licenciatura? Eu vejo na licenciatura como formação de professores e de futuros mestres e doutores naquela área. Então eu não tenho esse olhar pra instituição, como uma instituição de formação</p>	<p>E eu gosto dessa preocupação que o IFRN tem e eu acho que isso é o que eu levo pra minha experiência profissional, né?</p>		<p>Vixe, Wigna, eu acho que muitas, assim, sabe?</p> <p>... Mas tudo que eu sei de espanhol, eu posso dizer assim, tudo... a minha base, foi tudo do IFRN, né? Eu nunca fiz () a me comunicar, a entender os aspectos culturais, a afirmação do que é um ser professor, de como, eh, o nosso papel é importante diante da sociedade, de como nós somos construtores, eh,</p>	<p>Eu aprendi, eu aprendi muito antes de entrar na graduação, eu aprendi muito muita coisa no IFRN, porque era uma instituição de excelência, ainda é, né? E eu, acho que o que eu sei, eu devo muito ao IFRN.</p> <p>Só acrescentando mais um pouco, assim, eu não me arrependo de ter feito a licenciatura, né? Em espanhol, sou grata demais, assim, à instituição. Acho que o</p>	<p>mas eu acho que o que o IF proporciona é que eu acho que a gente tá mais próximo de repente dos professores, existe uma, uma ideia de... é porque também é diferente, né?</p>

	<p>fazem, muito são ex-alunos do IF. Então é realmente um caso de amor que acontece ali. Então o comprometimento dos meus professores, desde o ensino médio, e também na minha formação depois, foi muito marcado por esse amor dos docentes, por esse diferencial, por esse a mais.</p> <p>Eh, é uma instituição que ela te responde, dentro do possível, ela te responde nas questões burocráticas, na questão da da... se você procurar e ter, de você ter um apoio, eh, às vezes até econômico, entendeu? Você tem aonde você pedir ajuda pra os, os, diversos fatores. Eh, e é uma instituição que é grande, mas você sente aquele calor, eh, você conhece os professores, você conhece o administrativo, você tem uma relação um pouco mais íntima, mais próxima, entende? Então você aprende de formas, você aprende pessoalmente, você aprende tecnicamente, você aprende e aprende</p>	<p>profissional ou, porque eu nem sei realmente o que significa pro... educação profissional.</p> <p>O que eu posso entender e aí eu entendo perfeitamente que o IF trás uma formação diferenciada no ensino médio, porque adiciona, eh, uma formação técnica, pra que esses alunos também saiam, eh, técnicos em alguma coisa.</p> <p>Mas muitos dos nossos alunos do ensino médio, eles fazem o ensino médio no IFRN porque sabem que é uma instituição de prestígio, porque sabem que os professores tem uma carga-horária mais baixa, que pode se dedicar a ele e existe pesquisa, ensino, extensão.</p> <p>Talvez, a partir de agora, quando eu tiver com a carga-horária, eh, mais ou menos frequente no técnico-integrado, talvez eu entenda melhor o conceito da educação profissional que tanto se fala no IFRN.</p>			<p>eu posso dizer assim, do conhecimento, né? De como a gente consegue compartilhar o conhecimento que tem e aprender com o outro e tudo isso faz parte da formação do IFRN.</p> <p>Então, eu tenho memórias da pesquisa, né? Eu acho que o primeiro projeto era escrever um artigo e era algo assim, meu Deus do céu, eu não sei nem o que é isso, como é que eu vou fazer isso? Mas, foi algo que deu um resultado muito bom, né?</p> <p>...</p> <p>É isso me motivou a querer continuar fazendo pesquisa, né? Apesar de eu não ser de nenhum grupo de pesquisa, mas isso foi resultado de um projeto integrador.</p> <p>Não, a intenção do projeto integrador era, eh, integrar disciplinas, né? Que pudessem, se você pudesse realizar um projeto através dessa integração, né? E e aí tinha como limite ou como base, pelo menos a integração de</p>	<p>que você faz ali naquela instituição, não tem como se arrepender não () eu sinto muito por não não estar atuando na área, porque eu até gosto do espanhol e tudo, mas também eu me sinto feliz por estar atuando na área da pedagogia, sabe? Mas se um dia eu tiver oportunidade, né? De atuar, lecionar espanhol eu agarro, sabe? É isso! Rsrstrs!</p>	
--	---	---	--	--	---	---	--

	<p>a ter amor por aquilo. Era óbvio que isso ia resultar em algo bom e é lógico que isso vai contribuir positivamente. E é lógico que faz o diferencial com outras instituições que são boas também, mas a gente tem esse mais, entende? Esse mais, essa proximidade, isso.</p> <p>Uma série de coisas que eles conseguiram imprimir na gente. E uma dessas coisas é a investigação, é a importância da investigação. Pelo menos eu sinto dessa maneira. Então, por mais que eu me tivesse um desafio no ensino básico, no ensino, né?</p> <p>Então as matérias de língua espanhola foram boas, a professora La Celestina foi muito relevante nessa busca de trazer “olha, é assim, outro país é assim” e essa matéria e eu acho que teve outra matéria, agora, teve uma outra matéria que era só cultural, eu. Eu acho, era mais enfocada na cultura. Essa também fez bastante diferença.</p>	<p>Então, eh, eu acho que minha, minha, minha experiência como, como pesquisador, nasceu na licenciatura, mas fora de algum projeto científico. Eu participei de um projeto de docência, como eu falei, do PIBID.</p> <p>Ah, dentro da licenciatura a gente tinha o que se chamava de projetos integradores, que é um, que era um projeto que integrava, no mínimo, três disciplinas e que eu também participei como orientador de projeto integrador já sendo, eh, alu, eh, professor.</p> <p>E essa relação afetiva, como eu disse, como eu disse a você, ela nasce quando eu era aluno da licenciatura, então obviamente, eu acho que um professor que sai da própria instituição e que está ensinando nessa própria instituição, ele, claro, ele reproduz os valores, querendo ou não, da própria instituição.</p>			<p>três disciplinas, né? Então, a ideia era que os professores trabalhassem de maneira conjunta com os alunos, né? E cada grupo ia fazer, desenvolver o projeto à partir dessa perspectiva. Então ficou claro, né? Essa questão da integração mesmo</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

Que é o diferencial.						
----------------------	--	--	--	--	--	--

A questão da graduação, ela realmente, foi muito, muito importante pra mim essa graduação, muito, assim.						
--	--	--	--	--	--	--