

Desenvolvimento profissional docente: trajetórias de professores de espanhol

Teacher professional development: trajectories of spanish teachers

Desarrollo profesional docente: trayectorias de profesores de español

Glíndia Victor – IFC

Rita Buzzi Rausch – FURB – UNIVILLE

RESUMO

Nesta pesquisa analisamos o desenvolvimento profissional docente de professores de Espanhol que atuam no Ensino Médio em escolas da Rede Estadual de Blumenau/SC. Para a geração de dados, utilizamos o questionário, a técnica de complemento e a entrevista narrativa. O aporte teórico sustenta-se, principalmente, nos estudos de Nóvoa (1995a, 1995b, 1997, 2011), Marcelo García (1999, 2009), Vaillant e Marcelo (2012, 2015), Huberman (1995), Mizukami (2013) e Romanowski (2010). Para a análise de dados, as categorias elencadas são: percepções sobre a formação inicial; condições de trabalho na inserção da profissão docente; processos de formação continuada. Os resultados apontam aspectos importantes para a reformulação de políticas públicas para a formação continuada, além de novos caminhos para futuras pesquisas na área.

Palavras-chave: formação de professores; desenvolvimento profissional docente; professores de Espanhol.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the professional development of Spanish teachers who work in public high schools in the city of Blumenau/SC. To generate the data, questionnaires, complement technique and narrative interview were utilized. The theoretical framework was sustained mainly by studies of Nóvoa (1995a, 1995b, 1997, 2011), Marcelo García (1999, 2009), Vaillant e Marcelo (2012, 2015), Huberman (1995), Mizukami (2013) and Romanowski (2010). For data analysis, the following categories were defined: perceptions of initial training; work conditions and inclusion in the teaching profession field; and continued education processes. In this sense, through the narratives analyzed, important aspects of the participants' learning paths were presented, and they can point out new paths for future research in the field of teacher education.

Keywords: teacher training; teacher professional development; spanish teachers.

RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo general analizar el desarrollo profesional docente de profesores de Español que trabajan en la educación secundaria en escuelas de la Red Estatal en la ciudad de Blumenau/SC. Para la generación de datos de esta investigación, se utilizan cuestionarios, la técnica de complemento y entrevistas narrativas. El soporte teórico se apoya, principalmente, en los estudios de Nóvoa (1995a, 1995b, 1997, 2011), Marcelo García (1999, 2009), Vaillant e Marcelo (2012, 2015), Huberman (1995), Mizukami (2013) y Romanowski (2010). Para el análisis de los datos, las categorías enumeradas son: percepciones sobre la formación inicial; condiciones de trabajo en la inserción de la profesión docente; y procesos de formación continuada. Los resultados señalan aspectos importantes para la reformulación de políticas públicas para la formación continua, además de nuevos caminos para futuras investigaciones en el área.

Palabras-clave: formación de profesores; desarrollo profesional docente; profesores de Español

Introdução

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido objeto de muitas investigações, as quais destacam o papel do professor e sua importância no processo educativo, bem como a relação entre as trajetórias de formação pessoal, profissional e a ação pedagógica docente. Assim, compreendemos que o processo de se tornar professor ocorre ao longo da vida do docente, continuamente, em diferentes etapas de sua trajetória pessoal, profissional e social, antes e depois da formação inicial, considerando suas experiências de formação, o cotidiano escolar e as demais relações que estabelece (MARCELO GARCÍA, 1999).

Nesse sentido, um conceito relevante ao processo formativo é o de desenvolvimento profissional docente, que define uma visão mais ampla do conceito de formação de professores, indo além dos conceitos de formação permanente, continuada ou em serviço. Ele envolve compreensão maior, que perpassa todas as etapas de formação dos professores. Marcelo García (1999, p.137), ao adotar o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, explica que

[...] o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito de “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores.

A partir de tal conceito, entendemos que a individualidade do professor alcança outras dimensões, coletivas e participativas, que acabam por abranger todo o contexto escolar. Daí o termo desenvolvimento profissional, que atravessa a esfera

individual da formação continuada e adentra o espaço da organização escolar em que os professores trabalham.

Ao adentrar na carreira, e ao longo dos anos, o professor tem a possibilidade de se desenvolver profissionalmente, refletir sobre suas ações pedagógicas, sua aprendizagem relativa à docência, bem como sobre a aprendizagem dos alunos. Pode iniciar um processo de reflexão acerca de seu modo de ser professor e de estar na profissão, passando a se (re)construir como docente e como membro de uma comunidade escolar. E, quando há na escola um grupo responsável, integrado e acolhedor, este, geralmente, busca construir uma escola diferente, por meio de mudanças que visam à melhoria do ensino e da profissão, permitindo trocas entre professores iniciantes e professores experientes.

Ao longo dos últimos anos, a língua espanhola vem adquirindo maior importância no contexto educacional brasileiro, inclusive, passou a integrar o currículo escolar da Educação Básica, a partir da sanção da Lei nº 11.161 (BRASIL, 2005), que tornava obrigatória a oferta dessa língua no EM. Dentre as várias razões para este crescimento, destacam-se o estreitamento das relações econômicas e políticas entre o Brasil e os países vizinhos, as relações comerciais com a Espanha, a abrangência do idioma espanhol no cenário mundial. Nesse sentido, entendemos a relevância de sua inserção na educação brasileira visto que o Espanhol é, atualmente, junto com o Mandarim e o Inglês, uma das três línguas mais faladas no mundo, em número de falantes, com cerca de 450 milhões de pessoas, especialmente na América Latina, conforme aponta Martínez e Laseca (2008).

Diante do exposto, esta pesquisa tem por objetivo analisar o desenvolvimento profissional docente de professores de Espanhol que atuam no EM nas escolas da Rede Estadual de Blumenau/SC. A relevância da pesquisa justifica-se, dentre alguns aspectos, pela importância de estudos acerca da formação docente; pela crescente valorização do idioma espanhol no mundo e no Brasil, devido ao Mercosul; e, ainda, por não haver expressiva produção científica acerca do desenvolvimento profissional do docente de língua espanhola, se compararmos aos estudos relativos ao docente de língua inglesa. O aporte teórico sustenta-se, principalmente, nos estudos de Nóvoa (1995a, 1995b, 1997, 2011), Marcelo García (1999, 2009), Vaillant e Marcelo (2012, 2015), Huberman (1995), Mizukami (2013), Flores (2010) e Romanowski (2010), entre outros autores que também contribuíram com nossas reflexões e análises, apresentadas ao longo do texto.

Metodologia

A pesquisa possui caráter qualitativo, pois possibilitou a aproximação das pesquisadoras à realidade dos sujeitos e ao fenômeno pesquisado. O campo empírico da pesquisa foi a Rede Estadual de Ensino de Blumenau/SC e os

participantes foram oito professores de Espanhol. Tanto a identidade dos professores, como a das escolas em que trabalhavam no momento da geração de dados foram preservadas, por questões éticas, sendo utilizados nomes fictícios, escolhidos pelas pesquisadoras.

Para a escolha dos participantes, entramos em contato com a Coordenadora de Educação Superior da 15ª Gerência de Educação – GERED. Apresentamos a pesquisa e solicitamos permissão para realizá-la com os professores de Espanhol que atuavam no EM em escolas da Rede Estadual de Blumenau. Com o auxílio da Coordenadoria, fizemos o levantamento das escolas que ofereciam a disciplina de Língua Espanhola na referida rede. Posteriormente, estabelecemos os primeiros contatos com tais escolas e por meio de seus Assessores de Direção e/ou Diretores, pudemos identificar os professores de Espanhol e conversar com eles sobre a realização da pesquisa e a possibilidade de sua participação. Ao finalizar esta etapa, de um total de onze professores, identificados dentre as oito escolas estaduais da cidade que ofereciam a disciplina de Espanhol, obtivemos o aceite de oito atuantes em seis escolas.

Para a geração de dados, foram utilizados três instrumentos, sendo a coleta realizada nas unidades escolares dos participantes: questionário (GIL, 1999), técnica de complemento (VERGARA, 2010) e entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003). Compreendemos que estes três instrumentos realizados conjuntamente permitiriam desvelar as principais marcas significativas do desenvolvimento profissional dos professores participantes da pesquisa.

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Nesta pesquisa, o questionário foi o primeiro instrumento aplicado e buscou fazer um levantamento dos aspectos pessoais e formativos dos participantes.

Técnica de complemento, segundo Vergara (2010, p. 203),

designa instrumentos para a obtenção de dados por meio dos quais o pesquisador apresenta ao respondente um estímulo para ser preenchido com palavras [...]. Ao ser completado, ele pode revelar motivações, crenças e sentimentos que dificilmente seriam captados por meios convencionais, tais como questionários ou entrevistas estruturadas.

Dessa forma, elaboramos este instrumento apresentando os seguintes cinco inícios de frases: decidi ser professor de espanhol porque...; quanto à minha trajetória, o que posso relatar sobre minha formação inicial é...; lembrando do início da minha carreira docente, posso relatar que...; sobre o meu processo de formação continuada, posso dizer que...; considero-me um professor... Tais inícios de frases foram completados, pelos participantes da pesquisa, com o intuito de conhecer

aspectos de suas etapas de desenvolvimento profissional na docência e possibilitar-lhes a revisita às memórias de seu percurso na profissão docente e se expressarem de forma aberta sobre o tema.

A entrevista narrativa gerou dados que constituíram relevante material para análise, já que o ato de contar a própria história traz consigo as particularidades do contexto no qual o professor está inserido, possibilitando o entrelaçamento de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esse tipo de entrevista visou captar o fluxo das recordações sobre sua trajetória de formação docente e das características que a permearam.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2003, p.93):

A entrevista narrativa [...] tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. [...]. Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível.

Para motivar a narrativa, geralmente, é apresentado ao participante um contexto inicial que faça parte de sua experiência e de seu interesse e lhe permita narrar sua história. Nesta pesquisa, o impulso da narrativa partiu do seguinte contexto: a profissão docente é constituída por um processo formativo longo e integrado de aprendizagem e de desenvolvimento profissional ao longo da carreira e da vida do professor. Podemos destacar três etapas importantes deste processo de desenvolvimento profissional docente: a formação inicial, a entrada na carreira e a formação continuada. Neste contexto, fale sobre sua trajetória de formação e desenvolvimento profissional como professor de Espanhol.

A interpretação dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, com base nos estudos de Bardin (2010). Na análise, as três categorias elencadas foram definidas *a priori*, a partir dos objetivos específicos da pesquisa. Tais categorias correspondem a etapas inerentes à trajetória de formação docente: percepções sobre a formação inicial; condições de trabalho na inserção da profissão docente e processos de formação continuada.

Justificamos esta escolha de categorização em Nóvoa (2011, 2013), que aponta haver consenso quanto aos grandes princípios para assegurar a aprendizagem dos professores e o desenvolvimento profissional docente. Para isso, tomam-se medidas como a articulação da formação inicial, indução na carreira e formação em serviço, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, colocando atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à entrada nas escolas dos novos professores. A articulação de todos esses contextos valoriza, além da importância do trabalho em equipe e de culturas colaborativas na escola, o professor reflexivo (SCHON, 1987) e uma formação com base na investigação (ANDRÉ, 2001).

Resultados e discussão

Percepções sobre a formação inicial

Nesta categoria, buscamos analisar nas narrativas dos professores pesquisados, suas percepções acerca da formação inicial, ou seja, sua forma de perceber, compreender, analisar e/ou avaliar essa etapa de formação em seu percurso de desenvolvimento profissional docente. A partir dessas percepções, tecemos nossas inferências.

Ao olharmos para o tema, remetemo-nos, também, às trajetórias de formação de cada estudante, futuro professor, que, devido ao seu percurso formativo, já possui alguns conhecimentos, algumas concepções e crenças enraizados sobre ensino e sobre docência. Tais conhecimentos nem sempre são modificados ao longo de sua formação inicial e podem influenciar sua prática ao adentrar na profissão (MARCELO GARCÍA, 1999).

É, a formação inicial, a etapa formal em que, o até então o estudante, passa a constituir-se um profissional do ensino e a se tornar, de fato, um professor. Por isso, é considerada um processo bastante complexo, já que envolve, a partir dele, não apenas seu aprendizado, mas o aprender a ensinar, ação que vai além do repasse de conteúdos da disciplina. Visto que cada estudante, futuro professor, traz consigo, para sua formação inicial, crenças e teorias implícitas sobre ensino, devido aos anos de escolarização e observação do modo de ensinar dos professores que vivenciaram, é fundamental que se criem espaços, no contexto da formação inicial, para que essas crenças e teorias sejam explicitadas, podendo promover reflexão e questionamento fundamentados, acerca do processo de tornar-se professor (FLORES, 2010).

A partir das discussões apresentadas, referentes à formação inicial docente, atentamos para os aspectos narrados pelos participantes da pesquisa como os mais significativos, nessa etapa formativa, assim como os considerados de fragilidade. Nesta categoria, apontamos os principais tópicos que expressam as percepções dos professores acerca desta etapa: o curso como base para iniciar na docência; a relação entre a formação específica e a pedagógica; os professores formadores; e a atividade de estágio na licenciatura.

A professora Ana discorreu que sua formação inicial: “foi boa, pois em 4 anos saí graduada em 2 licenciaturas, porém foi pouco tempo para as duas disciplinas.” (Ana, questionário). Assim, aponta estes como sendo aspectos, ao mesmo tempo, positivo e negativo, de seu curso. “[...] foi o suficiente para que eu seguisse em frente” (Ana, técnica de complemento). Ao relatar que, para ela, “foi um curso bom” (Ana, entrevista), inferimos que sua formação lhe proporcionou conhecimentos iniciais para ingressar na profissão, ir em frente, como ela mesma disse. Porém, a fala dela parece sinalizar também que foi o início, e que após a formação inicial faz-se

necessária a construção de novos saberes, por meio da entrada na carreira e de seus processos de formação contínua e desenvolvimento profissional.

Para Mizukami (2013, p. 27), “esse processo formativo inicial da docência tem funções e limites bem circunscritos: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores não podem ser totalmente desenvolvidos no período a ele destinado”. Por conseguinte, mesmo com a necessidade de melhoria na qualidade dos cursos de formação de professores, além de maiores e constantes investimentos por parte das instituições, esta etapa de formação, embora inicial, compartilha com as demais etapas, a partir da entrada da carreira e no decorrer da formação contínua, os conhecimentos e saberes necessários ao professor para atuar, na construção de sua trajetória formativa e de sua identidade profissional.

Da mesma forma, assim como na fala da professora Ana, também encontramos, nas narrativas dos professores Lucas, Vilma e Carlos, o indicador do curso como base para a entrada na profissão docente. O professor Lucas comentou que o curso “me deu base para iniciar, de forma clara e objetiva, na docência” (técnica de complemento). A professora Vilma, que se formou primeiro em Letras Português e depois fez a complementação do curso em Espanhol, relatou que [...] foi muito bom, sim, [...] inclusive porque a gente só tinha Português, então a gente aprendeu todas as literaturas, aprendeu latim, aprendeu formação inicial “foi boa [...]” (entrevista). Porém, alegou que o curso “[...] bem [...]” (entrevista). Para o professor Carlos, a prepara para a parte técnica, específica da área”, mas que “faltam conteúdos de Pedagogia e Psicologia que a maioria ou poucos possuem” (técnica de complemento).

Já para a professora Bete, “a formação inicial na área de língua espanhola foi melhor (professores, carga horária). A língua portuguesa e literatura deixaram a desejar” (questionário). Percebemos que, para a professora Bete, a licenciatura com habilitação dupla também não conseguiu suprir suas expectativas para atuar nas duas áreas de formação, considerando umas das línguas na formação mais deficitária. Logo, pela narrativa da professora, inferimos que o futuro professor termina a licenciatura, muitas vezes, com a sensação de que não conseguiu desenvolver, suficientemente, seu aprendizado em nenhuma das línguas, ou um pouco melhor em uma do que na outra, já que a aprendizagem também depende do nível de envolvimento do estudante e de sua maior afinidade com uma das áreas.

Também para os professores Carlos e Vilma, a qualidade dos seus cursos de formação inicial aparece bastante relacionada aos professores que tiveram. Segundo o professor Carlos, “o curso era bom porque os professores, é... não conheço nenhum que não fosse mestre, todos eram mestres” (entrevista). A professora Vilma relatou que “[...] os professores foram ótimos, a gente aprendeu muito bem [...]” (entrevista). Mencionou, ainda, a relevância de ter “bons professores que nos apaixonam pela

profissão” (questionário). E reforçou, acerca de seu aprendizado ao longo do curso, ter tido “bons professores que nos ensinaram muito bem” (técnica de complemento).

Inferimos, a partir desses dizeres, que, para os participantes da pesquisa, os professores são considerados bons, principalmente, porque ensinaram bem os estudantes. Assim, entendemos que, ainda que a questão do bom professor envolva um caráter subjetivo, há aspectos que podem ser atribuídos ao bom trabalho docente. Logo, concordamos com Nóvoa (2011, p. 47), quando afirma ser “impossível definir o bom professor, a não ser através dessas listas intermináveis de competências”, mas que é possível esboçar alguns apontamentos ou caminhos para isso. Desse modo, o autor sugere cinco “disposições” que caracterizam um bom trabalho docente: “o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipa, e o compromisso social” (p. 47).

O professor Lucas considerou como ponto positivo de sua formação inicial em Espanhol o fato de ter tido “professores capacitados e estrangeiros” (questionário). Complementou esta ideia reforçando que “professores estrangeiros fizeram toda a diferença” (técnica de complemento). Para ele,

[...] o que foi mais interessante foi ter essa visão de culturas diferentes, porque as minhas professoras de Espanhol, uma era paraguaia, uma era do Chile, uma era de Madri. Então, assim, essa vivência, porque elas carregam essa cultura com elas, e então, eu acho que isso foi a melhor parte do curso e, com certeza, marca. (entrevista).

Percebemos, assim, que para o professor Lucas, o acesso aos aspectos culturais dos países que falam o idioma Espanhol, por meio de professores provenientes desses países, foi importante. Compreendemos que o acesso aos aspectos culturais é relevante na medida em que propicia ao estudante compreender e assimilar uma cultura diferente da sua, respeitar a diversidade que compõe as culturas dos distintos povos e refletir, a partir dessas distinções, sobre a cultura “do outro” e a sua própria cultura, estabelecendo ligações entre elas e rompendo possíveis preconceitos. Entretanto, compreendemos que não, necessariamente, o professor precisa ser nativo de países que falam o idioma Espanhol para possibilitar esse contato com a cultura espanhola de maneira eficiente. Conforme aponta Costa (2018, p. 15), os professores podem construir experiências significativas em interação participando de eventos de formação, compreendidos como “empreendimento[s] autora[is], local[is], colaborativo[s] e resultante[s] da negociação de significados e da construção de identidades pessoais e profissionais em encontros dialogados entre professores.”

Já em relação à atividade de estágio, realizada na formação inicial, o professor Paulo relatou que o curso “deixou bastante a desejar no quesito: estágio. Meu estágio nem sequer foi supervisionado” (técnica de complemento). A professora Bete explanou: “não posso considerar estágio ficar no lugar da professora titular por uma

semana apenas (só em uma turma). No caso do Espanhol, nem essa experiência tive. A prática pedagógica foi feita ministrando aulas para as próprias colegas do curso (técnica de complemento).

Quando falamos de formação inicial, uma das principais questões abordadas é em relação à forma com que são trabalhados e conduzidos os estágios nos cursos de licenciatura. As maiores dificuldades das instituições de ensino superior, e dos estudantes, como bem expõe o professor Paulo, parecem encontrar-se neste ponto, visto como crucial para o futuro professor. É o estágio que leva os estudantes às efetivas práticas de ensino e com as quais se instituem relações entre as escolas e as próprias instituições formadoras, entre a teoria estudada e a prática vivenciada.

Como bem explicitam Vaillant e Carlos Marcelo (2012, p. 75), “[...] as experiências práticas de ensino representam uma ocasião privilegiada para pesquisar o processo de aprender a ensinar. Os formadores de docentes devem preocupar-se com esse componente formativo [...]” Como os autores, concordamos que a etapa que corresponde aos estágios é de grande relevância nos cursos de licenciatura. Assim, os estágios deficitários, especialmente, os oferecidos apenas ao final dos cursos, sem orientação adequada, sem acompanhamento ou supervisão que façam com que os futuros professores se sintam mais preparados para a docência e possam refletir sobre as práticas ali desenvolvidas, prejudicam seu ingresso na carreira, sua integração e identificação com a docência e, até mesmo, sua permanência na profissão. Os estágios obrigatórios realizados nas licenciaturas, na maioria das vezes, são insuficientes para sanar a problemática do distanciamento entre teoria e prática, como observam os autores Vaillant e Marcelo (2012, p.77), pois

[...] espera-se que as escolas que acolhem alunos em estágio sejam contextos de aprendizagem guiados para estes futuros profissionais. Mas isso é esperar muito. Principalmente porque muitas escolas não estão em condições de assumir as tarefas de iniciação e formação de estudantes em estágio. Os propósitos da instituição de formação e das escolas confrontam-se, de forma que quando os estudantes vão estagiar não são tratados como verdadeiros profissionais e tem-se com eles atitudes de paternalismo e tolerância, quando não de abuso, com a atribuição de tarefas burocráticas que não representam nenhum grau de distorção à escola.

Desse modo, muitos estudantes sentem-se inseguros para enfrentar, tanto ao longo do estágio quanto na inserção profissional, diversas situações que ocorrem no cotidiano, ao adentrar no universo escolar.

Condições de trabalho na inserção da profissão docente

Nesta categoria, apresentamos as discussões referentes à etapa de entrada na profissão dos professores participantes da pesquisa. Para tal, utilizamos como indicadores na análise: o apoio recebido dos colegas; a busca individual pelo

aprendizado; as inseguranças, preocupações ou dúvidas vivenciadas nesta etapa; e o aprendizado com a experiência na profissão.

Consideramos, em nossa pesquisa, a etapa de inserção na carreira docente como a que corresponde ao período de transição entre a formação inicial do professor e seu ingresso como profissional qualificado ao mundo do trabalho, apesar de que, ponderando a realidade brasileira, muitos professores iniciam sua carreira docente mais cedo, ainda durante o curso de formação inicial, até mesmo nas primeiras fases do curso. Deste modo, adentramos a análise da fase de inserção profissional na docência ressaltando a importância desta etapa no processo de tornar-se professor. Nesse contexto, a presença de colegas professores com mais experiência, que auxiliem o novo professor nesta etapa de chegada à escola, é considerada fundamental, podendo ser determinante para seu futuro e, inclusive, para sua permanência na profissão.

Iniciamos esta etapa de análise relativa ao desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa com alguns relatos do contexto de inserção na carreira docente, para melhor compreendermos e analisarmos seus desdobramentos. Com isso, podemos perceber que o professor Lucas, conforme ilustra sua narrativa, sempre quis ser professor, entrando na docência assim que concluiu o EM:

[...] já desde os meus 17 anos, eu dava aula em escola do município de Pomerode, fazendo substituição de professores e, então, tive sempre esta parte de estar dentro de sala de aula. Saí do meu Ensino Médio, no outro ano, eu já estava trabalhando como professor do Estado. (entrevista)

Percebemos que, para o professor Lucas, a profissão docente teve seu início marcado antes mesmo de sua entrada no curso de Letras e continuidade a partir de então. Conforme afirmam Vailant e Marcelo (2015, p. 38 – tradução nossa),

as investigações têm mostrado que os docentes ingressam nos programas de formação com crenças pessoais de ensino, com imagens do “bom docente”, imagens de si mesmos como professores e a memória de si mesmo como aluno. Estas crenças e imagens pessoais, geralmente, permanecem inalteradas ao longo de sua formação e acompanham os estudantes em suas práticas de ensino. Neste sentido, as imagens e crenças que os estudantes trazem consigo quando começam sua formação inicial atuam como filtros por meio dos quais dão sentido aos conhecimentos e às experiências com que se encontram (p. 38).

Desse modo, podemos inferir que, para começar a lecionar, ainda bastante jovens e sem formação adequada, muitos professores iniciantes utilizam, como base, suas vivências como aluno, por meio da lembrança dos professores que teve e da maneira como lecionavam, para iniciar a sua experiência como professor.

Sobre seu percurso formativo, o professor Paulo relatou que começou a lecionar assim que entrou no curso de formação inicial, mas permaneceu “[...] com a faculdade trancada 10 anos e nesse tempo já lecionando, sempre lecionando [...] Português”, pois “[...] faltava professor, como hoje também falta, e eu comecei à noite. [...] eu entrei em 93, tranquei um semestre, comecei a dar aulas em 94 [...]” (entrevista). Ainda presente nas escolas de Educação Básica, a falta de professores faz com que as escolas acabem recorrendo a professores não habilitados, comprometendo, ainda mais, a qualidade da educação. Sobre a disciplina de Espanhol, Paulo afirmou que

[...] nessa escola, a disciplina de Espanhol quem implantou fui eu: não tinha na grade, daí eu me formei. Daí a própria Gerência de Educação liberou a disciplina para a escola [...] de 2009 para frente [...] e nem era na grade. Existia uma disciplina chamada Disciplina Diversificada, o aluno vinha no contra turno fazer. Aí, colocamos o Espanhol, porque eu era habilitado, aí, depois, conforme a lei, colocamos na grade [...] (entrevista).

Ao longo das narrativas, podemos verificar que o ensino de Espanhol no EM, nas escolas investigadas, foi implantado aos poucos, tendo o auxílio dos próprios professores habilitados que precisaram empenhar-se para fazer com que a lei fosse cumprida e possibilitasse o direito de o professor lecionar a disciplina e dos alunos, de frequentá-la, caso desejassem nela matricular-se.

Assim, é possível perceber, pelos diferentes contextos de inserção na docência, que cada professor traça um caminho que lhe permite adentrar na carreira e reconhecer-se como professor, buscando inserir-se em um ambiente já conhecido por ele, como estudante ao longo de sua vida escolar, mas não como professor. Desse modo, esta fase precisa receber atenção, tanto do professor principiante quanto dos que com ele compartilharão estas experiências, já que, segundo Vaillant e Carlos Marcelo (2012, p. 125),

[e]ssa é uma das fases de aprender o ofício de ensinar que sistematicamente foi esquecida. Uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se e convivem sem boa vizinhança. É um momento importante na trajetória do docente que se refere à aquisição de um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo e, em geral, na maior das solidões.

Concordamos com os autores quanto ao fato de que esta fase ainda não recebe a devida atenção e de que sua importância não costuma ser reconhecida no processo de desenvolvimento profissional do professor. De acordo com Nóvoa (2011, p. 54),

[u]m momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura [...]. Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.

A presença de colegas professores com mais experiência, que auxiliem o novo professor nesta etapa de chegada à escola, é considerada fundamental, podendo ser determinante para seu futuro e, inclusive, sua permanência na profissão. “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (IMBERNÓN, 2011, p.33). A partir disso, decorre a busca pela continuidade na formação e pelos novos aprendizados que vão sendo adquiridos ao longo da trajetória docente.

Acerca da importância do auxílio de outros professores, alguns participantes relataram:

Sempre tive apoio e ajuda da direção e principalmente dos meus colegas. (Ana, questionário)

Iniciei como professora de 5ª série em uma escola católica privada de Porto Alegre. A maioria das vezes, em situações diversas, senti que poderia contar com direção, equipe pedagógica e colegas. (Bete, questionário)

Ideias, sugestões, modos de preparar aulas, de lidar com alunos, bons colegas de trabalho, enfim, sempre tive incentivo. (Lucas, questionário)

Já para outros professores, as lembranças são de um percurso mais solitário nesta etapa profissional:

Quando precisava de algum apoio, tive muito pouco, pois a maioria das escolas não possui orientador educacional. (Paulo, questionário)

[...] fui em busca dos meus propósitos, participando em cursos de capacitação para inovar conhecimento, trocar experiências com outros profissionais da área. (Jane, questionário)

Esta importante etapa do processo de se tornar professor, que corresponde aos três primeiros anos na profissão (HUBERMAN, 1995) necessita contar com um programa de inserção à docência para todos os professores que chegam às escolas. Segundo Marcelo Garcia (1999), é nesta fase de iniciação do professor à docência, que acontece o período de transição da etapa de estudante para professor. Conforme o mesmo autor, nesta etapa ele necessita organizar conhecimentos profissionais e se manter em equilíbrio pessoal. Portanto, requer especial atenção, pois apresenta características e necessidades próprias, que demandam apoio e formação específicos e pode ser atravessada de forma mais fácil ou mais difícil dependendo das condições encontradas em seu ambiente de trabalho e do apoio recebido das instâncias responsáveis. Os professores iniciantes requerem apoio e acompanhamento dos colegas da instituição, desde os professores até a equipe pedagógica e gestora, pois é no contato com o universo escolar e seu cotidiano, com a prática da profissão e com os professores mais experientes, que começam a serem construídos os saberes necessários ao exercício da docência, por ser este um período de dilemas, desafios e aprendizagens do conhecimento profissional.

As situações pelas quais os professores passam nesta etapa podem ter muitas características em comum: inseguranças, preocupações ou dúvidas vivenciadas no início do exercício da prática profissional. É o que podemos perceber nas falas, a seguir, que ressaltam lembranças sobre esta etapa de desenvolvimento profissional dos participantes:

No início tudo é novo [...]. É um aprendizado constante, muita dedicação e preparação das aulas de forma criteriosa. (Bete, técnica de complemento)

Preocupação sempre existe, mas tudo faz parte e tudo é válido para nossa chegada dentro da sala de aula. (Ana, técnica de complemento)

Posso dizer que me considero ainda nessa fase, cheia de inquietudes, desejos e muita vontade de transformar. (Jane, técnica de complemento)

[...] em conversas francas com alunos, as dúvidas e conflitos iam se esclarecendo. A melhor maneira sempre foi o diálogo. (Lucas, técnica de complemento)

[...] a experiência a gente só vai ter mesmo quando entrar para dentro de uma sala de aula, na prática, no dia a dia, e a cada dia a gente aprende uma coisinha nova. (Ana, entrevista).

Dado o exposto, compreendemos que, no percurso de tornar-se professor, a etapa de inserção na carreira docente deve ser compreendida como um período diferenciado. Isso porque ela “não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas sim tem um caráter distintivo e determinante para

conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 125). Abarca, portanto, um processo complexo, longo e contínuo de formação e aprendizagem, em que os conhecimentos advindos da formação inicial, ou em desenvolvimento também nesta etapa, quando o professor está cursando a graduação e já leciona, em consonância com a observação e vivência nos anos de escola como estudante. Tais conhecimentos integram-se ao início da experiência no ambiente escolar como professor e passam a construir o seu modo de ser e estar na profissão docente e de entendê-la, constituindo os saberes inerentes a ela, nesta transição do docente em formação para o docente em exercício profissional.

Processos de formação continuada

Como última categoria de nossa análise, buscamos examinar os processos de formação continuada dos professores participantes. A partir dos dados analisados, apontamos como principais indicadores desta categoria: as fases do ciclo de vida dos professores participantes; a (des)valorização da carreira docente; e a falta de formação continuada na área de atuação.

Visto que o desenvolvimento profissional docente ocorre ao longo de toda a trajetória do professor, em um processo contínuo de aprendizagem, a formação continuada deve ser entendida como um momento que oportuniza aos professores a reflexão e a (re)construção de conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos, a partir de sua atuação, ou seja, é uma formação construída dentro da profissão (NÓVOA, 2011).

Partindo desta concepção, iniciamos nossa análise por meio das fases da carreira em que se encontravam os participantes da pesquisa. Entendemos, assim, que se faz importante reconhecer que o processo formativo dos professores é heterogêneo, ou seja, as necessidades, as buscas ou os problemas dos professores não são os mesmos nos diferentes momentos de sua trajetória profissional, apesar de, muitas vezes, as formações docentes organizadas por diferentes instituições desconsiderarem esse fato e tais etapas.

Considerando o processo de desenvolvimento profissional docente, Huberman (1995) propõe fases ou estágios que procuram estruturar e caracterizar o ciclo de vida profissional dos professores, segundo o tempo de exercício da profissão. Todavia, como salienta o autor, essa sequência de fases pode ser considerada uma tendência, mas não representa uma regra. Assim, ao considerarmos os diferentes contextos sócio-histórico-culturais e as singularidades de cada indivíduo, compreendemos que tais etapas podem não serem, necessariamente, vividas por todos os professores, ou nem sempre ocorrerem na mesma ordem em

que aparecem descritas, mas buscam representar momentos vivenciados por muitos professores em sua trajetória profissional, daí sua importância em nossa pesquisa.

De acordo com Huberman (1995), apresentamos, no quadro 1, as fases do ciclo de vida profissional dos participantes da pesquisa.

Quadro 1: Fases do ciclo de vida profissional dos professores participantes da pesquisa

Tempo na carreira	Professor(a)	Fases/Características
Primeiros 3 anos	-	Entrada, Tateamento.
De 4 a 6 anos	Ana Sônia	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico.
De 7 e 25 anos	Paulo Jane Vilma Lucas Carlos	Diversificação, Ativismo; Questionamento.
De 25 e 35 anos	Bete	Serenidade, distanciamento afetivo; Conservantismo. Desinvestimento (sereno ou amargo).

Fonte: Adaptado de Huberman (1995, p. 47)

Percebemos, nas falas da professora Ana, dentre as características da fase de “estabilização”, a referência quanto à certeza pela opção da carreira docente, quando afirmou que: “[...] hoje eu me vejo não sabendo em qual outra profissão me inserir, não sei [...] e, realmente, eu gosto do que eu faço, não me vejo em nenhum outro lugar, né? E se eu tivesse que começar novamente outra faculdade, eu não sei qual o curso” (entrevista). O excerto indica que a professora Ana se sente realizada com a profissão de professora, não percebendo outras possibilidades profissionais e formativas para ela além da docência. Assim, entendemos que o fato de gostar e querer continuar nesta profissão lhe possibilite e lhe estimule a dar continuidade ao seu processo formativo, quando explana que pretende “[...] tentar um mestrado [...] não quero parar” (entrevista).

Em seguida, segundo Huberman (1995), vem a fase de “diversificação”, em que estão a maioria dos professores participantes: Paulo, Jane, Vilma, Lucas e Carlos. É um período em que os docentes se permitem experimentar novos materiais, métodos, grupos, confirmando uma fase de maior confiança e menor rigidez pedagógica do que a anterior. Essa tendência se estabelece, também, em relação a aspectos da valorização da carreira, em que o “ativismo” se pode apresentar como forma de tomada de consciência de sua categoria, de olhar coletivo, na busca pela valorização trabalhista e profissional, até por ser uma fase mais estabilizada. Nessa direção, observamos, por sua fala, que a professora Vilma assegura sempre participar

das atividades escolares e buscar, na formação continuada, dentro ou fora da escola, novas maneiras de melhorar sua prática como profissional em sala de aula:

[...] eu sempre fui muito assim, de participar de tudo o que a escola oferece. Então, eu sempre fui muito participativa, eu sempre contribuí com as decisões que a escola faz em conjunto, né? O que eu pude fazer, também, quando começou a informática na escola, eu fiz dois cursos de informática. Então eu fui buscar, também, formação para mim né? [...] (entrevista)

Há, ainda, nesta fase do ciclo de vida profissional, a motivação de alguns professores por novos compromissos, responsabilidades ou, mesmo, prestígio na carreira, que leva à busca de outros desafios, como na gestão escolar, por exemplo, comprometendo-se com projetos que visem à maior abrangência de atuação na escola ou na rede em que atuam. No entanto, há aqueles que enfrentam, nesta fase, momentos de questionamento, cuja sensação de rotina não leva à busca de novos desafios, mas a indagações sobre sua trajetória na profissão, sua atuação em sala de aula, a desvalorização da carreira e as condições de trabalho, a idade ou o tempo de serviço. É como um balanço da vida, que perpassa a pessoa e o profissional, e que pode causar tais reflexões e questionamentos (HUBERMAN, 1995).

Sobre estes questionamentos, podemos perceber, na fala do professor Paulo, a presença do aspecto da desvalorização da carreira e do descontentamento com o governo em relação à profissão docente. Com isso, alegou, em relação à carreira e sua atuação em sala de aula:

continuo gostando do que eu faço, não sei até quando, por causa do descaso do governo, né? Talvez venha um governo mais ditatorial do que esse que nós temos no momento e faça eu desanimar mais ainda, né? Mas eu gosto, eu ainda me sinto bem estando ali em sala de aula [...] (entrevista).

É possível perceber que o professor Paulo, mesmo afirmando que depois de anos no exercício da docência continua gostando do que faz, sente-se desmotivado em relação ao descaso com que a profissão de professor é tratada, principalmente, por parte do governo do Estado. Dessa forma, como aponta Huberman (1995), o professor passa a fazer um balanço, a indagar-se e a refletir sobre sua trajetória profissional.

Por fim, vem uma etapa de maior “serenidade” em sala de aula e na profissão, com certo distanciamento afetivo dos problemas que antes geravam preocupação e desconforto. É uma fase em que, tanto a maturidade quanto a experiência docente trazem maior confiança e aceitação de si. Já não há tanta ambição e motivação na carreira e o distanciamento afetivo em relação aos alunos pode ocorrer, também, em função da diferença de idade e de gerações. Essa fase leva a um “desinvestimento” sereno, progressivo e natural no trabalho e na profissão, para dedicar mais tempo à vida familiar, social, a si mesmo, ou a novos projetos.

Assim, percebemos, nas falas da professora Bete, algumas características desta fase, tanto em função do tempo de experiência profissional quanto da segurança em lidar com as variadas situações de sala de aula. Muitos aspectos profissionais já não exigem tantas preocupações e o “desinvestimento” na carreira vai cedendo espaço e tempo aos anseios pessoais e familiares:

[...] hoje, né? Eu já disse, eu já tô no piloto automático né? Mais de 25 anos. Se você disser assim: você vai dar aula disso, eu dou, agora já tudo meio gravadinho, né? [...] eu tô tirando o pé do acelerador mesmo, né? [...] (entrevista).

Na sequência, em relação aos aspectos relativos à (des)valorização da carreira docente, percebemos que tais aspectos podem desencadear, conseqüentemente, o sentimento de (des)motivação profissional, presente nas falas dos participantes da pesquisa. Esses aspectos podem levar muitos professores a investirem mais, menos, ou, mesmo, a não investirem em seu processo de formação continuada, visto não serem percebidos por eles incentivos que justifiquem tal investimento e os estimulem a dedicar-se ao seu desenvolvimento profissional.

Assim, quando questionados acerca da valorização profissional do professor na sociedade, na carreira e na comunidade escolar, seis dos oito participantes da pesquisa afirmaram considerarem-se pouco valorizados e um deles desvalorizado, conforme elucidam as narrativas a seguir:

Creio que nem preciso fazer comentários sobre isso. Todo brasileiro sabe qual é a situação dos professores neste país (Paulo, questionário).

A tendência da escola pública estadual é nivelar por baixo os professores. Não há valorização dos professores com pós-graduação. O plano de carreira atual não incentiva novos professores a seguirem se aperfeiçoando (Bete, questionário).

Está na mídia, na porta da escola, nas rodas de conversas. Professores insatisfeitos com a remuneração, com o descaso dos governos, com o descuido das famílias com seus filhos (Sônia, questionário).

Pelos excertos anteriores, podemos observar como os professores participantes avaliam a profissão docente e quais são suas considerações a respeito do tema que, constantemente, está presente nas mídias. Tal tema ganha destaque, muitas vezes, pela discussão acerca da qualidade da educação, pelos índices divulgados, ou pelas lutas e greves que vislumbram conquistar remuneração justa à carreira que forma as novas gerações. Contudo, apesar da educação ser ponto de pauta frequente, os professores não têm reconhecido o valor de sua profissão, nem sua relevância neste cenário.

Quanto à formação continuada na área de atuação, especialmente em Espanhol, os professores a consideraram uma necessidade para o exercício da profissão. Porém, reconhecem que é deficitária, nas escolas em que trabalhavam, na Rede Estadual de Ensino e na região:

e quanto à formação continuada, eu acho que é um problema que nós temos ainda. [...] eu acredito que deveria se focar um pouco mais na própria área de conhecimento, para aprofundar um pouco mais. (Lucas, entrevista)

Neste viés, sobre as decisões acerca da formação continuada oferecida pela escola e pela Rede, todos os professores afirmaram não serem consultados nem participarem dessas decisões.

Nunca fui consultada sobre o assunto. (Bete, questionário)

Os assuntos a serem discutidos já vêm com tema definido. (Vilma, questionário)

As decisões não são delegadas a nós. Quando existem são em locais diferentes e fora do horário de trabalho. E curso muito fraco. (Carlos, questionário)

Geralmente já vem definida da Secretaria de Educação. (Paulo, questionário)

A partir desses depoimentos, entendemos ser relevante uma construção coletiva também das formações presentes na escola e na Rede de ensino, já que os maiores interessados e participantes dessas formações são os próprios professores. Nesse ponto, coadunamos com Vaillant e Carlos Marcelo (2012, p. 66), quando apontam que

é necessário repensar os programas de formação docente já que frequentemente não há correspondência entre eles e as necessidades das escolas. As ações de formação quase nunca respondem aos interesses dos futuros docentes ou dos docentes em exercício. Além disso, a formação oferecida não tem, quase sempre, vínculo com as condições reais de exercício da docência.

Desse modo, percebemos que a formação continuada, assim como as necessárias melhorias nas condições de trabalho da profissão docente, são aspectos que promovem tanto o desenvolvimento profissional quanto pessoal dos professores. Estes, ao serem consultados e ouvidos quanto às suas necessidades profissionais, nos mais diversos aspectos da escola, deverão sentir-se mais motivados a desenvolver seu trabalho e mais satisfeitos em fazerem parte da construção do espaço escolar do qual são membros.

Finalizadas as discussões dos resultados da pesquisa, passamos às considerações finais.

Considerações finais

Ao percorrer as trajetórias de formação dos professores participantes, entendemos ser necessário colocar um olhar especial nas etapas que compõem o desenvolvimento profissional docente, pois, nelas, estão marcados momentos singulares, seja o momento em que se decide ser professor, passando pelo curso de formação inicial ao longo do qual se constroem as bases para o momento de entrada na carreira, fase importante de consolidação do professor na profissão, seja o processo de formação continuada que, no ofício do professor, ocorre permanentemente.

Quanto aos resultados, no que se refere à percepção da formação inicial, esse processo foi avaliado de forma positiva, assim como a maioria dos professores formadores, e visto como base, considerando, no entanto, lacunas existentes, como na atividade de estágio e no pouco tempo para a extensa quantidade de conteúdos das licenciaturas duplas. A inserção na carreira apareceu, para a maioria dos professores, como uma etapa lembrada pela insegurança e pelos desafios, pelo preparo de aulas e estudos, mas, também, pelos aprendizados, pela colaboração e pelo apoio dos colegas e da equipe gestora. Por fim, a formação continuada foi considerada pelos participantes como necessária e relevante ao desenvolvimento profissional docente, porém foi apontada como deficitária na Rede Estadual, especialmente, nas áreas específicas, como a de Espanhol. A pouca valorização da carreira também foi mencionada como desmotivadora do processo formativo docente e prejudicial ao desenvolvimento profissional que, mesmo assim, empenham-se em oferecer um ensino de qualidade aos seus estudantes.

Assim, ao retomarmos os caminhos trilhados na constituição desta pesquisa, consideramos que as trajetórias dos professores participantes podem representar características que compõem as etapas formativas de outros docentes, não sendo, no entanto, entendidas como modelos estáticos e finitos destas fases, visto que cada professor constrói seu processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira, entremeadado por vivências e histórias singulares e únicas. Entendemos que os resultados alcançados com nossa investigação podem apontar caminhos para novas pesquisas e para novos olhares voltados a tais etapas, à situação da língua espanhola e de seus profissionais, contemplando as características constituintes das trajetórias formativas, tão diversas, mas, ao mesmo tempo, tão próximas, permeadas por singularidades que encantam quem, também, percorre estes caminhos em seu desenvolvimento profissional.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001. pp. 55-69.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010. 279p.
- BRASIL, Ministério da Educação (2005). Lei Nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 11 jun. 2014.
- BRASIL. Capes: Pibid (2008). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 04 de junho de 2015.
- COSTA, Everton. *Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar*. 2018. 299f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2018.
- FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.33, n. 3, pp. 182-188, set./dez. 2010.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206p.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. pp. 31-61.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual*. Petrópolis: Vozes, 2003. pp. 90 -113.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127p
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Tradutora: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. 272p.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação – ISSN 1646-4990 – N. 08, pp. 7-22, Jan/Abr/2009.
- MARTÍNEZ, Alvaro; LASECA, Cachero. *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*. Brasília, DF: Thesaurus, 2008. 215p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina (org). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, pp. 23-54, 2013.

NÓVOA, António. (org.). *Vidas de Professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995a.216p

NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b. 192p

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. In NÓVOA, António. (org.) *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 13-33, 1997.

NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. Pinhais: Editora Mello, 2011. 83p.

NÓVOA, António. Entrevista com o professor António Nóvoa. *Revista Educação em Perspectiva*, Universidade Federal de Viçosa, v. 4, n. 1, pp. 224-237, jan./jun. 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e profissionalização docente*. 4 ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2010. 196p.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 256p.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Tradução do espanhol: Marcia dos Santos Lopes. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242p.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. *El ABC y D de La Formación Docente*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2015. 174p.

VERGARA, Sylvia Constant. *Métodos de pesquisa em administração*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 285p.

Recebido em: 08/01/2018

Aceito em: 28/08/2020

Glíndia Victor

Mestre em Educação pela FURB. Atualmente é professora de Espanhol no Instituto Federal Catarinense – campus Sombrio. Desenvolve suas pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente; formação de professores de espanhol; ensino de espanhol. Contato: glindiavictor@yahoo.com

Rita Buzzi Rausch

Doutora em Educação pela UNICAMP e Pós-Doutora em Educação pela UFSC. Atualmente é docente e pesquisadora no PPGE da Universidade Regional de Blumenau – FURB e no PPGE da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Desenvolve suas pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente; formação de professores e práticas educativas. Contato: ritabuzzirausch@gmail.com