



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA

TACIANI DO SOCORRO DA SILVA LIMA

**INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM
ESPAÑHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CASTANHAL**

CASTANHAL – PARÁ
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

LIMA, Taciani do Socorro da Silva.

Indicadores de desenvolvimento profissional docente em espanhol/língua estrangeira em escolas públicas de Castanhal / Taciani do Socorro da Silva LIMA, . — 2025.
150 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Castanhal, Programa de Pós-
Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Castanhal,
2025.

1. Desenvolvimento profissional docente . 2. Língua espanhola . 3. Escola pública. I. Título.

CDD 407

TACIANI DO SOCORRO DA SILVA LIMA

**INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM
ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CASTANHAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia da Universidade Federal do Pará – PPGEEA/UFPA, para obtenção do título de Mestra em Estudos Antrópicos na Amazônia.

Área de concentração: Estudos Antrópicos.

Linha de pesquisa: Linguagens, tecnologias e saberes culturais.

Orientador: Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha.

Castanhal – PARÁ

2025

TACIANI DO SOCORRO DA SILVA LIMA

**INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM
ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CASTANHAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia da Universidade Federal do Pará – PPGEAA/UFPA, para obtenção do título de Mestra em Estudos Antrópicos na Amazônia.

Apresentado em: **06/06/2025. 9h**

Avaliação: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha – UFPA
Orientador/Presidente da banca/membro PPGEAA

Profa. Dra. Sylvia Maria Trusen – UFPA
Examinadora interna – PPGEAA

Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos – UFPA
Examinador interno – PPGEAA

Prof. Dr. Ivan Pereira de Souza – UFPA
Examinador externo – UFPA

Castanhal – PA

2025

“Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (García, 2009).

A ustedes, maestros, que dedican sus vidas al logro de una
enseñanza de calidad.

AGRADECIMENTOS

Agradezco a DIOS soberano, YHWH, por todo lo que ha hecho por mí.

A mi familia, sobretodo, a mi mamá Socorro Lima por creer en mí.

Al Doctor Carlos José Trindade da Rocha, mi director por haberme elegido, por su guía, paciencia, ... así que no puedo agradecerle lo suficiente por todo.

A mis maestros por sus enseñanzas para desarrollarme profesionalmente y haberme brindado sus conocimientos.

Al programa de maestría en “Estudos Antrópicos na Amazônia” en sus departamentos: coordinación y secretaría de posgrado por el apoyo.

Además, a mis compañeros egresados por el aprendizaje diario.

¡Muchas gracias!

LIMA, Taciani do Socorro da Silva. **Indicadores de desenvolvimento profissional docente em espanhol/língua estrangeira em escolas públicas de Castanhal-Pará.** 150 f. (Dissertação), Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEEA/UFPA. (Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia), Universidade Federal do Pará (Universidade Federal do Pará), Castanhal, 2025.

RESUMO

Esta dissertação investiga os indicadores de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) de língua espanhola em escolas públicas de Castanhal, Pará. A pesquisa objetiva analisar os indicadores de DPD em língua espanhola no contexto das escolas públicas municipais de Castanhal, categorizando suas relações com a qualidade do ensino e verificando a percepção dos professores que evidenciam desafios e possibilidades no contínuo formativo. Adotando uma abordagem qualitativa, a metodologia envolveu características exploratórias e descritivas com aplicação e questionário e entrevista a 28 professores. Por meio da análise do conteúdo as produções dos dados foram analisadas com foco nos indicadores das dimensões de autonomia docente, projeto profissional e inovação pedagógica. Os resultados, revelaram a necessidade de adaptação de materiais didáticos e a contribuição das orientações didáticas à autonomia docente no ensino de espanhol. Identificou-se ainda, um déficit na aplicação de práticas pedagógicas eficazes e na inovação pedagógica, impactando a profissionalização dos docentes. A investigação também indicou para que a tecnofobia e a falta de desenvolvimento profissional adequado limitam a adoção de metodologias inovadoras. Em conclusão, o estudo destaca a importância de um contínuo formativo que considere as particularidades regionais e as necessidades específicas dos educadores do ensino de espanhol em escolas públicas municipais de Castanhal.

Palavras-Chave: Desenvolvimento profissional docente, Língua espanhola, Escola pública.

ABSTRACT

This dissertation investigates the indicators of Teacher Professional Development (TPD) in Spanish language in public schools of Castanhal, Pará. The research aims to analyze the TPD indicators in Spanish language within the context of municipal public schools in Castanhal, categorizing their relationships with the quality of teaching and verifying the perception of teachers who highlight challenges and possibilities in continuous training. Adopting a qualitative approach, the methodology involved exploratory and descriptive characteristics with the application of questionnaires and interviews to 28 teachers. Through content analysis, the data productions were analyzed focusing on the indicators of the dimensions of teacher autonomy, professional project, and pedagogical innovation. The results revealed the need for adaptation of didactic materials and the contribution of didactic guidelines to teacher autonomy in the teaching of Spanish. A deficit in the application of effective pedagogical practices and pedagogical innovation was also identified, impacting the professionalization of teachers. The investigation also indicated that technophobia and the lack of adequate professional development limit the adoption of innovative methodologies. In conclusion, the study highlights the importance of continuous training that considers regional specificities and the specific needs of Spanish language teachers in municipal public schools of Castanhal.

Keywords: Teacher professional development, Spanish language, Public school.

RESUMEN

Esta disertación investiga los indicadores de Desarrollo Profesional Docente (DPD) de lengua española en escuelas públicas de Castanhal, Pará. La investigación tiene como objetivo analizar los indicadores de DPD en lengua española en el contexto de las escuelas públicas municipales de Castanhal, categorizando sus relaciones con la calidad de la enseñanza y verificando la percepción de los profesores que evidencian desafíos y posibilidades en la formación continua. Adoptando un enfoque cualitativo, la metodología involucró características exploratorias y descriptivas con la aplicación de cuestionarios y entrevistas a 28 profesores. Mediante el análisis de contenido, las producciones de los datos fueron analizadas con foco en los indicadores de las dimensiones de autonomía docente, proyecto profesional e innovación pedagógica. Los resultados revelaron la necesidad de adaptación de materiales didácticos y la contribución de las orientaciones didácticas a la autonomía docente en la enseñanza de español. Se identificó, además, un déficit en la aplicación de prácticas pedagógicas eficaces y en la innovación pedagógica, impactando la profesionalización de los docentes. La investigación también indicó que la tecnofobia y la falta de desarrollo profesional adecuado limitan la adopción de metodologías innovadoras. En conclusión, el estudio destaca la importancia de una formación continua que considere las particularidades regionales y las necesidades específicas de los educadores de la enseñanza de español en escuelas públicas municipales de Castanhal.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente, Lengua española, Escuela pública.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1: Profissionalismo, profissionalidade e profissionalização	27
Figura 2: Fronteiras hispano-brasileiras na Amazônia	36
Figura 3: Indicadores de DPD/espanhol.....	45
Figura 4: Critérios de escolha do local e participantes da pesquisa	57
Figura 5: Localização das escolas dos professores participantes	58
Figura 6: Análise do conteúdo	61

Lista de Quadros

Quadro 1: Parâmetros evolutivos na docência internacional.....	31
Quadro 2: Competências linguístico-comunicativas docentes.....	54
Quadro 3: Competências digitais docentes no ensino de línguas	56
Quadro 4: Distribuição/organização da amostra da pesquisa	59
Quadro 5: Categorias e indicadores de DPD/espanhol	60
Quadro 6: Categorias/Subcategorias de análise da pesquisa	62
Quadro 7: Perfil docente/espanhol.....	65

Lista de Tabelas

Tabela 1: Indicadores de Autonomia Docente	70
Tabela 2: Indicadores de Projeto Profissional.....	86
Tabela 3: Indicadores de Inovação Pedagógica	99

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Temáticas formativas	67
Gráfico 2: Modalidades/DPD	69

Lista de Siglas

LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PIB	Produto Interno Bruto
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

TDA	Tomada de Decisões sobre sua Aprendizagem
ACMD	Adaptação/Criação de Materiais Didáticos
RP	Reflexão sobre a Prática
ODC	Orientações Didáticas de Conteúdo
IDE	Interação Dialógica no Ensino
AP	Atualização Profissional
DP	Desenvolvimento de Projetos
PCP	Participação em Comunidades de Práticas
VDCD	Valorização da Diversidade Cultural Discente
IEEDPE	Intervenção Educativa no Enfoque Didático-Pedagógico Escolar
AVAEG	Ampliação do Vocabulário e Aquisição de Estruturas Gramaticais
DHL	Desenvolvimento das quatro Habilidades Linguísticas
DCSC	Desenvolvimento da Competência Sociocultural
DCI	Desenvolvimento da Competência Intercultural
DCL	Desenvolvimento da Competência Literária
UMTI	Utilização de Metodologias Tecnológicas Inovadoras
DAP	Desenvolvimento de uma Atitude Positiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 MOVÊNCIAS DE INTERESSE DE PESQUISA	20
2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	26
2.1 Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização	27
2.2 Políticas públicas de DPD	30
2.3 Documentos educacionais e LE na Amazônia	35
2. 4 O espanhol/LE no Pará	38
2. 5 Desenvolvimento profissional em línguas estrangeiras.....	39
3 INDICADORES DE DPD EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	43
3.1 Fundamentos e importância dos indicadores de DPD em LE	43
3.2 Dimensões e indicadores de DPD para o ensino de espanhol.....	44
3.3 Implicações de indicadores para o DPD em língua espanhola	49
4 METODOLOGIA	57
4.1 Local e participantes	57
4.2 Procedimentos de coleta de dados	59
4.3 Técnica de análise	60
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	63
5.1 Contexto da pesquisa.....	63
5.2 Perfil dos docentes de língua estrangeira/espanhol.....	64
5.3 Categoria de Autonomia Docente	70
5.3.1 Indicadores de Independência intelectual	71
5.3.2 Indicador de Capacidade crítica	76
5.3.3 Indicadores de Gestão de sala de aula	79
5.4 Categoria de Projeto Profissional	86
5.4.1 Indicadores de Motivação.....	87
5.4.2 Indicador de Diretividade.....	92
5.4.3 Indicadores de Compromisso social e institucional	95
5.5 Categoria de Inovação Pedagógica	99
5.5.1 Indicadores de Renovação dos saberes	101
5.5.2 Indicadores de Utilização das TDIC na prática pedagógica	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	132

INTRODUÇÃO

A docência é uma das profissões mais importantes desempenhadas na sociedade, pois além de mentor na produção do conhecimento, o professor exerce ainda a função de orientador no desenvolvimento de habilidades e competências de seu alunado em salas de aula, inclusive de línguas estrangeiras (LE). Por isso, focar em indicadores de qualidade de desenvolvimento profissional docente (DPD) se torna crucial para entender aspectos de seu profissionalismo, profissionalidade e profissionalização no contínuo de formação da carreira deste profissional.

De acordo com Rocha (2019), a profissionalização docente é um processo complexo que envolve tanto aspectos internos quanto externos à profissão. A profissionalidade como dimensão interna diz respeito aos conhecimentos, habilidades e atitudes que caracterizam o professor como profissional. Já o profissionalismo como dimensão externa se refere aos aspectos sociais e institucionais da profissão. Logo, em nossa pesquisa centramos nossa atenção na profissionalidade, compreendendo-a como o conjunto de saberes e competências que o professor mobiliza em suas práticas pedagógicas diárias.

Nesse contexto, entendemos que a qualidade do ensino de LE está diretamente ligada ao DPD. Assim, a identificação de indicadores para avaliar esse desenvolvimento se torna crucial, uma vez que, propor indicadores que permitam acompanhar a evolução profissional destes professores de espanhol/LE, contribui para a melhoria contínua de ações antropizadas na prática pedagógica e para a formação de professores mais qualificados.

Cabe destacarmos ainda, que na educação básica, atualmente, a docência se estrutura sobre um plano de carreira que se assenta em diversas formas de desenvolvimento/progressão, dentre elas: o DPD. Esta forma de evolução, pois, é fundamental ao desempenho contínuo do profissional professor, evidenciando no processo da carreira docente um elemento crucial ao necessário estudo do avanço da profissionalização dos professores.

No que apontam os documentos educacionais oficiais (Brasil, 1997; 2002; 2018; 2020; 2024), há sucessivas reformas educativas no Brasil visando às melhorias na qualidade do ensino passando, sobretudo, pelo DPD através da docência. No entanto, observamos que o DPD oferecido àqueles que detêm a docência em

espanhol por meio das chamadas capacitações docentes, formação continuada ou em exercício, em raras ocasiões tem sido fator de transformação da qualidade do ensino na prática, em certa medida pela falta de continuidade formativa, tornando-se um ponto de reflexão nesta pesquisa.

A qualidade do ensino de LE especialmente do espanhol tem sido então, objeto de crescente interesse na comunidade acadêmica e educacional. A busca por indicadores que permitam avaliar a efetividade das práticas pedagógicas destes docentes e o desenvolvimento das competências linguísticas de estudantes/futuros professores e docentes em serviço é fundamental para garantir a qualidade do ensino, bem como a formação de cidadãos plurilíngues.

É importante ressaltarmos assim, que a escolha dos indicadores deve ser feita de forma criteriosa, considerando os objetivos de ensino do espanhol, as características dos estudantes e seu contexto escolar. A utilização de múltiplos indicadores permite deste modo, uma avaliação mais completa e precisa da qualidade do ensino e contribui para a implementação de ações de melhorias sempre contínua.

O DPD em LE representa um desafio complexo e multifacetado. A diversidade de contextos educacionais, as diferentes abordagens metodológicas e a constante evolução das tecnologias de ensino exigem a construção de indicadores que sejam ao mesmo tempo precisos, relevantes e capazes de capturar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem em LE. Contudo, a literatura científica ainda apresenta lacunas significativas na identificação de indicadores específicos em espectro variado que permitam avaliar de forma eficaz o DPD em LE.

Por outro lado, a ausência de indicadores consensuais e validados dificulta a implementação de políticas públicas de formação continuada eficazes, a avaliação do impacto de programas de formação e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, a falta de instrumentos de avaliação adequados pode levar à subutilização do potencial docente e à perpetuação de práticas tradicionais e pouco eficazes. Diante disso, torna-se necessário desenvolver um conjunto de indicadores que acompanhem a evolução profissional docente de língua espanhola, identificando necessidades de formação e promovendo a melhoria contínua do ensino.

Nesse contexto, a crescente demanda por profissionais em LE e a complexidade dos desafios educacionais modernos exigem que os educadores busquem um desenvolvimento profissional contínuo e diversificado. Então, destacamos que este estudo parte da ideia de que tal desenvolvimento pode ser

entendido e examinado através de um conjunto de indicadores que se inter-relacionam e, são organizados em categorias essenciais como a autonomia docente, o projeto profissional e a inovação pedagógica.

A partir dos indicadores desta pesquisa, baseados principalmente em Siluk (2006), abrangendo desde a tomada de decisões sobre o aprendizado pessoal até a adoção de metodologias tecnológicas recentes – surgem algumas questões norteadoras principais que merecem investigação, sendo: Como se expressam na prática, as interações e eventuais conflitos entre liberdade individual do professor e as exigências institucionais no seu projeto profissional? E, a habilidade de adaptar e criar materiais de ensino, que é um sinal de autonomia, é favorecida pelas políticas e recursos disponíveis para o ensino de línguas nas escolas?

Além disso, a categoria de inovação pedagógica que abrange desde o aprimoramento das competências linguísticas do professor até a inclusão de habilidades interculturais e o uso de tecnologias levantam dúvidas sobre a eficácia em transferir esses conhecimentos e habilidades para a prática direta no chão da sala de aula. A ampliação do vocabulário e o aprendizado de estruturas gramaticais, por exemplo, resultam em orientações didáticas com maior eficácia? E de que modo a reflexão sobre a prática¹ pode informar e promover a adoção de métodos inovadores?

Ademais, a valorização da diversidade cultural² dos alunos e a intervenção educacional no enfoque didático e pedagógico das instituições desafiam a relação entre as crenças e práticas do profissional professor e as necessidades de uma atuação socialmente comprometida e relevante no contexto institucional. Então, de que maneira a participação em comunidades de prática pode ajudar a superar obstáculos e implementar intervenções educacionais eficazes, levando em conta a diversidade de ambientes escolares?

Compreender as relações e dependências entre esses indicadores e suas categorias pode permitir o reconhecimento não apenas de suas expressões, mas também dos desafios que podem surgir, assim como as abordagens que os

¹ Nesta pesquisa, defende-se que a reflexão sobre a prática é um processo ativo e intencional de análise das próprias experiências profissionais com o objetivo de aprender, crescer e aprimorar continuamente a atuação. É uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento individual e para a melhoria da qualidade do trabalho.

² De acordo com a UNESCO, a diversidade cultural é "tão necessária para o gênero humano quanto a biodiversidade o é para a natureza. Ela constitui uma das raízes do desenvolvimento, não apenas em termos de crescimento econômico, mas também como um meio de alcançar uma existência intelectual, moral e espiritual mais plena.

professores de LE utilizam para equilibrar a busca por autonomia, a evolução de seu projeto profissional e a imprescindível adoção de métodos pedagógicos inovadores, levando sempre em conta a complexidade da relação entre os conhecimentos pedagógicos e linguísticos, alinhando-se à como descreve Morin (2018) a uma visão de educação futura que une diversas áreas do saber.

Ressaltamos também, que Larrosa (2002) nos convida a problematizar as abordagens puramente técnico-científicas da educação, resgatando a dimensão política e crítica inerente ao processo formativo. Para o autor, a reflexão, especialmente em suas vertentes crítica e emancipadora, ganha sentido pleno quando situada nessa perspectiva mais ampla ao tensionar a dicotomia ciência/técnica versus teoria/prática.

Larrosa (2002) argumenta ainda, que a verdadeira compreensão da educação e do desenvolvimento profissional docente (DPD) demanda um olhar que vai além da mera aplicação de conhecimentos e técnicas, incorporando a análise das relações de poder, dos contextos sociais e das possibilidades de transformação e autonomia. Essa lente crítica se torna fundamental para analisar os indicadores de DPD, questionando não apenas sua validade técnica, mas também suas implicações políticas e seu potencial para promover uma prática docente reflexiva e engajada.

Portanto, a relevância da investigação dos indicadores de DPD em espanhol como LE reside nessa necessidade de qualificar cada vez mais os docentes para atuarem em um mundo globalizado. A proficiência em espanhol/LE, por exemplo, é fundamental para a autonomia no seu desenvolvimento pessoal e profissional, sendo o professor figura central nesse processo de busca pela qualidade do ensino.

Logo, nossa escolha de pesquisa se justifica pela crescente demanda por profissionais qualificados no ensino de espanhol/LE para atuar em contexto globalizado, onde ser competente na LE é cada vez mais valorizado. Assim, os indicadores de DPD se tornam fundamentais na compreensão dos fatores que contribuem para a formação contínua e qualificação destes docentes.

Assim, a problematização central desta pesquisa reside na necessidade de construir um referencial teórico e metodológico que permitam a identificação de indicadores de qualidade relevantes para avaliar o DPD em espanhol/LE, considerando as especificidades do ensino da língua espanhola, relacionando sempre que possível ao contexto escolar e, de forma abrangente, às demandas docentes para a atual sociedade do conhecimento.

Diante desse cenário, este estudo pretende responder a seguinte questão-problema: Quais indicadores de DPD estão presentes entre os professores no ensino de espanhol e como se relacionam com a qualidade do ensino em escolas públicas municipais de Castanhal?

Buscando responder à questão anterior em nossas movências de investigações, propomos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar os indicadores de DPD em língua espanhola no contexto das escolas públicas municipais de Castanhal, no fomento da melhoria da qualidade do ensino.

Objetivos específicos:

- Identificar os indicadores presentes entre os docentes no ensino de espanhol das escolas públicas de Castanhal.
- Categorizar os indicadores de DPD em sua relação com a qualidade do ensino desta língua, considerando aspectos de contínuo formativo.
- Verificar a percepção dos professores de espanhol em Castanhal sobre o seu próprio DPD, identificando seus desafios e possibilidades de aprimoramento profissional.

Esta pesquisa foi estruturada iniciando com o texto introdutório em que apresentamos o interesse pela temática, justificando-a e problematizando-a, além disso, elencando a questão de pesquisa e seus objetivos.

No capítulo 1, intitulado “Movências de interesse de pesquisa” descrevemos o interesse da autora desta pesquisa pela temática. No capítulo 2, “Desenvolvimento Profissional Docente”, abordamos a profissionalidade, profissionalismo e profissionalização, políticas públicas, alguns documentos educacionais e LE na Amazônia, bem como o ensino do espanhol no Estado do Pará e o desenvolvimento profissional em línguas estrangeiras.

No capítulo 3, “Indicadores de DPD em Línguas Estrangeiras” continuamos a discussão teórica, considerando os fundamentos e a importância dos indicadores de DPD em LE, com categorias e indicadores de DPD para o ensino de espanhol e suas implicações para o DPD em língua espanhola. O capítulo 4, denominado “Metodologia” enfatiza os procedimentos e o processamento da constituição de

informações, demarcando tecnicamente a pesquisa, o local, os participantes, os instrumentos e a técnica de análise.

No Capítulo 5, “Resultados e Discussões” apresentamos os resultados encontrados na pesquisa, subdivididos em categorias e subcategorias de análise. Por fim, temos as considerações finais, as referências e os apêndices.

1 MOVÊNCIAS DE INTERESSE DE PESQUISA

“O cume é o que nos move, mas a subida em si é o que importa” (Conrad Anker, 1962)

Início minhas narrativas de pesquisa com a analogia de uma alpinista, imaginando que a jornada do processo de investigação seja como escalar uma montanha imponente. A cada metro conquistado novos desafios surgem: rochas instáveis, ventos fortes, paisagens inesperadas.

A escalada exige não apenas força física, mas também planejamento, adaptação e uma constante busca por novas técnicas e equipamentos. A chegada ao cume é um momento de celebração, mas a jornada não termina ali. A montanha continua lá, convidando-nos a novos desafios e a um aprimoramento constante de nossas habilidades.

Assim como uma alpinista, eu também estou engajada em uma jornada de constante aprendizado e desenvolvimento. O curso de mestrado é minha montanha, um ambiente complexo e desafiador, onde a cada dia surgem novas situações que exigem soluções criativas e inovadoras. Desse modo, para alcançar o sucesso nessa jornada percebo que devo estar disposta a me atualizar, a buscar novas ferramentas e a refletir sobre o meu desenvolvimento enquanto mulher profissional e professora de espanhol imbricado nesse processo de construção da pesquisa.

Então, o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é uma jornada (em serviço) sem fim, um processo contínuo e multifacetado que envolve a busca por conhecimentos teóricos e práticos, reflexões sobre a própria prática, a participação em atividades de formação e a interação com outros profissionais. É neste sentido que a analogia com a escalada se torna ainda mais pertinente.

Assim como uma alpinista preciso de equipamentos adequados e de um guia (meu orientador), que também necessita de recursos e de meu compromisso para poder me desenvolver profissionalmente. Hoje percebo que a minha formação inicial, embora fundamental, não foi suficiente para garantir uma prática de pesquisa eficaz. Por outro lado, ao longo da minha carreira tenho buscado dentro de minhas limitações muitas coisas ao mesmo tempo, que por vezes reconheço que é algo que tenho que amadurecer.

A respeito de minha escolha inicial pelo curso de Letras/Língua Espanhola foi uma decisão pessoal, provavelmente influenciada pela minha amada mãe Socorro Lima que era alfabetizadora, levando-me a imitá-la em suas tarefas docentes em minhas brincadeiras imaginárias, e a reproduzir nelas meu cenário escolar. Estes fatores me deram propriedade para desenvolver minhas destrezas na aprendizagem não somente em alcançar boas notas na educação escolar, mas também na curiosidade em melhor saber o que os professores trabalhavam nas séries posteriores.

Percebi em meu desenvolvimento formativo que não bastava apenas escolher a profissão, mas sobretudo, ter autoconhecimento sobre habilidades e capacidades em exercê-la. Desta forma, de 2010 a 2014 durante minha primeira graduação em Letras – Língua Espanhola na UFPA/CCAST eu me sentia confortável em assumir as responsabilidades da docência em línguas estrangeiras/Espanhol como profissão. A partir de então, tinha a consciência de que queria me tornar uma profissional docente de excelência na minha área, e isso demandaria da minha parte um projeto de qualidade de desenvolvimento profissional.

Então, comecei a me questionar enquanto profissional docente: Por que faço o que faço? O que quero fazer quando ajo? (isto inclui o conteúdo e o sentido das minhas ações) e, Para que faço o que faço? (ou seja, qual é a intenção das minhas ações).

Esse movimento de autorreflexão me condiciona ainda hoje a um profundo mergulho no processo de autoconhecimento e autocrítica em meu profissionalismo, profissionalidade e profissionalização enquanto professora de espanhol. Esta consciência crítica sobre a minha prática pedagógica questiona os fundamentos de minhas ações e busca um significado mais profundo para o meu trabalho. Assim, ao indagar sobre o "porquê", o "o que" e o "para quê" nessas ações, busco por autonomia e por um alinhamento entre valores pessoais e profissionais. Entendo também que essa postura reflexiva é fundamental para o meu DPD, pois me permite identificar minhas próprias limitações, reconhecer as necessidades dos alunos e buscar novas formas de atuação.

Como aponta Munhoz (2022) em sua obra: Um modo de existir na docência, nada está dado quanto a esta profissão, já que esta experiência permite nos esvaziar de nós mesmos para nos transformar no outro. E, penso ser este o motivo pelo qual faço o que faço. Digo isto, porque o exercício da docência envolve a transformação

qualitativa da sociedade, uma vez que, investe na humanização de pessoas por meio da educação, o que vai além da cognição humana, como um exercício de alteridade.

Na UFPA/CCAST (2013-2014) ingressei no projeto de extensão: Ensino de línguas para fins específicos: espanhol para crianças, no qual pude realizar trabalhos sobre o ensino de línguas para crianças no contexto amazônico, resultando em oficinas e no meu primeiro capítulo de livro intitulado: espanhol como língua estrangeira para crianças, em parceria com o Prof. Dr. Ivan Pereira no livro da Faculdade de Letras/UFPA/CCAST intitulado: Formação inicial e continuada de professores: integrando saberes teóricos e práticos, publicado em 2015.

Em 2020, ainda na temática deste projeto foi publicado o capítulo: Profesores de español y alfabetización inicial para niños en contexto amazónico: desafios y posibilidades, no segundo livro deste programa (PPGEAA/UFPA) intitulado: Estudos Antrópicos na Amazônia: entre textos e contextos interdisciplinares.

Esta experiência de produzir e divulgar artigos nas formações inicial e continuada, considerando ações práticas em meu contínuo formativo envolvendo o ensino de espanhol se deu pela preocupação com o ensino ao público infantil na cidade de Castanhal/PA, que era ainda mais peculiar devido ao contexto amazônico. Isto, por sua vez, fez-me entender a importância de refletir realidades, contextos profissionais e minha formação docente, inclusive quando passei a atuar como docente na educação pública no ano de 2015.

Entretanto, vejo ainda outras formas de pensar e existir na docência e isto envolve a reflexão sobre o sentido de minhas ações. Como afirma Sichelero (2019) em sua obra: Linguagem, hermenêutica e educação, o fazer do professor é assim como o de Hermes: interpretar, traduzir, expressar, e este é o desígnio da tarefa docente. Então, pergunto-me o que realmente busco fazer.

Em minha prática docente na educação básica constatei que enquanto professora de espanhol não devia apenas dar ênfase às mudanças contemporâneas para executar meu DPD, mas também interpretar, traduzir e expressar além da cultura dos falantes de comunidades hispanófonas, também promover por meio da educação o compromisso social com meu alunado por meio da integração entre as culturas das línguas materna (LM) e estrangeira (LE).

Mesmo tendo poucas formações locais na área de LE, decidi fazer um curso de especialização em: Políticas de promoção de igualdade racial na escola, pela UFPA no ano de 2016 no qual foi concluído com a monografia: Literatura afro-

hispanica e pertencimento étnico-racial: proposta de intervenção em aulas de língua espanhola, em que questioneei a diversidade cultural e o pertencimento dos estudantes nas escolas públicas, concluindo a necessidade da intervenção metodológica docente em aulas de espanhol numa perspectiva etnicorracial com alteridade.

No ano de 2017 entrei para o grupo de estudos: Sociedade, Cultura e Educação vinculado ao Programa de Extensão e Pesquisa - Universidade no Quilombo: exercício de responsabilidade, recriação e re-significação do ambiente (NEAB/UFGA), permanecendo até os dias atuais, cujo principal objetivo é o de realizar atividades de caráter educativo que integralizem ações de pesquisa, considerando a diversidade cultural e, sobretudo, etnicorracial. Esta experiência me proporcionou, principalmente, atuar com maior criticidade e compromisso social no campo do DPD/espanhol/LE.

Por outro lado, no ano de 2018 busquei DPD na Argentina na Universidade Nacional de Rosario, no curso de mestrado em Educação Superior para estrangeiros, interrompido no ano de 2020 no período da pandemia quando decidi continuar meus estudos no Brasil. No entanto, essa experiência de imersão me proporcionou, por exemplo, desenvolver melhor minhas competências comunicativas orais tão necessárias e também negligenciadas no ensino público de línguas.

Como professora no ensino de espanhol/LE meu trabalho como mulher e profissional da educação sempre esteve diretamente conexo ao contínuo formativo de professores. Dessa forma, enfrentei desafios profissionais na educação básica, primeiramente relacionado com o desenvolvimento de competências comunicativas em língua espanhola que foram aprimoradas na Argentina, assim como saberes diversos que pudessem me auxiliar na prática de sala de aula.

Neste DPD pude refletir que o docente deve se manter em constante aprendizagem para melhorar sua prática e, conseqüentemente desenvolver um ensino de qualidade de forma independente. Um exemplo é que trabalhei em escolas nas quais pude perceber uma clara miscigenação do alunado, o que me condicionou a aprimorar mais meus conhecimentos na área da educação etnicorracial, inclusive descobrir como trabalhar o tema de forma transversal em espanhol.

Então, a partir da reflexão desde e sobre minha prática e DPD segui me aprimorando profissionalmente, de forma constante, para atender às necessidades da docência, seja por questões de políticas educacionais, currículo, tecnologia, entre outros, nós docentes de línguas estrangeiras precisamos acompanhar tais demandas

com qualificações em extensão acadêmica em universidades e instituições nacionais e quando possível, também no exterior.

Nessas minhas escaladas de DPD associo este percurso às ideias de Arendt (2016) quando destaca a impossibilidade de sermos mestres únicos, haja vista que, mais que abrir novos começos como docente me encontro frente ao compromisso ético de que outros produzam e deem continuidade aos meus começos. E, esta parece ser a resposta da finalidade das minhas ações no contínuo de formação docente.

Bem, a verdade é que eu mesma estou sempre recomeçando, aprendendo e escalando em direção ao cume da montanha. Aprendi que não importa o quão seja difícil, o importante é olhar para trás e ver o quanto já percorri nessa escalada que me move profissionalmente. Ao aprender a me projetar consegui alcançar a competência profissional nos níveis e modalidades da educação básica com as quais trabalhei, e no ensino superior a preparar outros professores a pensar sua profissionalidade desde a área da formação docente para o ensino de espanhol.

Logo, minhas escolhas de DPD revelam meu compromisso com o processo contínuo no formativo em línguas estrangeiras que se pautam na minha carreira enquanto mestrande e aqui pesquisadora, já acentuadas durante a minha experiência como professora suplente no ensino superior (UFPA/CCAST).

De 2019 a 2021 trabalhei como docente suplente na UFPA/CCAST e em minhas atividades de ensino pude fazer uma reflexão sobre a formação docente/LE na elaboração de planos de curso para o desenvolvimento de competências e habilidades de futuros professores de espanhol. Em 2020, dentro das atividades acadêmicas e de extensão também realizei palestras atreladas à disciplina: Recursos tecnológicos para o ensino de LE no curso de Letras/Espanhol (UFPA/CCAST) com temas sobre leitura, escrita e alfabetizações múltiplas na era digital.

Por outra parte, destaco os cursos de extensão universitária em LE e em educação relacionados ao ensino de línguas, e ainda os exames profissionais internacionais (DELE/Cervantes) de proficiência em espanhol feitos todos de maneira independente que, também configuram e me ajudam a entender o percurso do meu projeto de desenvolvimento profissional em Língua Espanhola/LE.

Em 2023 ingressei no Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA), pelo qual inicialmente pensei em desenvolver uma pesquisa voltada à questão etnicorracial no espanhol, porém depois de várias tentativas e reflexões sobre as problemáticas na docência decidi ampliar o espectro

em indicadores que tratem da formação docente, área ainda carente de respostas significativas em LE, culminando na temática do DPD.

Destaco que durante o mestrado disciplinas cursadas contribuíram ainda que indiretamente para esta pesquisa como: Estudos Interculturais, da qual foi publicado um artigo pela revista Saberes (UFRN) em 2024 intitulado: Saberes quilombolas e interculturalidade: uma abordagem decolonial, e Tradução e Alteridade com o artigo na revista da Anpoll (UFSC), sob o título: Desarrollo profesional docente para la enseñanza del español: repensando la mediación y superando desafíos.

As produções foram motivadas e associadas ao objeto de minha pesquisa e assim continuo este exercício constante de aprimoramento no desenvolvimento de produções científicas, seja no mestrado por meio das publicações em anais de congressos e seminários, de capítulos de livros publicados, de artigos em periódicos ou nas reflexões durante as minhas experiências acadêmicas e profissionais. Então, pensar o aqui e agora em meu DPD me permite entender que a escalada sobre o meu projeto profissional docente sempre se encontrará inconcluso.

Com isso, lembro-me das palavras de Rubem Alves (2012) trazidas em sua obra: Filosofia da Ciência, sobre que o papel do pesquisador na construção do edifício da ciência é confrontar a certeza ingênua e falsa de que os sentidos oferecem uma visão fidedigna da realidade, uma vez que, de acordo com este autor é uma moléstia inerente à raça humana. Para tanto, entendo que a ciência é, por isso, “cambiante”, isto é, está em constante mudança e evolução.

Logo, a docência e a pesquisa contribuem para a minha transformação e a me comprometer com o meu desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e, conseqüentemente, profissional. De modo mais específico, atua onde raramente outra profissão poderá chegar: na escalada da transformação pessoal até o profissional. A partir disso, está claro que como docente não posso transformar a outros sem antes transformar a mim mesma.

O DPD uma vez tendo direta relação com o ensino, relaciona-se antes de tudo com a própria tarefa de aprender. Então, aprender a me desenvolver no sentido de desenvolver a minha profissionalidade e profissionalização é a minha maior tarefa como docente. Para tanto, nessa minha escalada busco um sentido nas palavras de Confúcio: “Se não sabes, aprende; se já sabes, ensina”. Então, antes de ensinar, devemos/devo aprender a ensinar.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

“Enquanto ensino continuo buscando, (re) procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (Paulo Freire, 1996).

Na Amazônia, o DPD exige políticas públicas e currículos sensíveis à diversidade local. A formação continuada e a valorização profissional são essenciais para um ensino de qualidade com inclusão social. Neste contexto, este capítulo faz uma discussão sobre a profissionalidade, profissionalismo e profissionalização; políticas públicas de DPD; Documentos educacionais e LE na Amazônia e o Desenvolvimento profissional em línguas estrangeiras.

Ressaltamos que esta pesquisa busca se integrar a um movimento que enxerga o desenvolvimento profissional como uma busca contínua por aprendizado. Como afirma (Rocha, 2019), os professores se envolvem ao longo de suas carreiras em processos de aprendizagem que já foram nomeados de diversas formas, entre eles: formação permanente, continuada, em serviço, capacitação, aperfeiçoamento, entre outros.

Para tanto, concordamos com Rocha (2019) que o termo "Desenvolvimento Profissional Docente" (DPD) é o mais adequado para descrever essa jornada, pois o conceito “desenvolvimento” implica numa constante evolução, superando a visão tradicional que separa a formação inicial do aperfeiçoamento contínuo. O DPD, portanto, é essencial para garantir que os professores se mantenham atualizados e desenvolvam suas habilidades, sendo uma prioridade nas políticas educacionais, especialmente em países em desenvolvimento (Vaillant; Marcelo, 2012).

Contudo, Vaillant e Marcelo (2012) observam que a formação continuada frequentemente apresenta um viés tecnicista, geralmente impulsionada por políticas pragmatistas e conteudistas. Com isso, notamos que apesar da necessidade de investir nesse campo, o discurso político ainda se volta para a retenção de investimentos públicos para este fim.

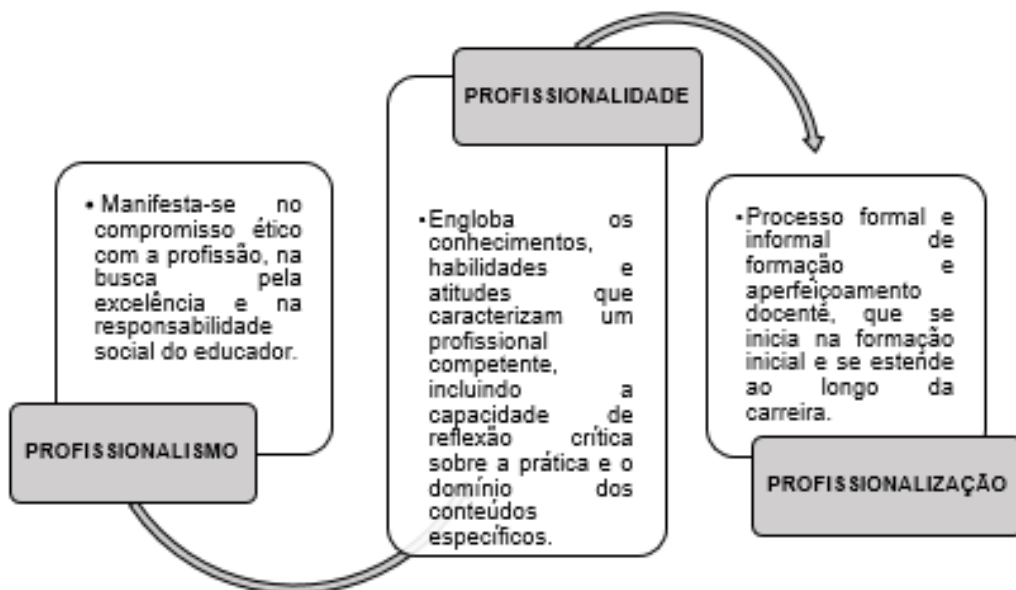
Então, compreender o conceito de DPD é crucial para criar oportunidades de aprendizagem que estimulem a criatividade e a investigação nos educadores, permitindo que aprimorem sua prática. Neste sentido, o DPD está intrinsecamente ligado à aprendizagem, ao trabalho e à trajetória profissional no que oferece infinitas

possibilidades de aprimoramento, relaciona-se com a formação docente e concebe aspectos de profissionalidade, profissionalismo e profissionalização das pessoas e não em programas pré-definidos.

2.1 Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização

O DPD é um processo contínuo de aprimoramento das competências e saberes necessários à prática educativa. Assim sendo, ele (DPD) se entrelaça intrinsecamente com conceitos como profissionalismo, profissionalidade e profissionalização (Figura 1), configurando uma relação dinâmica e multifacetada que impacta diretamente na qualidade do ensino.

Figura 1: Profissionalismo, profissionalidade e profissionalização



Fonte: com base em Rocha (2019).

Os conceitos de profissionalidade e profissionalismo se tornam insurgentes a partir da discussão do termo desenvolvimento profissional docente. A partir disso, exemplificamos a necessidade de abordar estes termos, uma vez que, conforme García e Vaillant (2009) se torna fundamental que o professor desenvolva atitudes de aprendiz, sobretudo, atualmente onde se exige o acompanhamento profissional para as demandas da sociedade.

Lima e Rocha (2024a, p. 406) e Rocha (2019), apontam que “há uma constante necessidade de formação e atualização profissional por parte do professor e, este é o

principal responsável por tornar esse processo viável com atitudes que contemplem o processo formativo dos alunos enquanto cidadãos”. Então, há também uma necessidade de responsabilização docente por suas tarefas e desenvolvimento profissional.

Sem dúvidas, falar de profissionalidade e de profissionalismo a propósito do desempenho dos professores pressupõe o reconhecimento prévio do estatuto profissional da função docente (Baptista, 2011). Nessa direção, Rocha (2019) defende que a busca constante pela profissionalidade e profissionalismo na educação básica conduz não somente na melhora de rendimentos, mas também na autonomia para a aprendizagem do profissional professor.

No tocante à profissionalidade docente, o professor é caracterizado como pessoa, profissional e sujeito que aprende, sendo, por tanto, “definida como natureza elevada e racional dos saberes bem como a competência para utilizá-los no exercício profissional” (Lins; Leocádio; Santos, 2017, p. 127). Entretanto, Perrenoud (2001) aponta a precariedade da noção de competência representados por saberes pragmáticos que orientam a ação docente sem a concepção do “saber mobilizar” tais recursos para enfrentar às complexidades no ensino.

Então, desde o paradigma da profissionalidade o docente deve ser consciente de seu papel de repensar o fazer educativo, as práticas e as mudanças vivenciadas no cotidiano profissional, suas relações pessoais e profissionais em seu ambiente de trabalho, as teorias recebidas e pensar como estes fatores têm influenciado ou estagnado o seu desenvolvimento ao longo do seu percurso profissional.

Ainda sobre a profissionalidade, Cruz (2017) também se preocupa com a questão da qualificação e competência na profissionalidade docente, destacando que a profissionalidade abrange tanto a competência quanto a qualificação para os valores coletivos e individuais. A partir disso, Perrenoud (2001) enfatiza que se necessita mais que saberes na competência profissional docente.

A competência na profissionalidade requer que tais capacidades sejam desenvolvidas de forma contínua por meio dos saberes racionais no exercício da profissão (Santos, 2018). Neste sentido, Cruz (2017) analisa que a competência permite aos profissionais docentes o domínio próprio sobre uma linguagem na qual se pode partilhar metodologias, normas e saberes como um mecanismo de controle entre seus pares.

Na profissionalidade docente, a qualificação diz respeito à valorização de conhecimentos didáticos e acadêmicos sendo, por isso, muitas vezes concebida como algo hierarquizado pelos títulos escolares (Braem, 2000). Nesse entendimento a qualificação abrange a profissionalidade docente, bem como os processos que também fazem parte da sua profissionalização.

Com isso, Roldão (2008) destaca que há acentuadas diferenças entre a profissionalidade e a profissionalização no desenvolvimento profissional do professor. Segundo Gorzoni e Davis (2017) a profissionalização está estritamente relacionada à etapa de formação docente inicial, que dá destaque ao reconhecimento do exercício da competência na profissão. Por outro lado, a profissionalidade é uma construção profissional contínua e progressiva.

Há ainda o conceito de profissionalismo que condiz a adesão às normas e ao discurso de exigência profissional estabelecidos coletivamente. Para tanto, envolve uma série de atitudes que um conjunto de profissionais busca desenvolver respeito ao seu trabalho/profissão (Lins; Leocádio; Santos, 2017). Então, o profissionalismo considera como o correto exercício da profissionalidade, os comportamentos, atitudes e valores como funções essenciais ao exercício docente profissional (Santos, 2018).

A profissionalidade apresenta, por sua vez, como função a aplicação de princípios gerais às situações específicas relacionadas às atividades docentes (Sacristán, 1995). Com isso, acomete ao professor a clara responsabilidade pelas funções específicas inerentes à sua profissão como ensinar, avaliar e organizar suas tarefas. Nestes termos, a profissionalidade e o profissionalismo se conjugam da seguinte maneira:

A profissionalidade e o profissionalismo mantêm, portanto, uma relação dialética, pois as formas de viver e praticar a docência desenvolvidas pelos professores de maneira individual ou coletiva estabelecem uma estreita relação com as condições sociais e institucionais designadas para o trabalho docente (Cruz, 2017, p. 27).

A profissionalidade como um processo ligado à aprendizagem profissional tem início na formação inicial e segue para a então formação continuada (Cruz, 2017; Gorzoni; Davis, 2017). Neste sentido, caracteriza-se por condições tanto culturais quanto psicológicas dos docentes e devem ser discutidas durante os programas de formação.

Em se tratando de profissionalismo e a qualidade durante o processo de profissionalidade docente Flores, Hilton e Niklasson (2010) apontam que (o profissionalismo/a qualidade) estão relacionados com as perspectivas, comportamentos e características pessoais docentes trazidos para o ensino, os quais são destacados por sua capacidade de comunicação e não somente pelo seu conhecimento de conteúdo pedagógico.

Por último, destacamos que a profissionalização no ambiente de trabalho também assume importante destaque, já que, cada professor depende de seus colegas, inclusive quando conjecturam éticas profissionais, embora muitas vezes se cruzem sem muitas trocas profissionais e com eventuais trabalhos em equipe (Perrenoud, 2001). Isso nos leva a refletir sobre o DPD em línguas estrangeiras, que trataremos na subseção seguinte.

2.2 Políticas públicas de DPD

Quando falamos de desenvolvimento docente algo de que todos os teóricos parecem estar de acordo é sobre o processo de profissionalização, sendo apontado por García (2009) desde a conotação da evolução e continuidade da carreira. Então, desde os parâmetros de intervenção de políticas públicas há alguns elementos que configuram a atividade docente, dentre eles: as políticas públicas de DPD.

Para esses parâmetros evolutivos na docência encontraremos exemplos contundentes em países cuja educação tem seguido altos níveis de desenvolvimento como o Japão e a Finlândia (Quadro 1).

Quadro 1: Parâmetros evolutivos na docência internacional

Indicador	Japão	Finlândia	Fonte/Ano
Gastos com Educação (% do PIB)	7,43%	10,23%	Macrotrends / Dados do Banco Mundial (2021)
Desempenho dos Alunos (PISA)	520 (média)	516 (média)	OCDE (Vários anos)
Taxa de Conclusão do Ensino Médio	~95% (Alto)	~95% (Alto)	OCDE
Valorização dos Professores	Alta	Muito Alta	Estudos Comparativos Internacionais
Ênfase na Equidade	Forte	Muito Forte	OCDE
Inovação Pedagógica	Crescente	Alta e Contínua	Relatórios Educacionais
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	Alto	Muito Alto	PNUD

Fonte: Banco Mundial (2021).

No caso finlandês, o foco das políticas públicas é o de melhorar a educação dos professores que devem contar com estudos *stricto sensu* para lecionar na educação básica. Por outro lado, no Japão se exige do professor um aperfeiçoamento contínuo, à medida em que na educação básica o governo disponibiliza programas de incremento com número de horas anuais aos quais deverão ser cumpridos por estes profissionais docentes, inclusive com redução das atividades de sala de aula para o seu melhor aproveitamento.

Baseados no quadro 1, percebemos que os investimentos do PIB³ feitos por estes países na educação (7, 43%) do Japão e (10, 23%) da Finlândia superam junto a estratégias pedagógicas eficazes e inovadoras de ensino, os investimentos feitos em comparação com outros países desenvolvidos, o que os coloca acima da média da OCDE⁴, com destaque para a Finlândia.

Estas estratégias e alto investimento em educação influenciam não só os resultados qualitativos educacionais traduzidos pelo PISA⁵, como também a equidade da praticamente inexistente taxa de analfabetismo no Japão, ou ainda, da inovação

³ É o Produto Interno Bruto, ou ainda, um indicador econômico que reflete a atividade financeira de um determinado país e é utilizado para medir seu crescimento, geralmente em período anual.

⁴ Organização internacional de políticas públicas cujo objetivo é promover o desenvolvimento econômico e social, que inclui a educação.

⁵ Estudo ou avaliação educativa internacional feito entre 81 países a cada 3 anos, que visa a avaliação dos estudantes em leitura, matemática e ciências, com o objetivo de comparar os sistemas de ensino pela identificação de tendências educativas adotadas pelos países. O Brasil está entre os países abaixo da média da OCDE em todas as áreas avaliadas no último PISA em 2022.

pedagógica de sua flexibilidade curricular e na avaliação contínua com valorização docente do sistema finlandês.

No continente americano e mais especificamente na América Latina, Vaillant (2009) assevera que o estudo sobre políticas de desenvolvimento profissional docente surgidas nos anos de 1980 e 1990 assumiu enfoques parciais, sendo que em alguns momentos se obteve sucesso como foi o caso da implantação de alguns programas no Brasil, Argentina e México, embora sempre em pequena escala.

No caso do Brasil temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN (Brasil, 1996) que descreve em seu Art. 13 que a formação continuada deve oferecer aos docentes em serviço a oportunidade de aprender junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do Artigo 61 deste documento.

No texto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) se definem dez competências gerais e aponta que as formações inicial e continuada devem ser baseadas em 03 dimensões: conhecimento, prática e engajamento. A dimensão do conhecimento está relacionada ao domínio dos conteúdos. A prática, por sua vez, refere-se a saber criar e gerir ambientes de aprendizagem.

A Lei 14.817 de 2024 também institui diretrizes de valorização dos profissionais da educação básica pública e no seu Art. 3, incisos I e II tratam do plano de carreira que estimule o desempenho no DPD e a formação continuada para a permanente atualização dos professores, respectivamente. Neste sentido, enfoca em letra de lei o plano de carreira em estímulos remuneratórios para a atração de bons profissionais, com avaliação de desempenho profissional como um dos requisitos na estruturação da carreira, mas recai apenas para professores efetivos.

O texto de lei também resguarda a formação continuada para a atualização de um programa permanente com um planejamento plurianual, vinculando dentre eles as necessidades de qualificação profissionais com oferta de atividades que promovam o domínio do conhecimento e metodologia mais moderna, critérios de integração do trabalho individual e a proposta pedagógica da escola. No entanto, versa sobre como aplicar e monitorar essa política nos sistemas educacionais do país, alcançando todos os profissionais e realidades, dada a certa autonomia entre seus entes.

Outros documentos oficiais como o DCN (Brasil, 2002) e o DCN (Brasil, 2020) estabelecem que a formação continuada deve ser promovida pelas instituições de

ensino, secretarias municipais e estaduais, garantindo que os professores tenham acesso a oportunidades de atualização e aperfeiçoamento. Isto reforça a importância da formação continuada como parte integrante do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, Rocha (2019) afirma que a descentralização das políticas públicas de formação docente, apesar de suas intenções inovadoras, frequentemente se traduz em um ciclo de frustração. Ao invés de promover um DPD contínuo e contextualizado, muitos professores continuam presos a modelos formativos pontuais e desconexos de suas realidades em salas de aula. Essa lacuna entre formação continuada e aprendizagem docente perpetua um sistema ineficaz com impacto real das políticas públicas em práticas obsoletas e descontextualizadas.

Não obstante, “o desenvolvimento profissional surge nas políticas educativas da atualidade como um imperativo” (Nunes; Oliveira, 2017, p. 70), isto é, devido à necessidade permanente de melhorias no desempenho docente, mas sem ainda ter sido seu objetivo de fato alcançado na prática.

Observamos que no caso brasileiro, a nível de política pública nacional, a questão do DPD segue padrões pouco diferenciados e é constantemente tratado como formação continuada. Com isto, questionamos se de fato assim podemos considerá-lo na prática, uma vez que, para Nunes e Oliveira (2017) a formação continuada é apresentada como sinônimo de DPD ao longo da vida para justificar outros componentes da profissionalização docente.

Também é importante notar os estudos de aperfeiçoamento docente segundo os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999), o qual designa que:

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas (Brasil, 1999, p. 131).

Notamos assim, a articulação tanto da LDBEN (Brasil, 1996) quanto dos Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999) da intenção de atualização profissional atrelada à formação continuada docente. Também cabe frisarmos que prioritariamente tais atualizações devem ocorrer na escola, nas quais

devem ser promovidas por incumbência de instituições educacionais de acordo ao nível e necessidade de formação dos professores.

Neste sentido, apontamos duas situações específicas inerentes ao DPD no Brasil. A primeira resulta que as prerrogativas de aperfeiçoamento profissional docente constantes da lei nº 9.394/96 referente ao licenciamento periódico não se estende aos profissionais em regime celetista. A segunda é que as capacitações na educação básica são pontuais e escassas e quase sempre acontecem no início do ano letivo com a chamada semana pedagógica. Entendemos assim, que a educação brasileira está na contramão da prática do DPD no sentido do contínuo formativo.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018):

Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018, p. 17).

A necessidade de criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente, inferem que nessa ausência os professores também devem ter a competência para essa inovação, que segundo nosso entendimento é um indicador que reforça a ideia de DPD não como um evento isolado, mas como um processo contínuo que requer investimento constante em oportunidades de aprendizagem.

A disponibilidade de materiais de orientação e a manutenção de processos formativos permanentes são elementos chave para garantir que os professores tenham acesso às ferramentas e ao suporte necessário para aprimorar suas práticas pedagógicas, atualizar seus conhecimentos e se adaptar às demandas constantes de mudanças no contexto educativo.

A ausência desses elementos agregados à descentralização das políticas públicas pode levar a um cenário de estagnação profissional, onde os professores se sentem desmotivados e desatualizados, impactando negativamente na qualidade do ensino. A partir disso, a criação e disponibilização de materiais de orientação e a manutenção de processos permanentes de formação docente devem ser encaradas como indicador prioritário na construção de um sistema educacional que valoriza o DPD na busca pela excelência na prática pedagógica.

Apesar da defesa em tratar a formação continuada como um processo, muitas vezes, esta se configura como ações isoladas na oferta de cursos de curta duração,

das quais nem sempre se refletem as necessidades de DPD (Araújo; Silva; Silva, 2019). Em consonância aos autores supracitados, Jardimino e Sampaio (2019) também apontam os cursos de formação continuada enquanto atividades de aperfeiçoamento sem relações com a prática profissional docente.

A partir disso, elencamos que a chamada formação de professores em exercício já nas décadas de 1980 e 1990 na América Latina já demonstravam por meio de algumas pesquisas (Vaillant, 2009; Gimenez; Monteiro, 2010; Nunes; Araújo, 2020) o escasso efeito dos cursos de aperfeiçoamento que na opinião dos docentes não impactavam diretamente sobre suas atividades profissionais, bem como a falta de investimentos na formação do professor.

As políticas públicas de desenvolvimento profissional, embora tenham surgido do propósito de melhorar a qualidade da educação e o desempenho das competências profissionais de professores em caráter permanente, ainda apresentam de acordo com Vaillant (2009) a descentralização dos esquemas políticos com mudanças de interesse do governo por outras prioridades, venda de profissionalidade por iniciativas privadas, entre outros, o que dificulta a consolidação deste processo.

Então, apesar de que as realidades educativas são diferentes como no Brasil, vale a pena ressaltarmos a necessidade de ações intervencionistas. A estrutura atual dos sistemas educativos, além da inclusão do contexto específico devem implementar o compromisso da apresentação de resultados educativos dos programas, independente se a curto ou a longo prazo.

Para tanto, Vaillant (2009) afirma que há possíveis soluções para que essas reformas realmente funcionem, assim, precisa-se que se crie um ambiente profissional capaz de melhorar a capacidade dos atuais sistemas educativos e, com isso, seja possível atrair os melhores profissionais docentes para atuar no ensino. Com base nisso, apontamos também para a importância do apoio permanente de profissionalização nas políticas públicas do país.

2.3 Documentos educacionais e LE na Amazônia

De acordo com os documentos educacionais oficiais brasileiros como a vigente BNCC (Brasil, 2018) e LDBEN (Brasil, 1996), a educação pública brasileira deve seguir um padrão estandar e outro diversificado, levando em consideração às

demandas regionais/locais, o que não torna diferente o atual processo de ensino de línguas estrangeiras, especialmente na Amazônia.

Em se tratando da região amazônica há particularidades pelas quais devemos fazer alusão como recentemente na proposta de implantação do novo Ensino Médio que possibilitou em lugar de oferta do inglês ou espanhol, incluir um terceiro idioma para casos fronteiriços sendo no Amapá, região norte amazônica, um caso comum o ensino do inglês, espanhol e o francês, este último devido à fronteira do estado que guarda acordos diplomáticos com a França.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Estrangeira – PCN/LE (Brasil, 1998) a orientação é evitar padronizar o ensino de línguas. A partir disso, Santos (2017) afirma que a implantação do Espanhol/LE no Amapá é a mais recente, sendo as formações ofertadas pelo sindicato ou Embaixada da Espanha uma vez ao ano. Desse modo, o espanhol por ser o idioma mais próximo da realidade brasileira, implica repensá-lo no processo de legitimação do ensino de LE no contexto das políticas públicas, inclusive de fronteiras.

Em se tratando de fronteiras brasileiras (Figura 2) com hispanos se observa que estados brasileiros como: Acre, Roraima, Amazonas e Rondônia entram diretamente em contato na fronteira com países hispano-americanos (Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia) na Amazônia, sendo também esta região a maior em contato fronteiriço em termos de extensão territorial do país. Isto, por sua vez, leva-nos a pensar soluções no ensino de línguas mais voltadas à nossa realidade.

Figura 2: Fronteiras hispano-brasileiras na Amazônia



Fonte: Cunha (2021).

Agregamos ainda o caso da língua espanhola no estado do Amazonas que foi amparada a partir do projeto de lei, o PL nº 331/21 (ALE-AM) devido à fronteira com a Venezuela, Peru e a Colômbia tendo como propósito tornar o ensino desta língua estrangeira obrigatório, adaptando o espanhol aos currículos escolares do estado. Embora, esse PL não tenha se concretizado, o espanhol permanece como uma das línguas estrangeiras de ensino neste estado.

Ao contrário do que ocorre no Amapá, no estado do Amazonas o espanhol não é ofertado apenas no ensino médio, mas segue junto ao inglês desde o ensino fundamental. Teixeira e Heufemann-Barría (2021) destacam os acordos celebrados entre entes regionais, federais: SEDUC/AM, UFAM, IFAM, APE-AM e internacionais como a Embaixada da Espanha no Brasil, cujo objetivo é realizar cursos de atualização docente, fortalecendo a formação continuada e proporcionando ensino de qualidade na região.

No estado do Pará que não faz fronteira direta com nenhum país de fala hispana, porém se encontra em contexto hispano-americano e amazônico, no ano de 2019 foi estabelecido o Projeto de Emenda à Constituição do Estado do Pará, a PEC nº 83/2019, que estabelecia a língua espanhola nos currículos a partir dos itinerários formativos, porém sem grandes êxitos na prática.

Conforme o plano de ensino estatal do Pará (Governo do Estado do Pará, 2022, p. 2): “O ensino de língua espanhola, será ofertado na nucleação formação para o mundo do trabalho, enquanto projeto integrado de ensino na área de linguagens e suas tecnologias, conforme projeto de emenda constitucional nº 83/2019”.

Consequentemente, os professores de espanhol/LE ficaram sem campo de trabalho após esta ressalva no documento oficial de ensino do referido estado, o que nos permite entender que o desenvolvimento profissional destes professores em espanhol no estado do Pará se encontra negligenciado pelas políticas públicas educacionais que não efetivaram este componente curricular como parte prioritária de sua educação básica.

Por último, já se fala no espanhol como obrigatoriedade nos casos de fronteira, no que continuaria sendo promovido como optativa para o restante do país. Entretanto, o MEC manterá a língua como opção para o Enem, no que afirma estar estruturando estratégias e uma equipe técnica para fomentar o ensino de LE de modo complementar ao ensino regular, sendo já uma realidade no ensino médio com preferência ao espanhol de acordo à disponibilidade de oferta, locais e horários

definidos pelo sistema de ensino. Com isso, surge uma nova oportunidade de trabalho e, conseqüentemente, ações de DPD/espanhol.

2. 4 O espanhol/LE no Pará

O surgimento do espanhol como língua estrangeira no contexto da Amazônia paraense tem seu início, provavelmente, com os imigrantes espanhóis entre os anos de 1896 a 1899 com a Lei nº 223/1894 assinada por Lauro Sodré, que autorizou no âmbito estadual a utilização da força de trabalho estrangeira no território. A presença espanhola no Pará era atraída pela economia da borracha e pela política de incentivo à imigração do governo estadual.

Segundo o EcoAmazônia (2011), esses imigrantes que em sua maioria provinham da região da Galícia, Andaluzia e Extremadura fugiam de guerras coloniais e da crise e escassez de terras cultiváveis. A pesquisadora da Universidade Federal do Pará, Dra. Nazaré Sarges, comenta que para atrair os espanhóis o governo investia em propagandas sobre as vantagens do solo paraense, os rios caudalosos e a facilidade da língua com a publicação dos livros “El Pará” e “Amazônia – 1900” publicados em Barcelona.

Notavelmente, o recebimento dos espanhóis espalhados em território paraense como Benjamin Constant, Monte Alegre e Ferreira Pena, tende a trazer um lastro cultural que inclui sua língua. Entretanto, é notório que a língua portuguesa acabou predominando, tendo a língua espanhola um impacto relativamente limitado. Esta caracterização da língua espanhola em solo paraense confere a este idioma seu status de língua estrangeira, sendo estudada e difundida como tal.

O ensino do espanhol/LE foi contemplado nas universidades paraenses tardiamente, se refletimos a data de sua presença na Amazônia paraense, sendo a Escola Superior Madre Celeste a pioneira no ano de 2001 a ofertar esta licenciatura e, posteriormente, a Universidade Federal do Pará Campus Belém em 2004, seguindo o modelo de outras instituições brasileiras que já ofereciam a licenciatura na área.

Destaca-se, que no Campus Universitários de Castanhal e Abaetetuba foi implantada no ano de 2009, a partir do movimento de expansão de vagas pelo Reuni, que seguia o modelo implantado no Campus de Belém, uma vez que, não possuía um Projeto Pedagógico próprio (UFPA, 2017).

No que tange ao ensino da língua espanhola na educação básica paraense, há registros de que passou a ser estudada a partir de 1942 com a Reforma Capanema, porém só obteve vigor em 2005, com a Lei nº 11.161. Atualmente, vem sendo escolhida conforme o interesse dos poderes municipais. O espanhol também conta com movimentos integrados ao seu ensino como a Associação Paraense de Alunos e Professores de Espanhol do Estado do Pará (APAPLE) e escolas de idiomas que fomentam, discutem e difundem a língua espanhola na região.

2.5 Desenvolvimento profissional em línguas estrangeiras

Segundo Celani (2008) até o início do século XVII as *études curieuses* ou línguas modernas ocupavam uma posição periférica no ensino. Já no fim do século seguinte, escolas europeias já as tinham incluído em seus currículos, no entanto, foi a partir da década de 1960 do século XX que surge uma variada gama de especialidades profissionais para o ensino de línguas estrangeiras (LE).

No caso da língua espanhola, quando se trata dos serviços de escolas de idiomas, estas preferenciam contratar professores com nível de proficiência avançado e se possível com alguma experiência no exterior; já na educação básica não é incomum entre os professores licenciados encontrar quem é graduado em Letras e que fez cursos livres de idiomas no espanhol; ou outro tipo de complementação na língua (Parfor), bem como nativos/descendentes exercendo a docência pública.

Assim, o ensino do espanhol em países cuja esta língua não seja oficial - como no Brasil - é uma profissão que vai muito além de ensinar este idioma a pessoas não nativas da língua. É necessário, a partir disso, que todos os (futuros) docentes recebam formação adequada e continuada, pois, do contrário, a construção do profissionalismo terá sérias implicações ou consequências na formação profissional do professor de língua espanhola como LE. Dessa maneira:

O professor de línguas estrangeiras é um profissional em formação contínua; precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças. Emancipação, autonomia, diálogo, domínio afetivo, ênfase no desejo do aluno, ruptura com o tradicional, transgressão do currículo, formação integral (Leffa, 2008, p. 22).

Aqui o professor de línguas deve ser capaz de evoluir e provocar mudanças significativas em sua profissão, assim como elenca Leffa (2008) ao afirmar esta

necessidade por meio da formação contínua em LE. Com isso, faz-se imprescindível ter conhecimentos sobre seu aprimoramento de competências e saberes, atualização profissional, utilização de metodologias inovadoras, desenvolvimento de projetos e tomada de decisão; como alguns dos indicadores importantes ao bom andamento do ensino de espanhol. Dessa maneira, estes indicadores são cruciais ao DPD.

Para García (2009) o desenvolvimento profissional do professor é um processo longo, no qual o docente durante o seu percurso profissional busca se desenvolver continuamente tanto de forma individual quanto coletiva. Rocha (2019, p. 24), por sua vez, ressalta que “entender o conceito de DPD é fundamental para desenvolver oportunidades de aprendizagem que promovam nos educadores, capacidades criativas e investigativas que lhe permitam melhorar sua prática”.

Então, tomando como exemplo o professor de língua espanhola, este profissional ao longo da sua carreira precisa como apontam Lima e Rocha (2024a) melhorar e ampliar seus conhecimentos profissionais, de modo que possa desenvolver comportamentos necessários ao avanço de sua profissão como uma característica que deve ser inerente à carreira docente.

A partir deste desenvolvimento contínuo é que o professor encontra oportunidades de aprendizagem para melhorar a sua prática (Rocha, 2019). No ensino do espanhol, o professor precisa se desenvolver profissionalmente de forma continuada e permanente, imprescindivelmente, e de forma suficiente, de modo a dar respostas satisfatórias aos problemas ou necessidades encontradas no cotidiano escolar durante a ministração de seu componente curricular.

Corroboramos ainda que o professor precisa aprender a desenvolver atitudes de aprendiz, sobretudo no atual cenário em que se exige que o profissional acompanhe as mudanças advindas da sociedade contemporânea (Garcia; Vaillant, 2009). Neste caso, respeito à aprendizagem do professor de espanhol, o desenvolvimento de suas competências e habilidades devem produzir efeitos que concordem com as problemáticas atuais de aprendizagem dentro da língua, pensamos, sendo esta uma primordial necessidade.

Logo, no DPD deve haver preparação para a mudança com indicadores de habilidades profissionais para a docência em línguas. Também se configura como uma formação permanente de desenvolvimento pessoal e coletivo (Gonçalves, 2016) pelo qual apontamos ainda a importância da interação entre o professor profissional e o seu ambiente de trabalho.

Durante o processo de formação permanente ou desenvolvimento profissional, o docente apresenta dois meios de aprendizagem: formal e informal, sendo, portanto, um processo complexo em que aprende em sala a partir de suas experiências pessoais (informal), mas também fora deste contexto ao receber as formações docentes para o ensino (formal). Dessa maneira, García (2009) aponta essas duas formas de aprendizagem como essenciais para o desenvolvimento de competências profissionais na docência.

A partir disso, o processo de interação entre ambiente/profissional é contínuo, experimentando vários níveis de autonomia nos sujeitos de acordo às características pessoais e contextuais. Assim, subentendemos a autonomia como um dos mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal docente enquanto categoria profissional quando em contato com seu ambiente de trabalho. Esta interação é necessária à tomada de decisões, por exemplo, pois influencia diretamente nossos resultados por meio da melhora do ambiente profissional.

Dessa maneira, como afirma Celani (2008, p. 310) "o processo de construção do conhecimento do professor não é um processo linear". Neste sentido, a autora destaca a construção do saber docente de Letras em formação contemplada em dois blocos, que por um lado, estão representadas pelas disciplinas específicas da formação do professor e, por outro lado, as didático-pedagógicas, destacando ainda a ausência de contato com as complexas situações de ensino-aprendizagem que são parte do cotidiano escolar.

Se analisarmos desde um contexto prático, encontraremos não a ausência deste contato, visto que as experiências de estágios supervisionados enquadrados no bloco de disciplinas didático-pedagógicas permitem, embora não de forma suficiente, que o futuro professor tenha as primeiras noções da complexidade de sua prática. Entretanto, cremos que é na experiência cotidiana que o professor passa não somente a entender estas complexidades, mas também de sentir a necessidade de refletir suas aprendizagens.

Entretanto, estamos plenamente acordados com Celani (2008) quando aponta que falta levar em consideração na aprendizagem dos docentes de Letras as necessidades específicas de línguas dos contextos brasileiros e, isso enfatizamos que acontece na mesma proporção também nos cursos de formação continuada, inclusive em contexto permanente de professores de língua espanhola, podendo ser um reflexo

da ruptura da aprendizagem recebida inicialmente por estes profissionais nas academias.

A socialização das aprendizagens também é um importante elemento da formação profissional docente, dizemos isto já que, Rocha (2019) a aponta como parte do processo de profissionalização do professor. Essa socialização/interação social entre pares permite ao profissional docente de espanhol refletir sobre a sua prática ou durante a sua ação, permitindo assim como menciona Celani (2008) a autorregulação da aprendizagem na troca dessas experiências. Essa socialização aponta para a intervenção educativa⁶ no enfoque didático-pedagógico, pois assim se terá maiores chances de obter resultados positivos no DPD.

Segundo Ximenes *et al* (2022) o papel ativo no DPD também é fundamental, como segue a citação:

Ao realizar pesquisas sobre formação de professores, é importante considerá-los como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, diminuindo a distância entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa e contribuindo para a reflexão sobre sua prática docente e sobre seu processo de desenvolvimento profissional, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho (Ximenes *et al.*, 2022, p. 8) (Tradução nossa).

Segundo Ximenes *et al* (2022), o professor de línguas precisa respeito a seu DPD se constituir não somente como pesquisador, mas também como sujeito deste processo. Isto implica a possibilidade de refletir sua ação interagindo na autorregulação de sua aprendizagem docente durante a sua prática profissional.

Por fim, Oliveira-Formosinho (2009) indica que o DPD é complexo, assim que engloba um amplo espectro de mecanismos de experiências pessoais como a representação de suas crenças e, também profissionais, cujo este último elemento não pode estar separado de sua formação continuada, tanto por envolver aspectos formais quanto informais de aprendizagem docente.

⁶ A intervenção educativa é uma interferência pedagógica estratégica que busca responder a uma necessidade identificada, superar dificuldades, promover o desenvolvimento de habilidades, ou alcançar objetivos educacionais específicos. No contexto de Castanhal, Pará, Brasil, as intervenções educativas podem considerar a diversidade cultural local e buscar estratégias que sejam relevantes e eficazes para os alunos da região.

3 INDICADORES DE DPD EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Nesta seção apresentamos os fundamentos na abordagem dos indicadores de DPD em espanhol como língua estrangeira (LE), indicando sua aplicação e desafios para a política de desempenho profissional de professores denominado de Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (Enameb). Também, os indicadores de DPD/espanhol, apontando sob quais aspectos serão avaliados, bem como algumas possíveis reflexões sobre suas implicações na língua.

3.1 Fundamentos e importância dos indicadores de DPD em LE

Abordar a construção de indicadores educativos referentes ao DPD em língua espanhola se apresenta como uma forma de avaliar a base de conhecimentos destes profissionais para o ensino, bem como a aplicabilidade de competências necessárias ao exercício da docência, além de ajudar a definir com maior precisão as políticas públicas de formação destes professores e, em que medida estas podem melhorar para alcançar maior qualidade no ensino de línguas estrangeiras (LE).

Assim, o DPD no contexto do ensino de LE repousa sobre um arcabouço teórico multidisciplinar, que integra constructos da pedagogia, da linguística aplicada e das ciências da educação (Knowles; Holton; Swanson, 2015). A centralidade da figura do professor como mediador crucial no processo de ensino e de sua própria aprendizagem na LE demanda uma compreensão aprofundada dos fatores que influenciam sua trajetória profissional e a qualidade de sua prática.

Nesse sentido, a construção de indicadores educativos referentes ao DPD em LE se apresenta como uma forma de avaliar a base de conhecimentos desses profissionais para o ensino, bem como a aplicabilidade de competências necessárias ao exercício da docência (Leal; Reali, 2015). Esses indicadores ao alcançarem aspectos complexos como a autonomia pedagógica, o engajamento profissional e a capacidade de inovação didática permitem delinear um panorama multifacetado do desenvolvimento do professor e ajudam a definir com maior precisão as políticas públicas de formação docente, visando à melhoria da qualidade do ensino de LE.

Então, avaliar o DPD em LE, especialmente, de espanhol é impulsionar a qualidade do ensino de línguas. Assim, ao buscar pela qualidade no ensino se passa ainda pela avaliação do desempenho profissional docente. Tradicionalmente, o foco era no currículo e nos programas com a avaliação sendo um processo burocrático.

Atualmente, a avaliação é vista como essencial para o DPD e sua melhora contínua vai além da mera mensuração de conhecimentos e capacidades.

Os indicadores são percebidos como representações das relações entre vários componentes, oferecendo informações sobre aspectos considerados críticos e se pautam em um modelo conceitual predefinido da situação ou do processo analisado. Para cada um desses componentes considerados são construídos indicadores que possibilitam a análise das relações existentes entre eles.

No geral, essas relações são percebidas como causais (quanto maiores os investimentos financeiros realizados na formação docente maior será a qualidade do ensino, por exemplo) e os processos educacionais são compreendidos, medidos e representados por dados numéricos (Leal; Reali, 2015).

Em outras palavras, indicadores são ferramentas essenciais para medir e analisar o desenvolvimento profissional docente em língua espanhola, pois permitem traduzir variáveis complexas em conceitos compreensíveis, auxiliando-nos na avaliação da qualidade do ensino e no aprimoramento de programas de formação docente em LE.

No contexto brasileiro, a aplicação de indicadores enfrenta desafios como a precarização do trabalho docente e a necessidade de políticas de formação continuada eficazes. O Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (Enameb), por exemplo, surge do PL nº 6. 114/2009 como uma proposta para avaliar o desempenho docente e ajustar suas habilidades à evolução do conhecimento, mas é crucial considerar os problemas enfrentados pelos professores como a falta de materiais didáticos e a necessidade de qualificação permanente.

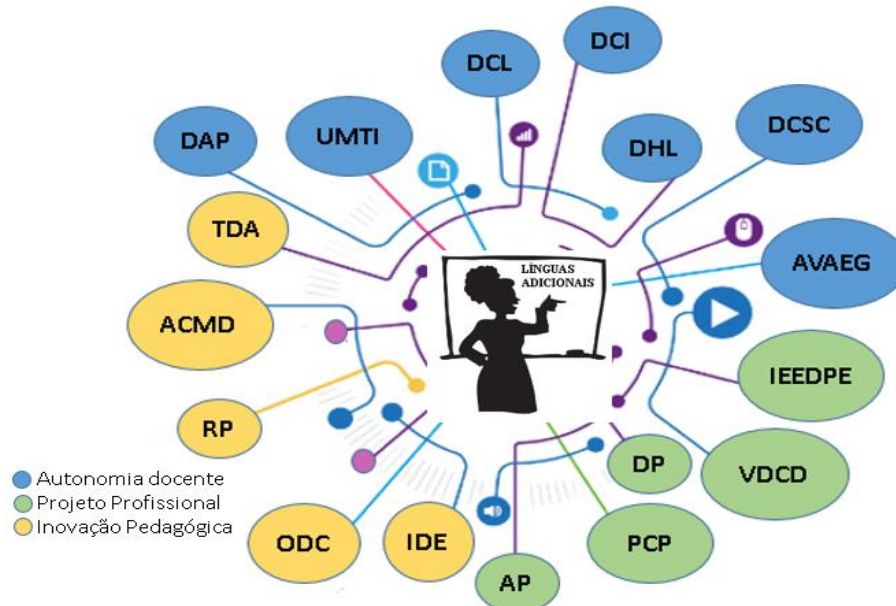
3.2 Dimensões e indicadores de DPD para o ensino de espanhol

Não obstante, esta questão de indicadores de DPD do professorado de espanhol como LE perpassa, de forma ampla por questões de índices de definição comportamentais de aprendizagens e de atuação docente com estratégias de aplicação no ensino de línguas, pois refletem além da qualidade do ensino e aprendizagem, sobretudo, de professores, também os avanços no desenvolvimento profissional de docentes de língua espanhola (Barcelos, 2013).

Os indicadores elencados nesta pesquisa têm base principalmente em Siluk (2006) que concebe 3 dimensões (autonomia docente, projeto profissional e inovação

pedagógica), que foram adaptados e complementados com ideias de outros autores (Almeida Filho, 1992/2005; Neyra; Santos, 2016; Albaladejo, 2007; Trujillo Sáez, 2022; Imbernón, 2022, entre outros), resultando no ilustrado na figura 3.

Figura 3: Indicadores de DPD/espanhol



Legenda: TDA (Tomada de Decisões sobre sua Aprendizagem); ACMD (Adaptação/Criação de Materiais Didáticos); RP (Reflexão sobre a Prática); OCD (Orientações Didáticas de Conteúdo); IDE (Interação Dialógica no Ensino); AP (Atualização Profissional); DP (Desenvolvimento de Projetos); PCP (Participação em Comunidades de Práticas); VDCD (Valorização da Diversidade Cultural Discente); IEEDPE (Intervenção Educativa no Enfoque Didático-Pedagógico Escolar); AVAEG (Ampliação do Vocabulários e Aquisição de Estruturas Gramaticais); DHL (Desenvolvimento das quatro Habilidades Linguísticas); DCSC (Desenvolvimento da Competência Sociocultural); DCI (Desenvolvimento da Competência Intercultural); DCL (Desenvolvimento da Competência Literária); UMTI (Utilização de Metodologias Tecnológicas Inovadoras); e DPA (Desenvolvimento de uma Atitude Positiva).

Fonte: a autora com base em Siluk (2006).

Conforme estas dimensões, a Tomada de Decisões sobre sua Aprendizagem (TDA) é parte inerente da independência intelectual, posto que tal independência se configura como: “la capacidad de encontrar, definir y resolver problemas de manera autónoma” (González-Videgaray *et al.*, 2020). Com isso, “avaliar a aprendizagem é permitir-se participar ativamente da análise e tomada de decisões frente aos resultados, contribuindo para o desenvolvimento de maior responsabilidade pelas próprias ações (Punhagui; Souza, 2012). Então, o professor de espanhol em seu desenvolvimento profissional terá consciência e domínio sobre sua aprendizagem, explorando de forma autônoma sua capacidade cognitiva.

Na Adaptação/Criação de Materiais Didáticos (ACMD) que também faz parte do indicador independência intelectual, podemos elencar segundo González-Videgaray *et al* (2020) a importância de entender esta independência como ferramenta

pela qual os docentes possam propor materiais didáticos que favoreçam seu DPD. A exploração de materiais didáticos em espanhol deve acontecer conforme as especificidades dos brasileiros como aponta Salinas (2005) sobre a importância de destacar as diferenças e semelhanças na elaboração destes recursos.

Quanto a Reflexão sobre a Prática (RP), embora seja também um indicador relevante na independência intelectual docente, será aqui tratada como um indicativo exclusivo de capacidade crítica, inclusive bastante fomentada no ensino de línguas estrangeiras. Este DPD na língua espanhola conduz à competência profissional, pois quando se trata de contínuo formativo há décadas se considera a importância do professor de refletir sua experiência profissional pelo conceito schoniano⁷ de reflexão da ação pela prática, inclusive esta concepção aponta para os currículos, locais de formação docente e às condições de exercício de uma prática reflexiva nas escolas (Pimenta, 2005).

Cabe destacar, que as Orientações Didáticas de Conteúdo/espanhol (ODC) surgem como um componente essencial da gestão de sala de aula. Esta gestão vai muito além da classe ou matéria, mas engloba ao professor gerir o seu próprio desenvolvimento profissional (Baccon; Arruda, 2015). Para Lima *et al* (2015), trata-se de gerir seu envolvimento nas relações epistêmicas, identidades pessoais e sociais com o saber e conteúdo disciplinar no ensino e aprendizagem. Aqui o professor de espanhol deve ensinar o conteúdo com orientações específicas da língua, relacionando às culturas das línguas meta e do aprendiz.

Outro importante ponto de referência na gestão de sala de aula é a Interação Dialógica no Ensino (IDE), que segundo Silva e Jesus (2022) o professor consegue, a partir da interação dos alunos caminhar para um novo patamar do conhecimento. Essa interação dialógica no ensino de espanhol conduz a traços de aproximação com aspectos do sistema linguístico estrangeiro, o que tende a torná-lo mais interessante ao aprendiz da LE. Para Almeida Filho (1992) o professor deve categorizar o diálogo desde um processo funcional de comunicação em sala de aula.

A Atualização Profissional (AP) como indicador de motivação compreende aspectos de ações autodeterminadas. Assim, a formação continuada segundo Siluk (2006) é fundamental, uma vez que, a motivação docente no enfrentamento aos desafios da carreira pode estar justamente na continuidade do DPD. O problema são

⁷ Donald Schon propôs em 1983 que a reflexão é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento de competências docentes mediante sua prática na/sobre a ação pedagógica.

as propostas pedagógicas e a organização institucional educativa que não contribuem para a melhoria do ensino, por razões técnicas (Rocha, 2019). Esse problema é recorrente em espanhol com formações esporádicas e muitas vezes sem vínculo com os interesses para o DPD.

O Desenvolvimento de Projetos (DP), por sua vez, tem estrita relação com a motivação, pois se configura como um reflexo deste indicador na ação docente. Em outras palavras, Davoglio e Santos (2017) afirmam que um professor intrinsecamente motivado tende a explorar de modo mais ativo suas capacidades, estando espontaneamente engajado frente aos desafios para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à docência. Entretanto, estar aberto a uma permanente evolução é primordial para a profissionalidade docente (Siluk, 2006).

A Participação em Comunidades de Práticas (PCP) é preponderante na diretividade. A diretividade no ensino examina o comportamento diretivo/ requisitivo docente em LE com foco nos atos de fala (Vidal, 2000), bastante comum ao ato comunicativo. De modo geral, estas comunidades de aprendizagem profissional são um espaço intelectual ou grupo particular de pessoas que podem aumentar a capacidade de reflexão docente (Crecci; Fiorentini, 2018). Para Hargreaves (2010) podem se agrupar como de controle da prática docente ou de engajamento coletivo na tomada de decisões práticas.

Então, a Valorização da Diversidade Cultural Discente (VDCD) surge como um indicador do compromisso social do professor em seu trabalho no processo de DPD/espanhol. As OCEM (2006); Celada e Rodrigues (2004) instauram o estudante como sujeito/cidadão pelo contato/exposição com o outro no reconhecimento da diversidade entre ambas culturas. Para Almeida Filho (2005) os mestres profissionalizados devem questionar o conceito de formação e, no caso do espanhol, os documentos oficiais preconizam questões político-sociais, bem como a percepção crítica dos cidadãos sobre sua realidade social (Brasil, 1998).

Há ainda que pensarmos a Intervenção Educativa no Enfoque Didático-Pedagógico Escolar (IEEDPE) como um compromisso institucional no DPD/espanhol. O professor deve ser capaz de planejar seu ensino mediante a aplicação/avaliação de estratégias didáticas, materiais e recursos educativos sob as diferentes formas de organização das escolas. Entretanto, estas devem promover a formação de equipes com tomadas de decisões compartilhadas (Imbernón, 2022). Por tanto, devem ser

espaços de interação e engajamento profissional, onde os docentes de espanhol possam dialogar sobre o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Na Ampliação de Vocabulário e Aquisição de Estruturas Gramaticais (AVAEG) na LE, os professores podem identificar padrões léxico-gramaticais com uso adequado da linguagem em diferentes situações de sala de aula. Para Almeida Filho (2005) esta competência permite que o docente ensine o que já sabe, estando a serviço do modelo comunicativo de línguas. Então, sem dúvidas se torna um indicador de DPD/espanhol na renovação de saberes. Para Ortale e Durán (2009) uma das maiores dificuldades da aquisição do léxico por professores/LE é o específico de sala de aula, sendo necessário incluí-lo em programas de formação continuada.

O Desenvolvimento das quatro Habilidades Linguísticas (DHL) por professores de línguas também é parte da renovação de seus saberes, sendo bastante questionado, principalmente, o desenvolvimento da expressão oral. Guerreiro (2013) aponta a insegurança docente em ministrar aulas em espanhol como ferramenta de ensino, o que para Marques (2023) tem a ver com a má formação para a oralidade de um corpo docente já envelhecido. Consequentemente, há o impacto negativo também nas demais habilidades, principalmente, a expressão escrita e a compreensão oral, também pouco utilizadas em sala de aula.

O Desenvolvimento da Competência Sociocultural (DCSC) no DPD/espanhol aporta a ideia da necessidade da renovação dos saberes destes profissionais que, segundo o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECRL, 2001), (Lima; Rocha, 2025) é parte do saber declarativo docente para o DPD, pelo que o professor deve apresentar conhecimentos sobre crenças, valores e convenções sociais com noções reais de relações interpessoais das diferentes culturas dos países que falam a língua espanhola. Aqui o professor de espanhol deve conhecer o uso adequado da cultura de acordo às diversas convenções sociais.

O Desenvolvimento da Competência Intercultural (DCI) docente em espanhol se nota que vai muito além do conhecimento gramatical, funcional ou cultural da língua de ensino pelo professor, isto é, segundo o QECRL (2001) se trata de um saber-fazer docente que promove a consciência entre as culturas das línguas materna (LM) e estrangeira (LE) ou de ensino. Neyra e Santos (2016) apontam que a competência intercultural por parte dos professores de espanhol requer adotar concepções conscientes que orientem ações socioculturais e, destacam a pragmática do contexto pela interação como fundamental entre as culturas da LM e da LE.

Também destacamos o Desenvolvimento da Competência Literária (DCL) do professor de espanhol como um indicador da renovação dos saberes no seu DPD. Segundo Muñoz (2019) precisa de uma boa formação docente com um maior uso possível de recursos técnicos, metodológicos e estratégias adequadas para desenvolver habilidades a partir do uso de textos literários em salas de aula. Albaladejo (2007) aponta ainda uma série de atividades de exploração destes textos que o professor deve saber para poder trabalhar com a literatura e fomentar seu interesse. É importante ainda que o professor saiba trabalhar estes textos na forma comunicativa.

A Utilização de Metodologias Tecnológicas Inovadoras (UMTI) é um indicador do uso das TDIC na prática pedagógica. Trujillo Sáez (2022) aponta o desenvolvimento da competência digital docente como necessário para incorporar a tecnologia ao processo de ensino com profissionalidade, além de gerar pedagogias e metodologias emergentes como a aprendizagem invertida e a *gamificação* de base tecnológica. Dentre as competências tecnológicas no DPD/espanhol está o de manejar eficazmente as tecnologias sempre com propósito educativo, sendo guia na aquisição de novas competências digitais.

Por último, necessita-se que o professor adote uma postura com Desenvolvimento de uma Atitude Positiva⁸ (DAP) como indicador do uso das TDIC na prática pedagógica. A partir disso, destacamos Peixoto (2016) ao apontar o ensino do espanhol mediado por tecnologias, no qual os docentes demonstravam falta de aptidão e dificuldade no manuseio das TDIC. Isso demonstra que o professor de espanhol ainda não adotou as tecnologias em salas de aula, importante não somente para potencializar a aprendizagem do espanhol como também para acompanhar as mudanças educativas atuais.

3.3 Implicações de indicadores para o DPD em língua espanhola

Na subseção anterior, quando descrevemos as dimensões as quais pertencem cada um dos indicadores de língua espanhola, colocamos sobre debate aspectos que

⁸ Também pode ser definida como uma disposição mental e emocional que se caracteriza por otimismo, confiança, esperança e uma visão favorável em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo ao redor. Envolve a tendência a focar nos aspectos positivos das situações, a acreditar na possibilidade de sucesso e a abordar desafios com resiliência e determinação.

indicam particularidades no ensino do espanhol e, que conseqüentemente, cada docente deve inserir em sua aprendizagem continuada ou permanente.

Embora a Tomada de Decisões sobre sua Aprendizagem (TDA) seja um indicador que não encontramos de forma específica no ensino de espanhol voltado ao corpo docente é no estudo dos indicadores segundo Lima e Rocha (2024c) que esta ferramenta auxilia em importantes decisões quanto ao desenvolvimento do ensino em espanhol. Fávero; Neves e Tussi (2022) apontam que na formação docente, os professores devem construir seu saber pedagógico de forma independente e inovadora para superar as dificuldades.

Outro importante ponto de vista, apontam González-Videgaray *et al* (2020) ao tratarem que a capacidade de resolver problemas de forma independente é o desafio de nossa formação para o desenvolvimento docente e, por isso pensamos ser tão relevante este indicador para contextualizar o ensino de espanhol. Para tanto, o professor deve se permitir pensar ativamente suas próprias decisões sobre a sua aprendizagem (Punhagui; Sousa, 2012).

Contudo, não devemos esquecer ainda que esta independência intelectual do professor de espanhol se constrói, sobretudo, quanto a Adaptação/Criação de materiais didáticos (ACMD) na língua, uma vez que, uma das dificuldades está em que este profissional docente consiga promover um ensino de qualidade, por diversos fatores. Então, este indicador envolve desde a escassez até problemas de cunho didático-metodológico que perpassam a necessidade de que este professor venha desenvolver autonomia/independência intelectual.

Uma das causas é muito mais do que considerar o ensino do espanhol nas escolas (Baptista, 2010), mas também aplicá-las às necessidades e especificidades dos alunos que atendem (Silva, 2005; Salinas, 2005). Atentar-nos a essas particularidades no espanhol permite que o professor consiga desenvolver melhor o ensino da língua (Almeida Filho, 2009), mas também solucione estes problemas com sensibilidade, ao mesmo tempo que segundo Cachinell, Saavedra e Conforme (2017) constrói seu próprio conhecimento com independência.

Sobre o indicador Reflexão sobre a Prática (RP) no ensino do espanhol é comum encontrarmos discussões elencando a política linguística, mas não há discussões pautadas nos desafios de suas práticas respeito às instituições e às relações de equipe no desenvolvimento de sua profissionalidade. Claro que formar

profissionais docentes críticos para além do ensino da língua (Oliveira, 2014) é importante, porém considerar sua própria experiência é essencial (Pimenta, 2005).

Quando falamos de espanhol devemos considerar as ações de planejamento nas formações docentes, uma vez que, Almeida e França (2018) afirmam que este planejamento permite um novo sentido às práticas docentes. Então, esta capacidade crítica está fundamentada no aprender a aprender (Facci, 2023) como competência docente fundamental (Libâneo, 2002). Aqui o professor de espanhol deve ser considerado como afirmam Lima e Rocha (2024a) como um sujeito que aprende.

Estamos tratando do docente de espanhol que continua expandindo suas capacidades e que é capaz de refletir seus limites, entorno e possibilidades por meio de sua prática. O professor que consideramos é capaz de criar e reestruturar suas ações por meio de reflexões práticas (Schon, 1983; 2000), ou ainda, de ser crítico sobre sua profissionalização e do papel que cumpre nela (Ximenes *et al*, 2023).

As Orientações Didáticas de Conteúdo (ODC) em espanhol, a princípio, levantam o questionamento sobre o gerenciamento do conteúdo em sala de aula, que segundo o ensino de línguas deve levar em consideração o conhecimento e a língua materna do aluno (LM). Em outras palavras, vai além da matéria (Baccon e Arruda (2015), mas envolve identidades pessoais e sociais com o saber (Lima *et al* (2015), e com ênfase nas diferenças culturais do espanhol (Ramírez, 2003).

Ainda neste indicador, gostaríamos de identificar se este fato se leva em consideração dada a sua importância para o ensino e o saber continuado docente. Para tanto, entendemos que deve estar presente no DPD com visão reflexiva nas situações de sala (Imbernón, 2016; Celani, 2008), uma vez que, implica na necessidade e capacidade docente de fazer uma transposição didática deste conteúdo, essencial ao ensino social diversificado a través desta língua (Chevallard, 2013; Duarte, 2022).

No que tange à Interação Dialógica no Ensino (IDE) raramente se tem discutido em pesquisa este indicador no ensino de línguas. Desde o ensino do espanhol é importante que o professor consiga aproximar o conhecimento por meio desta interação categorizando seu diálogo em sala de aula (Silva; Jesus, 2022; Almeida Filho, 1992; Ortale; Durán, 2009). No entanto, um dos desafios respeito a este indicador é criar estratégias eficazes de interação para a comunicação na língua.

Sobre isto, não só melhora a receptividade e compreensão da língua (Alves e Síveres, 2020; Paes, 2020), como permite ao professor planejar estratégias para

controlar a classe durante a aprendizagem, mediante a escassez de estratégias para este indicador no DPD (Gil, 2016; Charlot, 2006). Assim, o professor obterá a colaboração, participação e reflexão ativa do alunado nas aulas de espanhol.

A Atualização Profissional (AP) em língua espanhola é algo bastante discutido, porém na profissionalização inicial. Então, colocamos em voga o DPD, dado a escassez das formações na língua. Essas formações são ações isoladas (Araújo, Silva; Silva, 2016), e muitas vezes, mostram-se por meio de reuniões sobre as necessidades de temas emergentes e, isto tende a suplantam no espanhol programas eficazes para o DPD. Isto evidencia o pouco impacto dos cursos de formação no Brasil (Kozelski, 2014; Rocha, 2019).

A atualização permite que o professor de espanhol consiga se desenvolver perante as particularidades no ensino, por isso a importância de seu estímulo para que cumpram seu papel (Antunes; Guilherme; Silva, 2017; Guimarães *et al*, 2020; Davoglio; Santos, 2017). Então, segundo Marcelo e Vaillant (2012) há diversos fatores que determinam a aprendizagem docente, isto é, necessidades, ambiente de trabalho e escolhas, que aqui consideramos essencial para o ensino de espanhol.

Já quanto ao Desenvolvimento de Projetos (DP) no espanhol consideramos que é um tema que pouco se explora em língua estrangeira e tem grande relevância para o ensino quando aplicados. Essa escassez no DPD é constante (Abreu, 2023), o que permite uma postura docente reflexiva sobre as culturas (Prado, 2003; Silva *et al*, 2008).

A Participação em Comunidades de Práticas (PCP) no espanhol é apontado também como outro indicador que é pouco explorado no ensino de línguas, estando relacionado sempre a aprendizagem docente na profissionalização inicial pela virtualidade. No DPD não há registros destas comunidades de aprendizagem. Para tanto, é importante prestar atenção no comportamento e contexto de aprendizagem docente (Esteves, 2016; Vidal, 2000), o que aumenta a capacidade de reflexão pelo engajamento coletivo (Hargreaves, 2010; Crecci; Fiorentini, 2018).

Então, sobre estas comunidades quando não aplicadas podem resultar na falta de qualidade no DPD de espanhol, uma vez que, segundo Young (2023) os professores conseguem resolver problemas genuinamente relevantes à sua prática.

O ensino da língua espanhola sempre esteve também aberto à Valorização da Diversidade Cultural Discente (VDCD), preconizado nas OCEM (Brasil, 2006) e PCN (Brasil, 1998), mediante principalmente, o reconhecimento desta diversidade no

ensino do espanhol (Celada; Rodrigues, 2004). No DPD deve assumir uma educação transformadora que deve ser fruto da decisão docente (Chrizostimo *et al*, 2021; Pimenta; Machado, 2017).

Quanto a Intervenção Educativa no Enfoque Didático-Pedagógico Escolar (IEEDPE) no espanhol, ressaltamos a sua relação com a instituição educativa tão explorada neste estudo. Entretanto, não encontramos em sua literatura nenhum registro sobre o tema. Na LDBEN (Brasil, 1996) este indicador está atrelado ao cumprimento pedagógico com proposta mediante experiências que transformam segundo Carrer (1996) o ambiente escolar pela coletividade e a diversidade.

Sobre o indicador Ampliação do Vocabulário e Aquisição de Estruturas Gramaticais (AVAEG) no espanhol é comum tratar este tema na profissionalização inicial a partir do estudo dos aspectos fonológicos, morfológicos, estruturas sintáticas e elementos lexicais. A língua é estudada sob o funcionalismo linguístico, porém neste estudo damos ênfase ao DPD. Este é um saber que se configura como a construção e o reconhecimento da identidade docente (Silva; Soares; Valle, 2021).

Neste indicador, a ideia desta ação interacional da gramática (Almeida Filho, 2009; Santos, 2018) deve permanecer no DPD/espanhol, uma vez que estão à serviço da intenção comunicativa (Weininger, 2008), conforme a evolução do estudo da gramática no ensino das línguas estrangeiras, contrariando o ensino tradicional como abordado por Abadía (2000).

De igual maneira, a preparação docente em espanhol no Desenvolvimento das quatro Habilidades Linguísticas (DHL) costuma ser enfatizado nos primeiros anos de sua profissionalização, perdendo campo no DPD. No DPD/espanhol encontramos problemas referentes à execução das competências orais docentes (Marques, 2023; Guerreiro, 2013) e, isto vem como um reflexo na qualidade do ensino de espanhol (Santos, 2021; Oliveira *et al*, 2012).

Então, neste indicador se abordará a necessidade de se continuar enfatizando estas habilidades no DPD, uma vez que, é uma necessidade como abordam os documentos Brasil (2010; 2012), dado ainda mais a escassez de pesquisas nesta área, sobretudo na competência auditiva em língua estrangeira (López, Moura, Delgado, 2020). Na compreensão leitora, embora bastante utilizada em sala de aula, também apresenta deficiências, uma vez que, abrange questões cognitivas, sociais e também individuais, influenciando a percepção do leitor (Lajolo, 2000; Yunes, 2002).

No sentido do Desenvolvimento das Competências Socioculturais (DCSC) como um saber específico, a habilidade de considerar a prática discursiva ao contexto sociocultural, também se atende nas pesquisas ao ensino-aprendizagem de espanhol com ênfase na aprendizagem docente inicial.

No DPD/espanhol foco do nosso estudo, ressaltamos o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, 2001) que aborda as competências específicas docentes. Neste contexto, o QECRL destaca algumas competências gerais que servem de paradigma para o desenvolvimento linguístico-comunicativo, dentre elas a sociocultural em LE, e que são distribuídas da seguinte maneira conforme o quadro 2.

Quadro 2: Competências linguístico-comunicativas docentes

Indicadores	Competências necessárias aos docentes
Conhecimento declarativo (saber)	Proporcionar aos alunos o conhecimento de mundo (geografia, ambiente, economia e políticas dos países), sociocultural (vida diária, condições de vida, relações interpessoais, valores, crenças e atitudes, convenções sociais, rituais, etc.), e a consciência intercultural (semelhanças e diferenças entre as comunidades de origem e a meta).
Capacidades práticas (saber-fazer)	Promover o desenvolvimento de competências práticas (sociais, ligadas à vida diária, vocacionais ou profissionais e de lazer) e interculturais.
Competência existencial (saber-ser)	Promover o desenvolvimento da identidade pessoal (atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e fatores de personalidade).
Competências de aprendizagem (saber-aprender)	Promover o desenvolvimento de competências de aprendizagem (consciência dos passos e das capacidades articulatórias para aprender uma língua e comunicar-se), de estudo (cooperação efetiva nos trabalhos em pares e grupos, uso de recursos e materiais para aprendizagem autônoma, etc.) e heurísticas (geração de novas competências e de novo conhecimento em novas situações, a través da observação, análise, inferência, memorização, etc.) no sentido da autonomia do aluno.

Fonte: a autora (adaptado do QECRL, 2001).

O conhecimento declarativo, como percebemos, é o primeiro demonstrativo do desenvolvimento da competência sociocultural docente. Este tipo de saber consiste em evidenciar o entendimento sobre aspectos da vida cotidiana que revelam um conhecimento de mundo inseparável à língua (gestos, comportamento, entre outros). (Canale, 1997), caracterizados por diferentes modos de vida das diferentes comunidades de falantes do espanhol.

Acreditamos que aqui cabe, primeiramente, o exercício de pensar e avaliar as práticas socioculturais por meio de situações reais e relações cotidianas como uma constante no processo educativo. Há ainda, o saber-fazer, também denominado de capacidade prática que designa a promoção de ações que desenvolvem a capacidade sociocultural em aula. Esta capacidade prática, quando pensada desde o papel docente como sujeito desta aprendizagem deve, acreditamos, utilizar seus conhecimentos para entender a realidade e continuar aprendendo.

Assim, é preciso que o professor se pergunte dentre os conhecimentos que tem, quais podem ser mobilizados no seu DPD nas situações didáticas para promover a compreensão das realidades com ampliação do repertório cultural dos discentes em espanhol. Então, para este indicador a falta de DPD tende a causar descontinuidade em sua profissionalização, o que se torna um desafio diante da aprendizagem sociocultural e questiona a competência docente sobre este aspecto (Remedio; Ochoa; Suárez, 2023; Consolo, 2009; Rodríguez, 2016).

No que tange ao Desenvolvimento da Competência Intercultural (DCI) docente em espanhol, raramente há pesquisas que mencionam o DPD. Para começar, é importante que o professor adquira habilidades no DPD nesta competência (López, 2010). Aqui o professor deve ser observador de culturas nas diferentes formas, respeitando a alteridade (Viúdez, 2002; Coscarelli, 2020). Mas também, relacionando-as a ações socioculturais no ensino do espanhol (Neyra; Santos, 2016).

Por último, quanto ao Desenvolvimento da Competência Literária (DCL) também pouco se relaciona com a língua no DPD. Este indicador no espanhol é importante não somente por aprimorar conhecimentos, mas promover educação literária de qualidade na língua. Por isso, é importante renovar o ensino literário (Jurado, 2022). Para Cerrillo (2010) e Fuentes (2015) permite discriminar o conteúdo literário e potencializar diversas habilidades por meio dela.

Ainda sobre este indicador, é importante destacarmos a alteridade literária (Larrosa, 2016) como resultado das possibilidades expressivas da língua que enriquece a reflexão literária (Verdulla, 2023). Essa competência literária é importante para que o professor de espanhol venha desenvolver atividades que favoreçam o ensino literário comunicativo, como afirma Albaladejo (2007), uma vez que, só pela comunicação podemos alcançar as camadas de significação do texto literário.

A Utilização de Metodologias Tecnológicas Inovadoras (UTMI) faz parte da integração das tecnologias no ensino de línguas e a necessidade do uso de

ferramentas digitais (Aviles Zea *et al*, 2023). No espanhol, estas TDIC permitem a reflexão sobre o desenvolvimento da competência digital docente. Segundo Boscaroli (2022) está composta de três dimensões complementares descritas no quadro 3.

Quadro 3: Competências digitais docentes no ensino de línguas

Dimensão Conhecimento Profissional Digital de Professores
Competência 1: Compreender o Contexto e a Promoção do Uso Ético, Seguro e Responsável das TDIC
Dimensão Prática Profissional Digital para Professores
Competência 2: Pesquisar, Utilizar e Manipular Ferramentas e Conteúdos Digitais. Competência 3: Desenvolver as Habilidades dos Estudantes em TDIC. Competência 4: Compreender a elaboração das TDIC na comunicação, Processos Avaliativos e de Gestão da Sala de Aula.
Dimensão Engajamento Profissional Digital para Professores
Competência 5: Comprometer-se com o Aprendizado Individual do Aluno com TDIC. Competência 6: Garantir o Alinhamento das TDIC com o currículo e implementação das TDIC em sala de aula. Competência 7: Comprometer-se com seu Desenvolvimento Pessoal e Profissional.

Fonte: Boscaroli (2022).

De acordo às competências 1 e 7 do quadro 3, pensamos que os programas de formação docente (DPD) para tecnologias devem oferecer treinamentos sobre busca, avaliação e seleção das TDIC, assim como privacidade e bem-estar digital. Também, torna-se preciso ensinar a participar e colaborar com os centros educativos no desenvolvimento de planos e projetos específicos (Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente, 2022).

Entretanto, para a competência 6, indicamos neste indicador que devem ser capazes de adaptar os currículos escolares às demandas contemporâneas, porém com responsabilidade no uso de tecnologias acessíveis a cada realidade. Com isto, Trujillo Sáez (2022) defende metodologias emergentes como a *gamificação* e a aprendizagem invertida no ensino com profissionalidade.

Por último, entre os indicadores temos o Desenvolvimento de uma Atitude Positiva (DAP), que no ensino do espanhol não há trabalhos na literatura da área. Entretanto, desenvolver esta atitude é imprescindível (Silva, 2018), mediante os desafios tecnológicos. Aqui a insegurança tende aparecer como um precedente no manejo destas ferramentas, como afirma Moran (2016) e Castillo e Rodríguez (2016), sendo importante explorar possibilidades pedagógicas (Pinho, 2011).

4 METODOLOGIA

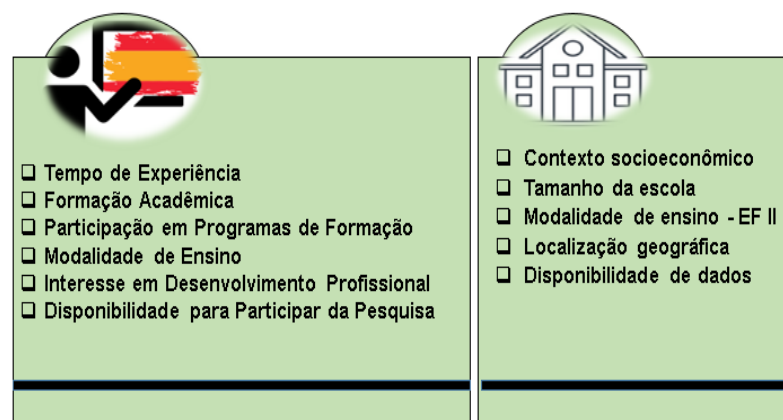
Neste capítulo consideramos que esta pesquisa apresenta características dentro da abordagem qualitativa (Flick, 2016) com objetivos descritivos e exploratório (Callado; Sampiere, 2014) que na acepção de Sampiere, Callado e Lucio (2013, p. 4) “busca principalmente a dispersão ou expansão dos dados e da informação, isto é, tem como ponte a reflexão que une o pesquisador aos participantes”.

Desta forma, a metodologia não deve ser “correntes ou amarras castradoras da criatividade do pesquisador, mas entendida como mediadora do caminho a ser percorrido” (Rocha, 2015). Para o autor, essa concepção metodológica é o que nos faz conduzir à investigação como um dos recursos para que se obtenha qualidade científica e que em nosso entendimento se alinha com a interação de saberes, mediante a análise, interpretação e proposição de diversos conhecimentos, discursos e práticas geradas por ações antrópicas na região.

4.1 Local e participantes

O local da pesquisa são escolas públicas municipais da cidade de Castanhal, na região nordeste da Amazônia paraense e os participantes são professores da rede municipal atuantes em línguas estrangeiras/Espanhol. Os critérios de escolha do campo empírico e participantes da investigação são os ilustrados na figura 4:

Figura 4: Critérios de escolha do local e participantes da pesquisa



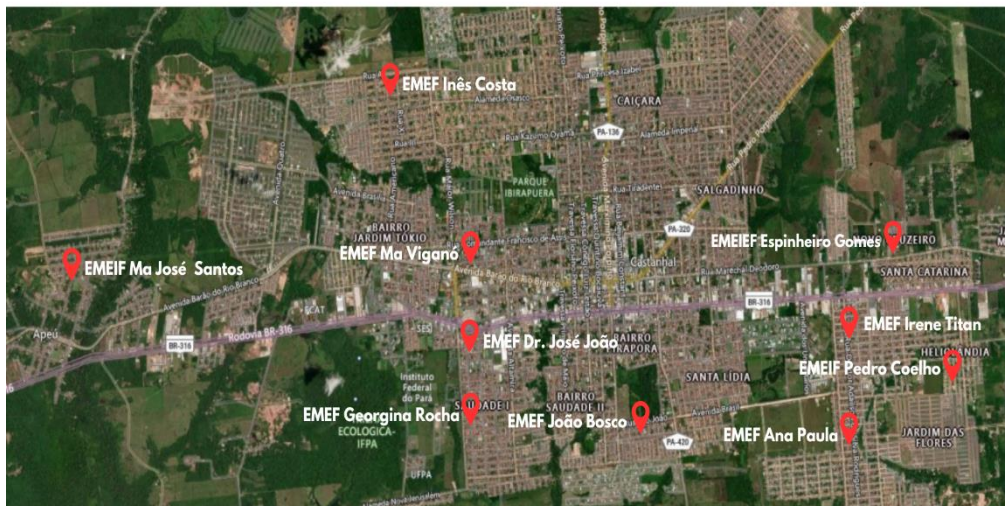
Fonte: elaborado pela autora (2025).

Os critérios de escolha das escolas foram: o contexto socioeconômico, independente de estarem em bairros de alta, média ou baixa renda; o tamanho da

escola com 416 alunos no mínimo; modalidade de ensino fundamental II/anos finais; localização geográfica em zona urbana e rural do município; projetos e iniciativas existentes, representatividade da rede, histórico de participação em pesquisas e a abertura e permissão da direção.

No universo de 65 escolas públicas do município de Castanhal distribuídas nas zonas urbana e rural, 16 escolas são do Ensino Fundamental II, onde 6 estão na zona rural e 10 na zona urbana com 35 professores de língua estrangeira/Espanhol. Dentre os investigados, 28 professores atenderam aos critérios estabelecidos de escolha, constituindo-se em nossa população de investigação sendo, inclusive encontrados no seguinte lócus (Figura 5).

Figura 5: Localização das escolas dos professores participantes



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Ao definir os critérios para a escolha dos professores de espanhol como: nível de experiência, participação em formações continuadas, acesso à tecnologia e representatividade, buscamos delimitar o perfil dos participantes da pesquisa, garantindo que os dados coletados sejam relevantes para o objetivo de analisar a temática de investigação.

Após a constituição da amostra dos participantes de pesquisa (população), realizamos visitas nestas escolas (lócus) e contatamos com os professores de língua estrangeira/Espanhol para uma melhor familiarização e aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) para os trabalhos de campo.

O quadro 4 ilustra a distribuição e organização dos professores de espanhol/LE selecionados nestas escolas.

Quadro 4: Distribuição/organização da amostra da pesquisa

ID	ESCOLAS MUNICIPAIS	PROFs (n)	NOMES FICTICIOS
A	EMEIF Maria José dos Santos	02	González; Lucero
B	EMEF São João Bosco	02	Ruiz; Díaz
C	EMEF Inês Costa	02	Martínez; García
D	EMEF Irene Rodrigues Titan	04	Sánchez; Navarro; Núñez; Romero
E	EMEIEF Francisco Espinheiro Gomes	03	Gutiérrez; Fernández; Sanz
F	EMEIF Ernestina Martins das Neves*	01	Fuentes
G	EMEIF Pedro Coelho da Mota	02	Gallardo; Parra
H	EMEIEF José Henrique de Araújo*	01	Ramírez
I	EMEF Ana Paula dos Santos e Santos	03	Jiménez; Moreno; Vázquez
J	EMEF Dr. José João de Melo	02	Pérez; Roja
K	EMEF Madre Maria Viganó	02	Rivero; Lozano
L	EMEIEF Paulo Freire*	01	Pinzón
M	EMEIF Profa. Georgina Rocha Nascimento	02	Calderón; Valdés
N	EMEIEF Roberto Remigi*	01	Villagrán

Escola em zona rural*

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Ressaltamos que conforme a ética de pesquisa, as escolas foram denominadas com letras do alfabeto (A até N) e os participantes com nomes fictícios. Entre as escolas da zona rural as selecionadas estão localizadas nas agrovilas: Iracema (F), Castelo Branco (H), Cupiúba (L) e no assentamento João Batista (N).

4.2 Procedimentos de coleta de dados

Nos procedimentos de coleta de dados foram aplicados a observação, o questionário e a entrevista. O questionário aos professores (Apêndice B) foi elaborado com base nas categorias e indicadores propostos por Siluk (2006).

A identificação de indicadores internos de qualidade de DPD em línguas estrangeiras/Espanhol exige uma análise complexa de diversos fatores, como: o domínio da língua por parte do professor, a utilização de metodologias inovadoras, a adequação dos materiais didáticos, a promoção da interação com os estudantes e a valorização da diversidade cultural.

Dentre os indicadores podem ser mencionados: o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, escuta e fala), a ampliação do vocabulário, a aquisição de estruturas gramaticais, a capacidade de comunicação em situações

reais, o desenvolvimento de competências socioculturais e de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura espanhola. A maioria dos indicadores têm relação direta com o ensino da língua, os demais estão no campo pedagógico, sendo o pedagógico ainda pouco evidenciado nos estudos de LE. O quadro 5 descreve as categorias e indicadores adaptados.

Quadro 5: Categorias e indicadores de DPD/espanhol

CATEGORIAS	INDICADORES	SIGLA
Autonomia Docente (AD)	Tomada de decisões sobre sua aprendizagem	TDA
	Adaptação/Criação de materiais didáticos	ACMD
	Reflexão sobre a prática	RP
	Orientações didáticas de conteúdo	ODC
	Interação dialógica no ensino	IDE
Projeto Profissional (PP)	Atualização profissional	AP
	Desenvolvimento de projetos	DP
	Participação em comunidades de práticas	PCP
	Valorização da diversidade cultural discente	VDCD
	Intervenção educativa no enfoque didático-pedagógico escolar	IEEDPE
Inovação Pedagógica (IP)	Ampliação do vocabulário e aquisição de estruturas gramaticais	AVAEG
	Desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas	DHL
	Desenvolvimento da competência sociocultural	DCSC
	Desenvolvimento da competência intercultural	DCI
	Desenvolvimento da competência literária	DCL
	Utilização de metodologias tecnológicas inovadoras	UMTI
	Desenvolvimento de uma atitude positiva	DAP

Fonte: adaptado de Siluk (2006).

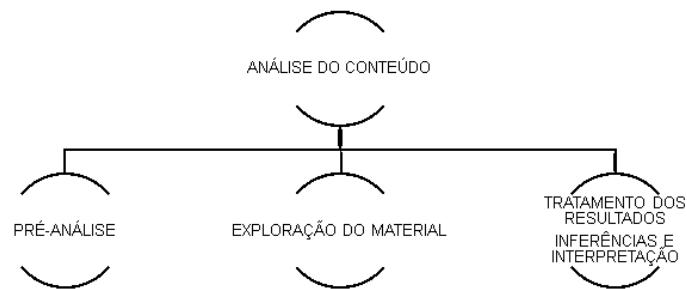
Na coleta de dados em nosso contexto de pesquisa, apresentamos 40 questões (total) entre perguntas com respostas fixadas de antemão, havendo perguntas dicotômicas (sim e não) e outras consideradas em 17 itens de respostas na escala Likert. O questionário teve uma aplicação piloto e após ajustes foi validado por especialistas da área, sendo reaplicado e disponibilizado em endereço de grupo WhatsApp dos professores participantes. Os professores tiveram 30 dias para respondê-lo, no que de um total de 35 professores de espanhol 28 responderam, os quais se constituíram como sujeitos da pesquisa. Para aprofundar os dados, realizamos entrevistas a 18 professores dentre o total que responderam ao questionário.

4.3 Técnica de análise

A partir da constituição dos dados buscamos suportes técnicos para a construção de categorias a posteriori, considerando-as junto aos respectivos

indicadores elencados. Para análise e discussão da coleta de dados utilizamos a análise de conteúdo (AC) de Bardin (2016), dividida em 3 fases (Figura 6) e utilizada em variações adequadas à presença ou não de DPD no grupo de professores pesquisado aliado a matrizes prévias e finais dos dados coletados e da literatura científica da área.

Figura 6: Análise do conteúdo



Fonte: Bardin (2016).

Com base na proposta de Bardin (2016), iniciamos a fase da pré-análise com a aplicação de entrevistas, um questionário e, em seguida, coletamos alguns documentos pertinentes. A escolha dos documentos da literatura científica teve como critérios básicos a pertinência ao tema da pesquisa e a escrita documental nos idiomas inglês, espanhol e português, tendo sido parte destes documentos, separados como amostra, obedecendo aos critérios de escolha e com informações adequadas em busca da resposta à questão-problema.

Ainda na fase da pré-análise não levantamos hipóteses por preferir obter as informações adequadas por meio da entrevista semiestruturada e dos documentos coletados, no entanto, nossos objetivos foram delegados com base em nossa questão-problema e nas informações pertinentes encontradas. Por meio das pistas dos materiais, selecionamos os índices e organizamos de forma sistemática seus indicadores. Por último, preparamos o material da entrevista em áudio com as devidas transcrições e anotamos as informações de todos os materiais.

Na segunda fase, a exploração dos materiais consistiu numa análise de conceitos relacionados à temática principal: indicadores de autonomia, projeto profissional e inovação tecnológica, escolhidos os que tivessem/ pudessem ser elencados ao ensino profissional de LE, seguido de uma análise contextual quanto ao que de fato corresponde ao DPD/LE com a ajuda de um *software* (Atlas.ti). Na fase

final, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação foram categorizados pelos conceitos aparelhados à questão-problema.

Lembrando que este agrupamento, dado a natureza conceitual de nossa análise de registro foi feita de forma semântica, centralizando seu foco no grau de importância das informações encontradas nos materiais. Com isso, fizemos as análises dividindo em 3 categorias principais e 8 subcategorias, englobando 17 indicadores conforme as siglas (Quadro 6).

Quadro 6: Categorias/Subcategorias de análise da pesquisa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Autonomia docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicadores de independência intelectual ▪ Indicador de capacidade crítica ▪ Indicadores de gestão de sala de aula
2. Projeto profissional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicadores de motivação ▪ Indicador de diretividade ▪ Indicadores de compromisso social e institucional
3. Inovação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicadores de renovação dos saberes ▪ Indicadores de utilização das TDIC na prática pedagógica

Fonte: a autora (2025).

Essas categorias/subcategorias de análise permitiram nos orientar quanto a organização substantiva dos dados, fornecendo elementos e conteúdos que sustentam o fenômeno da pesquisa e que auxiliaram na descrição e inferências dos dados das unidades de registros para análises desta investigação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os resultados encontrados nesta pesquisa. Para tal, iniciamos com o contexto de investigação, onde foi desenvolvido também o perfil dos docentes das escolas públicas do município de Castanhal/Pará, com análise dos indicadores de DPD de espanhol distribuídos por categorias.

5.1 Contexto da pesquisa

Durante a execução da pesquisa a conjectura da acurácia dos dados dos participantes enfocou nosso medo de errar os dados corretos de identificação destes, pois ocorrendo erro no perfil dos participantes deveríamos voltar à entrevista e revalidar o questionário, sendo necessário voltar a uma nova aplicação da técnica e instrumento de investigação. Além disso, aumentava-se o custo e se prolongava o tempo de trabalho de campo.

Também destacamos o tamanho do questionário que se tornava complexo à medida que os professores destacavam a falta de tempo em responder um questionário extenso, embora em nosso caso necessário para obter todas as informações relevantes para a estruturação da pesquisa. Por outro lado, há ainda a disponibilidade dos professores que se encaixavam no perfil, tendo que voltar outras vezes ao local de ensino, pois tínhamos que nos adaptar ao horário do professor.

Por último, temos o acesso a algumas escolas do campo escolhidas para ampliar os resultados desta pesquisa e, também algumas informações importantes, sendo necessário voltar mais de uma vez à Secretaria de Educação Municipal para obter novas informações que iam surgindo para se entender e estruturar esta pesquisa. Entretanto, fomos criando estratégias para superar estes desafios.

As escolas públicas municipais de Castanhal, no nordeste da Amazônia paraense, caracterizam-se por ter a ministração de disciplinas de línguas adicionais/estrangeiras (espanhol e libras) desde o primeiro ano do fundamental I, e que até meados de 2020 incluía ainda o inglês, sendo o único município, ao que nos consta, a manter no Pará um ensino de línguas estrangeiras no setor público no estado para esta etapa.

Referindo-se ao contexto de desenvolvimento desta pesquisa, o município se destaca pela implantação do espanhol na educação municipal por meio da lei complementar nº 001/2016, pelo então prefeito municipal Paulo Titan para corroborar oficialmente a efetivação do cargo ofertado no certame nº 001/2012. No entanto, o Conselho de Educação do Município aponta que sua implantação ocorreu ainda no ano de 2009, no qual se notava por parte deste um grande apreço pela referida língua, avançando assim como um componente curricular neste município.

Assim sendo, no ano de 2009 os professores de espanhol que integravam o quadro de docentes passaram a elaborar a proposta curricular da disciplina no município, construindo-a ainda na gestão do na época prefeito Hélio Leite junto ao Secretário de Educação Luiz Paiva. Só a partir daí os professores passaram a ministrar aula nesta rede de educação básica, sendo inseridos gradativamente.

As escolas são mantidas pelo poder público por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), as quais conforme Decreto nº 117/17 de 05/10/2001 compete entre outras atribuições, implantar e implementar políticas públicas que assegurem o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem de alunos, professores e servidores.

Atualmente, possui em sua estrutura 65 escolas distribuídas entre as zonas urbana (32) e rural (33), ofertando desde a educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais), incluindo a modalidade EJA, sendo o ensino do espanhol uma vocação, como tem sido desde o ano 2009, outrora uma necessidade que surge da exigência de lei como foi no ano de 2011 para acompanhar a lei de obrigatoriedade do espanhol no ensino médio refletindo em suas normatizações curriculares, mas também uma forma de pioneirismo ao bilinguismo na Amazônia paraense.

5.2 Perfil dos docentes de língua estrangeira/espanhol

O perfil dos docentes de espanhol se deu com base em um questionário aplicado aos professores. Assim, identificar o perfil docente de espanhol se deve ao fato de que o meio, a cultura e algumas características do grupo podem influenciar no desenvolvimento desta pesquisa. A partir disso, analisemos os dados encontrados no seguinte quadro (Quadro 7).

Quadro 7: Perfil docente/espanhol

DADOS PESSOAIS			DADOS PROFISSIONAIS		
Variável	Indicadores	nº	Variável	Indicadores	nº
Sexo	Feminino	22	Vínculo de trabalho	Mesma escola	04
	Masculino	06		Escolas diferentes	24
Idade	De 21 a 25	02	Situação funcional	Efetivo	15
	De 26 a 30	03		Temporário	13
	De 31 a 35	05	Tempo de docência (2024)	Até 6 anos	03
	De 36 a 40	05		6 a 10 anos	05
	De 41 a 45	06		11 a 15 anos	16
	De 46 a 50	04		16 a 19 anos	04
	De 51 a 55	02	Carga horária	100 horas	05
	+ 55	01		De 100 a 200 horas	23
DADOS FORMATIVOS					
Variável		Indicadores		nº	
Formação inicial		Graduação		28	
Pós-Graduação		Especialização		17	
		Mestrado		02	
		Doutorado		01	
Capacitações/ Temáticas formativas		Materiais/recursos didáticos		14	
		Ensino-aprendizagem		8	
		Diversidade linguística e cultural		3	
		Literatura		3	

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Assim, de um total de 28 professores participantes da pesquisa, identificamos que 22 professores são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Por outro lado, o público predominante de docentes submetidos à pesquisa é de adultos entre 25 a 55 anos de idade. Quanto ao vínculo de trabalho, 15 professores responderam ser efetivos enquanto 13 são temporários.

Assim, observamos que a maioria dos entrevistados mesmo recebendo poucas qualificações consideram tais formações como continuas-permanentes, sendo que a idade, o tempo de serviço e a estabilidade no emprego são variáveis proporcionais para que o profissional professor considere, independente de sexo dos entrevistados que tais formações são de certo modo suficientes para se desenvolver profissionalmente no componente curricular de espanhol.

Essa percepção dos docentes de que formação continuada e permanente são sinônimos é discutida por autores como Lima; Rocha (2024a) e García (2009). Os autores supracitados apontam que conceber a ideia de fazer formação continuada como formação permanente vai de encontro ao conceito de DPD, já que se pensa em progressão; evolução constante e, não em formações esporádicas e pontuais como as que afirmam receber estes docentes com 2 qualificações anuais (média).

Quanto ao tempo de serviço em si, constatamos que 14 docentes possuem 9 anos de exercício profissional enquanto 14 apresentam mais anos de experiência neste ano. Entretanto, apenas 7 professores apresentam 9 anos ou menos até a presente data no ensino de língua espanhola na atual instituição onde trabalha e 21 docentes de 10 até 19 anos. São 24 docentes que trabalham em escolas diferentes e apenas 4 trabalham com carga horária na mesma instituição.

O fato de trabalhar em escolas diferentes somado ao número elevado de carga horária é um fato que leva à precarização do trabalho dos docentes, pelo que alguns afirmavam ter pouco tempo para se dedicar à evolução de sua função por meio das formações continuadas. Sampaio; Marin (2004) afirmam que o trabalho pedagógico é prejudicado quanto ao uso efetivo de horas de trabalho fora da sala de aula, assim como o número de escolas em que trabalham e o número de horas-aula que assumem.

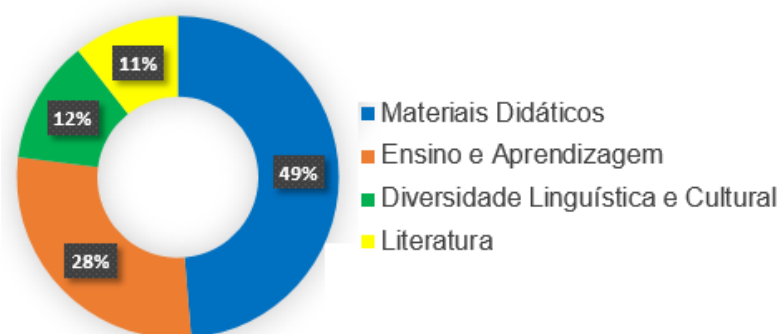
Pereira *et al* (2014) enfatiza ainda que este excesso de carga horária expõe a categoria profissional docente a um grande desgaste. Quando analisamos a realidade docente na educação pública de Castanhal percebemos que a hora-atividade concedida aos docentes efetivos é uma forma de auxiliá-los no melhor planejamento pedagógico, contudo a má organização deste sistema educacional no tempo dedicado ao planejamento/atuação nas formações continuadas/LE ainda é negativa.

Quanto a formação acadêmica, o quadro 5 aponta que a pós-graduação *lato sensu* é o mais alto nível da maioria dos professores de espanhol com 60% da amostragem, seguido de (7%) e (3%) de mestrado e doutorado, respectivamente. Isso demonstra um corpo docente qualificado, que de acordo com o PNE (Brasil, 2014-2024) indica em sua meta 16 que a formação neste nível deve alcançar um percentual mínimo de 50 % na formação docente da educação básica neste decênio.

A pós *lato sensu* é vista como um aperfeiçoamento ou aprofundamento da formação profissional básica e como extensão da graduação (Saviani, 2017) cujo foco está na relação da prática educativa com a realidade das escolas, ao contrário dos cursos *stricto sensu*. Neste sentido, autores apontam que a especialização tem sido o caminho mais fácil para o corpo docente da educação básica de alcançar outros níveis nesta empreitada técnica-social que assume tais cursos de pós-formação.

Outra importante questão está relacionada às temáticas formativas dos professores de espanhol que estão voltadas para: materiais didáticos, ensino e aprendizagem, diversidade linguística e cultural e literatura (Gráfico 1):

Gráfico 1: Temáticas formativas



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A análise das temáticas mais procuradas em cursos de aperfeiçoamento pelos professores de espanhol revela lacunas importantes na formação docente e, por conseguinte, na qualidade do ensino da língua. A alta demanda por cursos sobre "Materiais didáticos" (49%) sugere que os professores buscam aprimorar seus conhecimentos sobre recursos e ferramentas pedagógicas eficazes, o que pode indicar dificuldades em selecionar, adaptar ou produzir materiais adequados às necessidades dos alunos e aos objetivos de aprendizagem. Esse dado levanta questões sobre a qualidade da formação inicial e continuada oferecida aos docentes, que pode não estar fornecendo subsídios suficientes para a elaboração e utilização de materiais didáticos inovadores e engajadores.

A segunda temática mais buscada, "Ensino e Aprendizagem" (28%), reforça a necessidade de aprofundamento em metodologias e estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento da competência comunicativa em espanhol. A procura por essa temática pode indicar a busca por abordagens mais eficientes que possibilitem o desenvolvimento das habilidades linguísticas de forma integrada e contextualizada, superando práticas tradicionais e pouco eficazes.

É preocupante que temas cruciais como "Diversidade linguística e cultural" (12%) e "Literatura" (11%) tenham recebido menor atenção. A baixa procura por esses cursos aponta para uma possível fragilidade na formação docente continuada em relação aos aspectos socioculturais e literários da língua espanhola, essenciais para a construção de uma compreensão intercultural e para o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos. Sendo assim, pode indicar desde a sua pouca oferta, até sua pouca exigência de trabalho prático nos currículos da educação básica.

É fundamental que os professores estejam preparados para abordar a riqueza e a complexidade da língua espanhola em suas diversas variantes e manifestações

culturais, utilizando a literatura como ferramenta para promover a reflexão e o desenvolvimento da competência leitora. Para muitos, a leitura não constitui ferramenta, não é meio, mas fim em si mesma.

Desde esta perspectiva, as formações recebidas pelos professores por esta Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que também incluem algumas descritas no gráfico 1 como “Materiais didáticos”, apresentam-se de acordo às necessidades profissionais emergentes que assim foram mencionadas pelos entrevistados, embora indicadas por boa parte deste professorado como não de forma suficiente quanto aos problemas enfrentados na disciplina de língua espanhola/LE como componente curricular da educação básica.

Com isso, Cunha (2014) ao apontar as sérias dificuldades de acesso e implantação de recursos/“Materiais didáticos” em aulas de línguas estrangeiras como resultado de experiências formativas do professorado evidencia a necessidade de se abordar mais esta temática nas formações docentes. Aqui, os entrevistados afirmam que muitas vezes se reúnem por conta própria devido à necessidade desses recursos na língua, dado à escassez de formações permanentes. Assim, evidenciamos que as temáticas são a pedido dos educadores, o que os coloca a frente de outras pesquisas que não guardam quase/nenhuma relação com suas áreas de atuação.

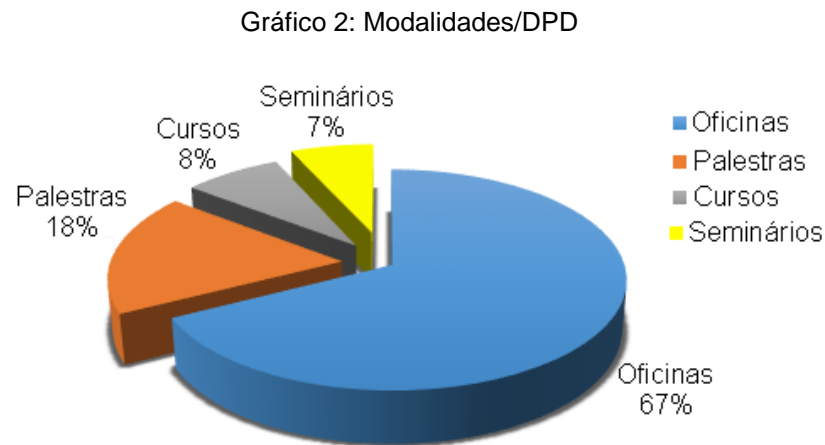
Os professores entrevistados apontam ainda que gostariam de receber ações formativas para o DPD a través desta Secretaria em outras temáticas como: educação tecnológica (51%); Espanhol/Língua Estrangeira no contexto da Amazônia (37%) e em Educação etnicorracial (12%).

A falta de DPD na temática sobre a “Educação Tecnológica” em LE sugere que os professores sentem a necessidade de aprimorar seus conhecimentos e habilidades para acompanhar as mudanças contemporâneas recaídas também no campo da educação. Este fato ainda é recorrente, muito embora como afirmam Lima e Rocha (2024b) as tecnologias estão presentes no ensino de línguas desde a década de 60, onde o professor de espanhol precisa adotar uma postura de agente de mudança frente a este cenário.

No tocante às temáticas: “Espanhol/Língua Estrangeira no contexto da Amazônia” e “Educação etnicorracial” reforçam a necessidade do professor de direcionar sua aprendizagem para o ensino com base em orientações conteúdisticas voltadas à realidade do aluno, bem como à valorização discente, respectivamente. Podemos afirmar que ambas temáticas endossam o conhecimento prévio que

segundo Almeida Filho (2009) é importante para a introdução teórica linguística como expectativa de oportunidade de aprendizagem em LE nos alunos.

As formações/DPD descritas pelos professores de espanhol se concentram em participações nas atividades/modalidades ilustradas no Gráfico 2.



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A predominância de oficinas (67%) como modalidade formativa de professores revela uma escolha estratégica com impactos positivos na qualidade do DPD. As oficinas com sua natureza prática e foco na aplicação de conhecimentos permitem que os professores vivenciem situações de aprendizagem ativas, experimentem novas metodologias e recursos didáticos, e construam colaborativamente soluções para os desafios da prática em sala de aula. Esse formato, ao integrar teoria e prática, favorece a aplicação do aprendizado no contexto real da escola, promovendo a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades específicas. A interação e a troca de experiências entre os participantes, características marcantes das oficinas, estimulam a construção de uma comunidade de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia docente.

No entanto, a análise também aponta para a necessidade de diversificar as estratégias de formação. Palestras (18%), cursos (8%) e seminários (7%), embora importantes para ampliar conhecimentos e promover reflexões sobre temas relevantes, podem apresentar limitações quanto à aplicabilidade prática e à profundidade da aprendizagem. Para garantir a qualidade do DPD é crucial integrar diferentes modalidades de formação, explorando as potencialidades de cada uma e promovendo a articulação entre teoria e prática. A oferta de cursos com maior duração

e acompanhamento posterior, por exemplo, pode complementar as oficinas e aprofundar a aprendizagem, enquanto palestras e seminários podem ser utilizados para introduzir novas ideias e fomentar o debate sobre temas emergentes na educação.

5.3 Categoria de Autonomia Docente

Essa seção representa a categoria de indicadores de autonomia docente. Nesta categoria, as informações obtidas com os professores de espanhol possibilitaram que as relacionássemos a três subcategorias principais: independência intelectual, capacidade crítica e gestão de sala de aula derivadas do questionário aplicado (Questões: 24 a 28), contabilizando unidades de registros distribuídas respectivamente conforme ilustrado na tabela 1.

Tabela 1: Indicadores de Autonomia Docente

Categoria	Subcategorias	Indicadores DPD/ Nº Questão	Unidades de Registros
Autonomia Docente	Independência intelectual	TDA / (Q24)	14
		ACMD / (Q25)	14
	Capacidade crítica	RP / (Q26)	8
	Gestão de sala de aula	ODC / (27)	8
		IDE / (Q28)	8

Legenda: TDA (Tomada de Decisões sobre sua Aprendizagem); ACMD (Adaptação/Criação de Materiais Didáticos); RP (Reflexão sobre a Prática); ODC (Orientações Didáticas de Conteúdo); IDE (Interação Dialógica no Ensino).

Fonte: a autora (2025).

Essa tabela resume as subcategorias apresentadas para os indicadores de autonomia docente contidas nas respostas dos professores de espanhol, permitindo uma discussão da distribuição de seus *feedbacks* nos diferentes indicadores de DPD. A independência intelectual representa indicativos de TDA e ACMD que incluíram 14 registros cada. A capacidade crítica com 8 registros de RP e a gestão de sala de aula com indicativos de OCD e IDE com 8 unidades de registros cada.

Como primeira categoria a ser definida temos a autonomia docente que, se apresenta como uma das principais características para um promissor desenvolvimento profissional na docência. Neste sentido, sua presença se compreende necessária em todas as ações docentes, sobretudo na língua estrangeira, sendo notória quanto ao questionamento crítico de sua aprendizagem social e profissional.

Siluk (2006) ao citar Cattani (1996) esclarece quanto a autonomia docente que, esta se expressa tanto a nível individual quanto coletivo. No aspecto individual condiz às atividades laborais na escolha das tarefas, da forma de executá-las e no sentido em desenvolvê-las, resultando em satisfação e dignidade profissional. Por outra parte, de maneira coletiva se relaciona à ação política em geral, à vida social e à produção cultural que envolvem o professor.

A autonomia docente se desenvolve por meio da educação, sendo plena a capacidade de agir, escolher e expor ideias (Freire, 1996; 1999; 2005). Nessa direção, concordamos com Petroni e Souza (2009) ao afirmarem que sob esta perspectiva se vai além da capacidade crítica docente de ser e tomar decisões, mas está presente ainda ao reconhecer no seu aluno um parceiro para o desenvolvimento como sujeito.

No tocante à dimensão individual e profissional, a autonomia de professores segundo Contreras (2002) não se resume a um bom salário, condições de trabalho ou possibilidade de tomar decisões, encerrando formas mais brandas de controle quando se trata de profissionalismo, mas somente pode ser alcançada quando os docentes puderem refletir criticamente suas aspirações, experiências e visões de mundo acerca da docência.

Assim, conforme Siluk (2006) é um processo de autovalorização que perpassa a competência resultante da formação profissional, obtendo-se autonomia com qualidade educativa, o que vai além de um atributo externo profissional, servindo ainda para provar a inadequação das formações iniciais e o caráter desconectado que marca as iniciativas das formações continuadas.

Por último, nesta categoria ao desenvolver a análise dos indicadores, percebemos que surgiram características observáveis em cada indicador como elemento da amostra ou população, o que trataremos aqui como sendo as variáveis da categoria de Autonomia Docente, estas são: ação investigativa; criatividade; transformação da prática; foco na realidade educativa e (desenvolvimento) estratégias pedagógicas.

5.3.1 Indicadores de Independência intelectual

A independência intelectual em língua estrangeira (LE), tal como para a educação de forma geral, é a capacidade e domínio do processo de aprendizagem por um determinado indivíduo. Alguns autores afirmam que esta concepção é

instituída tanto por interesses pessoais como profissionais, o que “gera uma contribuição na construção de um profissional com formação integral, onde se aliam teoria e prática” (Fávero; Neves; Tussi, 2022, p. 744). Então, aqui assume sentido do domínio da aprendizagem docente, sendo capaz de desenvolver suas competências e habilidades de maneira individual.

Nesse contexto, destacamos os depoimentos dos professores de espanhol: Sánchez, Rivero, Moreno, Valdés, Gallardo e Ruiz ao longo das discussões.

Sánchez: *Ter autonomia na aprendizagem do idioma, no caso específico do Espanhol, que conta com baixíssimos recursos metodológicos e poucas orientações didáticas de apoio, é de suma importância para a ... aprendizagem...*

A ação investigativa se torna fundamental no processo de DPD/espanhol por meio da independência intelectual em línguas estrangeiras. Assim, a Tomada de Decisões sobre sua Aprendizagem (TDA) indica na resposta dos professores o reconhecimento da importância da autonomia na aprendizagem do espanhol, e conforme Sánchez demonstra a capacidade docente em lidar com a escassez de metodologias eficazes, ajustando e desenvolvendo conteúdos de aprendizagem. González-Videgaray *et al* (2020), frisam que esta capacidade de definir e resolver problemas independentemente é o que marca a independência intelectual do docente.

Observamos que Rivero, Moreno e Ruiz demonstram uma postura ativa na busca por novos conhecimentos, seja por meio de estudos, leituras ou interações, o que reflete um esforço contínuo para enriquecer sua formação.

Rivero: *Avalio de forma positiva, sempre busco estudar os fenômenos linguísticos e ler bastante na língua meta.*

Moreno: *Frequentemente busco novos conhecimentos teóricos e práticos por meio de estudos, interações, leituras...*

Ruiz: *Procuro ter contato com nativos da língua....*

Considerando o indicador TDA (Tomada de Decisões sobre sua Aprendizagem) entendemos que estes professores de espanhol conseguem avaliar de forma consciente sua aprendizagem, explorando autonomamente o domínio sobre sua capacidade cognitiva, com indicativos de que “avaliar a aprendizagem é permitir-se participar ativamente da análise e tomada de decisões frente aos resultados, contribuindo para o desenvolvimento de maior responsabilidade pelas próprias ações (Punhagui; Souza, 2012).

No entanto, enquanto Sánchez destaca a necessidade dessa independência intelectual no uso de recursos, os demais professores não explicitam como aplicam esse aprendizado na resolução de problemas pedagógicos. Isso sugere que há consciência sobre a importância da aprendizagem autônoma, mas o nível de independência intelectual pode variar, dependendo da profundidade com que cada professor consegue definir e resolver os desafios educacionais insurgentes de maneira estratégica. E isto, envolve questões de estímulo não só profissionais, mas também pessoais dos professores de espanhol como ação investigativa.

Já os professores Valdés e Gallardo descrevem que:

Valdés: *Não podemos esperar somente pela instituição educativa... então temos que buscar, estudar, pesquisar, aprimorar e se desenvolver...*

Gallardo: *Avalio como boa minha autonomia de aprendizagem... sempre busco enriquecer meu conhecimento...*

Esses professores demonstram ações de independência intelectual pela relação dos níveis de autonomia individual através das características de um professor investigador na TDA. Sobre isto, Cachinell, Saavedra e Conforme (2017) apontam que é obrigação do docente a construção de seu próprio conhecimento. Logo, este engajamento permite aos docentes de espanhol não apenas buscar novos conhecimentos, mas construir significado relevante sobre sua própria aprendizagem, de modo a dar um novo direcionamento à sua prática em sala de aula.

Embora este indicador não tenha sido observado de forma mais significativa quanto a necessidade dos professores de estudar e comparar suas ideias às de autores da literatura da área como uma ação investigativa, podemos considerar que estes docentes conseguem se desenvolver profissionalmente quando adotam atitudes de melhora na sua aprendizagem a partir da comunicação eficaz entre suas experiências pessoais/profissionais e as de outros colegas docentes que os levem à aplicação de novas descobertas empíricas para o ensino do espanhol.

Neste contexto, a autonomia é essencial para que os professores desenvolvam habilidades de autorregulação, permitindo-lhes planejar, monitorar e avaliar suas práticas pedagógicas de forma independente, o que contribui para uma atuação mais reflexiva e eficaz (Punhagui; Souza, 2012). Entretanto, é preciso que os professores de espanhol tenham acesso a um DPD e que as instituições entendam a importância da autonomia profissional.

Então, essa independência intelectual na Tomada de Decisões sobre sua Aprendizagem (TDA) é fundamental para o avanço profissional docente em espanhol, possibilitando que façam escolhas sobre sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que adaptam e desenvolvem esta aprendizagem, e assim busquem se desenvolver constantemente por meio dela.

A independência intelectual docente de espanhol também se manifesta na adaptação e criação de materiais didáticos que atendam às especificidades de seus alunos e ao contexto educacional em que atua. Para Baptista (2010) é preciso considerar o papel do ensino de espanhol nas escolas. Com isso, consideramos aqui que o professor precisa aprender a manejar esses recursos no ensino de línguas estrangeiras para que incida de maneira adequada sobre sua profissionalidade.

A criatividade é fundamental precursora do DPD/espanhol mediante o desenvolvimento da independência intelectual. Assim, o indicador Adaptação/Criação de Materiais Didáticos (ACMD) sugere pelo depoimento dos docentes uma forte consciência do papel ativo do professor na construção do saber significativo que por meio destes materiais buscam alcançar a plena independência intelectual docente. Entretanto, mesmo que o professor seja quem conheça de fato o que deve conter nos materiais didáticos não deve desenvolver este trabalho sem o conhecimento das técnicas especializadas para isso.

Nesse contexto, elencamos as respostas dos professores de espanhol: Lucero, Martínez, Roja e Gallardo:

Lucero: *Diante das dificuldades da falta de material didático de Espanhol faço pesquisas, traço objetivos e procuro o que quero e adapto para turma de acordo com o perfil e interesse dos discentes. Levo vídeos, músicas, confeccionamos máscaras...*

Martínez: *Em se tratando da Língua Espanhola... é muito limitado. Coloco isso pelo fato de não ter tido um livro para as turmas...então... às vezes produzo o material que será base de ensino...*

Roja: *A partir da identificação das necessidades... utilizo recursos que possam ter uma melhor adequação para cada realidade... são elaborados jogos, atividades de conversação, músicas, materiais de compreensão textual e escrita...*

Os docentes Lucero e Martínez destacam a escassez de materiais didáticos em espanhol e, diante desse desafio, adotam uma postura proativa ao buscar, adaptar e até mesmo produzir materiais conforme o perfil e as necessidades dos alunos. Roja,

por sua vez, reforça essa perspectiva ao enfatizar a importância de selecionar recursos que se ajustem à realidade de cada turma, demonstrando sensibilidade às especificidades do contexto educacional brasileiro. Com base nisto, a resolução do problema (escassez de materiais), relacionado a ACMD reforça a autonomia docente na busca da criatividade em encontrar soluções de caráter inovador para situações complexas.

Então, a ação de buscar conhecimento sobre como utilizar e manejar esses materiais didáticos de espanhol é uma forma de definir problemas, selecionar as ideias e posteriormente, de implementar um plano de ação e, isto requer uma capacidade docente de conectar ideias a uma possível solução criativa.

Observamos ainda que os possíveis problemas que surgem no uso de materiais didáticos estão relacionados à incumbência de gestores e educadores em documentar e garantir o uso destes materiais de acordo com a proposta pedagógica e o planejamento escolar. Então, defendemos que o professor de línguas estrangeiras não deve realizar o trabalho sobre Adaptação/Criação de Materiais Didáticos (ACMD) sem dedicar tempo para aprender sobre isto, assim como desenvolver sua autonomia em participar ativamente de formação profissional permanente (DPD).

Na fala de Gallardo, por sua vez, ressaltamos a criatividade na produção de materiais que conectam os conhecimentos prévios dos estudantes aos conteúdos da língua espanhola.

Gallardo: *Busco de maneira criativa adaptar, elaborar e produzir materiais que incorporam os conhecimentos proximais dos estudantes, relacionando-os aos conteúdos da língua meta.*

Observamos que este professor de espanhol favorece um aprendizado mais significativo. Neste sentido, podemos assinalar que Gallardo em seus atos de ensino, tende a aproximar a cultura discente, o que se torna essencial se manifestado por meio de temáticas que envolvam o contexto das Amazônias brasileira e de países hispanos, indicando uma necessidade dentro de seu DPD. Essa criatividade na adaptação de materiais, segundo Almeida Filho (2009) favorece a curiosidade discente antes da introdução do conteúdo linguístico, aqui no ensino do espanhol.

É importante frisarmos ainda, que tal realidade discente sempre foi fator de preocupação na escolha deste material pelos docentes, uma vez que tendem a se

voltar para a realidade de onde são produzidos e quando levam em conta o contexto brasileiro há uma homogeneização cultural étnica. Assim, quando tratamos do indicador Adaptação/Criação de Materiais Didáticos (ACMD), o professor pode por meio de sua criatividade particularizar o ensino de espanhol, uma vez que a própria política nacional de livros didáticos (PNLD) dificulta a prática docente, quando não oferece livros de espanhol para possíveis adaptações a novas realidades.

Logo, torna-se essencial lembrarmos que para que seja um bom material o docente deve adequar estratégias facilitadoras na criação destes recursos, pois como aponta Silva (2005) existe falta de adequação de estratégias que contemplem as necessidades específicas de aprendizagem. Por isso, destacamos que na criação destes materiais didáticos, além de conhecimentos estruturais linguísticos atualizados, o professor deve também definir os objetivos de forma clara e desenvolver atividades práticas e atrativas com métodos adequados a elas. Então, novamente vemos a necessidade de um bom DPD/espanhol e de independência intelectual.

Essa autonomia na Adaptação/Criação de Materiais Didáticos (ACMD) entendemos que está alinhada à concepção de que a independência intelectual não se limita à busca por conhecimento, mas também à capacidade de transformar tal saber em práticas pedagógicas eficazes. Como aponta Salinas (2005), a autonomia está diretamente relacionada à capacidade docente de selecionar, modificar e produzir materiais que atendam às necessidades dos alunos, promovendo um ensino mais flexível e contextualizado. Assim, a ACMD não é apenas resposta às limitações, mas reflete um processo ativo de construção da ação pedagógica, reforçando o papel docente como inovador no ensino de espanhol.

5.3.2 Indicador de Capacidade crítica

Nas últimas décadas, muito tem se falado no desafio da transformação do professor crítico, cuja prática deve estar voltada para a reflexão, inclusive no ensino de línguas estrangeiras. Oliveira (2014) ressalta que tal capacidade no DPD não é uma fórmula, mas uma solução aos imprevistos sobre a ação política e discursiva do docente em sala de aula. Em vista disso, frisamos neste estudo que o professor pode a través da reflexão e criticidade olhar retrospectivamente sua prática pedagógica e

elencar importantes decisões que melhorem sua performance profissional, bem como, (re) elaborar saberes práticos do cotidiano escolar.

Neste contexto, destacamos os depoimentos dos professores de espanhol: Lucero, Martínez, Sánchez, Sanz, Moreno, Valdés e Ruiz.

Martínez: *São inúmeros os desafios pois não temos muitas vezes apoio, e temos que nos desdobrar se quisermos ser bons profissionais.*

Sánchez: *Infelizmente... está relacionado a valorização do... espanhol, pois isso afeta na busca por oferecer melhores recursos...*

Sanz: *Nosso trabalho é muitas vezes solitário ...praticamente não temos apoio pedagógico nas escolas...*

Moreno: *... é fundamental que o docente invista em formação permanente...estabeleça uma comunicação eficiente com a coordenação e os colegas de trabalho. A adoção de estratégias pedagógicas...ferramentas... abordagens inovadoras podem contribuir...*

Valdés: *...busco focar na solução mais prática, rápida e inteligente para lidar com esses eventuais problemas. Em todo caso, em algumas escolas eu tenho incentivo e apoio dos coordenadores e alguns colegas de profissão...*

Ruiz: *...os componentes curriculares estão desatualizados e as coordenações tem pouco conhecimento acerca da língua estrangeira.*

A transformação da prática é conduzida pelo desenvolvimento da capacidade crítica do professor de espanhol como língua estrangeira. Assim, os depoimentos revelam que o indicador Reflexão sobre a Prática (RP) é atravessado pelos desafios estruturais enfrentados por estes docentes de língua espanhola. Martínez, Sánchez e Sanz, por exemplo, destacam a falta de apoio pedagógico e a escassez de recursos, o que muitas vezes os obriga a buscar soluções individualmente.

A fala de Sanz evidencia a solidão profissional com poucas oportunidades de troca entre colegas, dificultando a construção de uma prática reflexiva coletiva. Valdés, por outro lado, aponta para uma abordagem pragmática ao buscar soluções rápidas, mas também valoriza os momentos em que há apoio e incentivo à colaboração.

Essa realidade reforça a importância da Reflexão sobre a Prática (RP) como ferramenta para o DPD. Como aponta Pimenta (2005), esta reflexão sobre a própria experiência é essencial para que o professor transforme os desafios do cotidiano em oportunidades de aprendizagem e aprimoramento. Mesmo diante das dificuldades, a capacidade de analisar a prática, buscar soluções e valorizar os momentos de apoio contribui para a construção de uma identidade docente mais sólida e resiliente,

promovendo a autonomia e a constante evolução da prática pedagógica no ensino de espanhol.

O desenvolvimento da capacidade crítica reforça que não podemos refletir sem ter como resultados os impactos sobre nossa prática e, isto é enunciado pelo professor Moreno, na qual a partir de sua ideia se nota como a busca pelo aprendizado docente pode ocasionar na melhoria da prática de ensino de línguas estrangeiras, e não somente isto, mas também de um currículo flexível e uma formação que objetive a transformação de práticas.

De modo similar, Almeida e França (2018) ressaltam que o planejamento educacional, bastante comum nas formações docentes, permite o sucesso na interação entre aprendizagens, porém requer ações docentes flexíveis na busca de um novo sentido à prática docente perante as realidades. Em outras palavras, a capacidade crítica docente só admite resultados positivos quando acompanhada de ações de transformação da prática.

Ainda em relação à capacidade crítica, Moreno traz novamente à tona a reflexão dos desafios na docência. Com isso, depreendemos a necessidade de desenvolver novas habilidades docentes na aprendizagem de espanhol por meio da continuidade formativa. Então, é importante que o professor se pergunte aonde está respeito à sua prática. Isto, consideramos fundamental para o DPD em língua espanhola, uma vez que, inclui ações reflexivas sobre competência, experiência profissional, busca por novos aprendizados que desenvolvam o profissional professor e o papel das instituições em oportunizar estes conhecimentos.

Segundo Facci (2023, p. 354), “para os adeptos da pedagogia do professor reflexivo o ‘aprender a aprender’ não está associado à racionalidade técnica, por que valoriza a construção do conhecimento a partir do indivíduo que aprende”. Logo, não é uma capacidade transformadora do aluno somente, mas também é citado por Libâneo (2002) como uma competência docente fundamental. Por isso, no contexto do DPD para uma prática reflexiva, consideramos o professor como um sujeito de aprendizagens.

Desde a ideia do professor como um sujeito de aprendizagens, destacamos que “o educador deve ser auxiliado no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais” (Lima; Rocha, 2024, p. 405). Assim, é claro que o professor de espanhol não deve esperar as oportunidades de engajamento profissional, mas fomentar o

desenvolvimento de sua profissionalidade a partir de uma transformação de sua prática pedagógica.

Um exemplo no campo profissional é Lucero que pensa criticamente sobre as razões que o leva a tal situação e, a partir disso, como destaca Schon (2000) cria oportunidades de reestruturar suas estratégias de ação pela Reflexão sobre a Prática (RP).

Lucero: Há muitos desafios..., contudo, consigo refletir sobre os pontos positivos e negativos...

Observamos que a capacidade crítico-reflexiva do professor Lucero pode favorecer não só o desenvolvimento profissional por meio da melhora de seu desempenho pedagógico, mas também seu desenvolvimento pessoal, inclusive seu papel social como docente.

Essa importância do papel ativo da criticidade docente sobre sua formação nas ações de DPD também é defendida por Ximenes *et al* (2022), quando descreve que: “é importante considerá-los como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, diminuindo a distância entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa e contribuindo para a reflexão sobre sua prática docente e sobre seu processo de desenvolvimento profissional” (Ximenes *et al.*, 2022, p. 8) (Tradução nossa).

Ressaltamos a partir disso, que o problema de DPD está na ausência de reflexão sobre seu processo formativo e de sua consideração como sujeito-autores, refletindo nos limites e possibilidades de seu trabalho. Então, a Reflexão sobre a Prática (RP) permite que analisem criticamente suas experiências, desafios e decisões pedagógicas.

Inspirada nos conceitos de reflexão na/sobre ação, essa capacidade possibilita a resignificação das práticas educacionais no ensino de espanhol, podendo promover ajustes e inovações que melhor atendam às necessidades educacionais de forma autônoma (Schön, 1983). Como destaca Pimenta (2005), a prática reflexiva fortalece a identidade profissional e contribui para a construção de um ensino mais contextualizado e eficiente, incentivando a formação contínua e adaptativa.

5.3.3 Indicadores de Gestão de sala de aula

A gestão sobre a sala de aula por parte do professor se torna, atualmente, uma discussão imprescindível, sobretudo, por ser o lugar privilegiado onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem (Baccon; Arruda, 2015). Com isso, pode ser entendida como um espaço de interação para o ensino de línguas estrangeiras, onde os docentes podem desenvolver suas competências, ao mesmo tempo que auxiliam os alunos em suas habilidades escolares. Então, é fundamental compreendermos como este profissional tem gerido o planejamento de conteúdos e quais orientações específicas considera necessárias ao ensino de espanhol.

Com base nestas reflexões, destacamos os professores de ensino de espanhol: Lucero, Pinzón, Fuentes e Sanz.

***Lucero:** Minhas orientações são adequadas com a cultura do aluno... eu levo a proposta e deixo aberto pra trabalharmos da melhor maneira discutindo a proposta... e ver as diferenças e semelhanças do conteúdo.*

O foco na realidade educativa é fundamental para o professor de espanhol desenvolver seu DPD por meio da gestão de sala de aula. Assim, o indicador Orientações Didáticas de Conteúdo (ODC) revela, por meio dos depoimentos dos professores diferentes abordagens para a ODC no ensino do espanhol.

Para começar, Lucero destaca a importância de respeitar e integrar a cultura dos alunos ao ensino da língua, promovendo comparações entre culturas e valorizando o conhecimento prévio dos estudantes e, isto requer uma certa autonomia de conteúdo por parte do docente no ensino de espanhol.

Assim, esclarecemos que ensinar casos específicos na língua espanhola é sistematizar o planejamento dos conteúdos, tendo em vista a intencionalidade educativa. A partir disso, podemos trabalhar, por exemplo, aspectos morfossintáticos a través dos “verbos de afectación”, “voseo”, o lugar dos “artículos”, desde a repercussão de seu paradigma e desinências verbais com orientações didáticas comunicativas, no qual Ramírez (2003) propõe a ênfase nas diferenças culturais existentes entre as culturas hispanas, ao mesmo tempo que se faz uma conexão com o saber prévio do aprendiz com apoio nas diferenças de sua língua materna (LM).

Pinzón e Sanz apontam ainda nas Orientações Didáticas de Conteúdo (ODC), os desafios relacionados à rigidez curricular, sugerindo que o currículo poderia ser

mais adaptado à realidade dos alunos, especialmente diante da ausência de orientações didáticas recentes.

Pinzón: *O planejamento curricular é baseado no que o município pede dentro da sua grade. Sobre as orientações específicas, ao meu ver, o currículo deveria ser mais enxuto e adaptado a realidade dos alunos que compõem a rede municipal.*

Sanz: *Trabalho de acordo com a matriz curricular da Secretaria de Educação, dependendo do nível da turma faço alguns ajustes de conteúdo. Nos últimos anos não tivemos orientações didáticas.*

De fato, as orientações didáticas devem ser pensadas de modo complementar ao currículo, abrangendo diversos saberes para a discussão e proposição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bastando para isso o foco na realidade educativa escolar tão necessária à realidade do professor Pinzón, por exemplo, que ministra aula na escola L (zona rural). Por este motivo, especialistas defendem a inclusão da didática nos cursos de DPD, o que auxilia no preparo de um conteúdo mais atraente e eficiente.

Sobre o indicador ODC, os saberes relacionados à gestão da sala de aula devem estar presentes nos currículos de formação docente, pois, estarão melhor preparados para as complexidades do cotidiano escolar (Imbernón, 2016). Por outra parte, Baccon e Arruda (2015) destacam que a ação do professor deve gerir seu próprio DPD. Com isso, deve controlar ainda seu envolvimento nas relações epistêmicas, identidades pessoais e sociais com o saber e conteúdo disciplinar no ensino-aprendizagem, já que a gestão de conteúdos é o conjunto de operações que organizadas facilitam este processo (Lima *et al*, 2015).

Já Fuentes enfatiza a necessidade de estruturar os conteúdos de forma lógica e coerente, alinhando as metodologias ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos para uma aprendizagem mais significativa.

Fuentes: *Para gerir o planejamento do conteúdo, tenho que ter em vista qual o objetivo que pretendo alcançar com os alunos, para isso, os conteúdos são ordenados e selecionados de acordo com sua relevância, em uma sequência lógica e com metodologias mais adequadas a cada um deles...*

Nesta perspectiva, englobamos a defesa da reflexividade docente de Espanhol no papel da representatividade sociocultural de seus alunos. Em outras palavras, destacamos a gestão de conteúdos sob uma abordagem com foco na realidade educativa no ensino de línguas que segundo Celani (2008) é a partir desta visão

reflexiva das diversas situações da sala de aula que o comportamento é questionado e reconstruído.

Logo, respeito à gestão de conteúdos temos a transposição didática, que conecta o conhecimento específico ao escolar. Chevallard (2013) afirma que é força motriz essencial ao ensino social em sala de aula, sendo em sala o confronto entre o docente e a didática. A partir disso, na Orientação Didática de Conteúdo (ODC) em materiais didáticos, Duarte (2022) enfatiza que as orientações didático-metodológicas de Espanhol por muito tempo apreciavam a cultura de representações consagradas como conteúdo obrigatório. Assim, notamos a importância da reflexividade docente hoje no uso destes materiais na contramão de representações sociais únicas, além de discussões sobre autonomia e DPD.

Essas percepções evidenciam a relação entre a gestão de sala de aula e o DPD, uma vez que, o professor precisa equilibrar o cumprimento das diretrizes curriculares com a adaptação do ensino às necessidades dos alunos. O ensino de espanhol exige não apenas a transmissão de conteúdos linguísticos, mas também a contextualização cultural, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre sua própria cultura e a cultura da língua-alvo. Para Pimenta (2005), a prática docente deve ser reflexiva e adaptativa, garantindo que tenha autonomia para gerir seu planejamento e promover uma aprendizagem mais eficaz e contextualizada.

A gestão de sala de aula se expressa ainda na interação dialógica como elemento central na aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), pois permite que nos apropriemos do novo idioma de forma mais ativa e significativa. Alves e Síveres (2020) apontam que a criação e o fortalecimento de espaços de diálogo no DPD permitem ampliar as possibilidades de aprendizagens de forma respeitosa e humana. Então, buscamos compreender a interação dialógica como um instrumento de ensino que impulsiona a profissionalidade docente em espanhol.

Assim, destacamos o que dizem os professores de espanhol: Lucero, Sánchez, Fuentes e Ramírez. Aqui, as estratégias pedagógicas surgem como essenciais ao DPD/espanhol na gestão de sala de aula. De maneira geral, os docentes entrevistados demonstram pouca habilidade no desenvolvimento de estratégias que estimulem o bom processo de ensino. Entretanto, no indicador Interação Dialógica no Ensino (IDE), os depoimentos evidenciam diferentes perspectivas sobre esta interação em língua espanhola.

Os professores Lucero e Sánchez demonstram uma abordagem ativa ao estimular diálogos introdutórios e estabelecer uma relação próxima com os alunos, criando um ambiente mais participativo e significativo.

***Lucero:** Sempre começo com um diálogo introdutório em roda de conversa antes de iniciar um tema em Espanhol. Vejo que os alunos ficam mais interessados nos conteúdos da língua, inclusive se sentem à vontade para propor temas diversificados.*

***Sánchez:** Sim, costume. Procuro sempre manter uma relação mais próxima e amigável com meus alunos, a fim de conhecer seus anseios, suas necessidades, seus contextos de vida e poder proporcionar a eles um ensino que esteja mais relacionado a sua cultura e modos de vida, fazendo com que eles também sejam protagonistas...*

Os depoimentos de Lucero e Sánchez estão alinhados com Silva e Jesus (2022) que afirmam que a interação entre professor-aluno possibilita um avanço no conhecimento, tornando o ensino mais atrativo e relevante. Além disso, Sánchez frisa a importância de contextualizar os conteúdos com a realidade e cultura dos estudantes, permitindo seu protagonismo no aprendizado.

Entendemos, portanto, que a interação por meio da língua estrangeira (LE) permite que ajam como sujeitos sociais em um processo de compreensão e produção ativa de enunciados. Assim, o professor de espanhol quando exerce a prática do ensino dialógico, facilita relações entre o conteúdo e a realidade, mobiliza conhecimentos nas diferentes culturas, mas isso requer o aprimoramento de seu aprendizado pessoal e profissional.

Então, está claro que este processo de interação é pauta fundamental. Como destacam Silva e Jesus (2022, p. 160): “o professor consegue, a partir da interação dos alunos, caminhar para um novo patamar do conhecimento”, ou ainda, “participam de maneira dialógica e não há uma transmissão de conteúdo”. Desse modo, um dos focos reveladores de uma aula interessante consiste na ativa participação do aluno, inclusive no ensino de línguas, já que segundo Almeida Filho (2009), mostrar traços de aproximação com aspectos do sistema linguístico estrangeiro, tende a se tornar mais interessante ao aluno.

Por outro lado, Fuentes ressalta no indicador Interação Dialógica no Ensino (IDE) que nem sempre ocorre a interação devido à resistência dos alunos, sendo aplicada pontualmente em simulações e entrevistas.

***Fuentes:** A interação dialógica não ocorre de maneira tão frequente durante as aulas devido à resistência de boa parte dos alunos. A aplicação quando ocorre, por exemplo, é em simulações de situações de cotidiano, entrevistas...*

Essa dificuldade pode estar relacionada à falta de familiaridade dos estudantes com práticas comunicativas na língua estrangeira (LE), exigindo do professor estratégias mais eficazes para incentivar sua participação. Sobre isso, Alves e Síveres (2020) evidenciam a receptividade ao grupo, a melhora do ambiente e a criação de empatia como estratégias de práticas comunicativas na interação dialógica para a aprendizagem docente no DPD.

A confiança também é uma disposição estratégica no contato interacional que possibilita a compreensão do idioma estrangeiro (Paes, 2020) e, por isso, colocamos aqui todas essas estratégias como essenciais ao aprendizado docente no DPD, pois o auxiliará posteriormente também na aprendizagem dos alunos/aprendizes. Nessa direção, Charlot (2006) afirma que muitas vezes o modelo de formação docente recebido apresenta um número pouco significativo de estratégias pedagógicas por se recusar a dar fórmulas prontas de gestão de sala de aula aos professores.

Esta dificuldade na interação dialógica também indica uma certa falta de controle na gestão de classe, o que é comum na educação básica quando envolve o comportamento do discente. A partir disso, sabemos que analisar o desempenho docente em sua gestão de sala de aula não é uma tarefa fácil, pois compreende medirmos sua capacidade em atingir o efeito desejado no controle deste ambiente, não sendo, portanto, constituído de fatores meramente explícitos.

No tocante à gestão de sala de aula em língua espanhola, Gil (2016) ao tratar do modelo de Wong e Wong (1995)⁹ afirma que o docente precisa planejar estratégias que consolidem responsabilidades aos alunos com o propósito de definir regras e comportamentos, prevenindo os disruptivos e dando ferramentas para tornar este professor eficaz. Neste sentido, pensamos que enfatizar estratégias no DPD que permita por meio da Interação Dialógica no Ensino (IDE) que os docentes aprendam a controlar a classe são fundamentais neste processo.

O professor Ramírez, por sua vez, enfatiza:

⁹ Neste modelo, o professor é preparado para planejar estratégias que consolidem a competência dos discentes, atribuindo-lhes responsabilidades sobre suas aprendizagens de forma cooperativa/produativa e com vistas aos objetivos de aprendizagem, porém com reflexão sobre seus comportamentos e soluções. Então, o professor deve aprender a preparar a sala de aula, os materiais e as regras.

Ramírez: *Sim e com frequência. Acredito que a interação dialógica é de extrema importância, porque visa atender às necessidades de aprendizagem de todos os envolvidos, promovendo respeito, aceitação, inclusão e comprometimento de todos.*

O professor Ramírez enfatiza a importância do indicador Interação Dialógica no Ensino (IDE) para a inclusão e o envolvimento dos alunos, reforçando a ideia de que o diálogo em sala de aula no ensino de espanhol não se restringe à aquisição linguística, mas também fortalece o respeito e o comprometimento no processo educativo. Esta interação com base no respeito ao discente é fundamental, inclusive para o DPD deste professor, uma vez que, ministra aula na escola H (zona rural) onde se deve conhecer bem a realidade dos estudantes.

Como aponta Almeida Filho (1992), o professor deve categorizar o diálogo como um processo funcional de comunicação, garantindo que a interação em sala de aula seja natural e contribua para a construção de um aprendizado mais significativo.

A partir de tal prerrogativa é que o professor deve aprender em seu DPD a categorizar sua fala/interação, desde o seu processo funcional de comunicação em sala de aula por meio da orientação de tarefas/ações, explicar/discutir/expandir, fazer correções, cumprimentar/despedir-se/controlar a comunicação, estimular e também repreender (Almeida Filho, 1992; Ortale; Durán, 2009).

Desse modo, tornamos evidente a necessidade do professor de línguas estrangeiras de realizar suas tarefas de gestão de comunicação, sendo este um processo participativo e de interação ativa bilateral, contrariando os antigos modelos tradicionalistas de mero transmissor de conteúdos.

Em síntese, a análise dos indicadores da categoria de Autonomia Docente demonstra que os professores de espanhol estão bastante envolvidos com sua independência intelectual, capacidade crítica e gestão de sala de aula. A independência intelectual que se manifesta na Tomada de Decisões sobre sua Aprendizagem (TDA) e na Adaptação/Criação de Materiais Didáticos (ACMD) exige que os docentes administrem seu próprio processo de aprendizado e, também desenvolvam e ajustem recursos de acordo às necessidades dos alunos.

A capacidade crítica indicada pela Reflexão sobre a Prática (RP), evidencia a importância de superar obstáculos estruturais por meio da reflexão, convertendo-os em oportunidades para o aprendizado. Finalmente, a gestão de sala de aula representada pelas Orientações Didáticas de Conteúdo (ODC) e pela Interação

Dialógica no Ensino (IDE), ressalta a relevância da gestão do ambiente de aprendizagem, adaptando o currículo e estimulando a interação entre alunos e professores de espanhol.

Assim, a Autonomia Docente no DPD de língua espanhola se estabelece como um componente essencial para o crescimento pessoal e profissional destes professores, requerendo ações concretas que incentivem a reflexão, adaptação e uma gestão eficaz do espaço de ensino.

5.4 Categoria de Projeto Profissional

Essa seção representa a categoria indicadores de projeto profissional. Nesta categoria, as informações obtidas com os professores de espanhol possibilitaram que as relacionássemos a três subcategorias principais: motivação, diretividade e compromisso social e institucional derivadas do questionário aplicado (Questões: 29 a 33), contabilizando unidades de registros distribuídas respectivamente conforme ilustrado na tabela 2.

Tabela 2: Indicadores de Projeto Profissional

Categoria	Subcategorias	Indicadores DPD/ Nº Questão	Unidades de Registros
Projeto Profissional	Motivação	AP / (Q29)	18
		DP / (Q30)	14
	Diretividade	PCP / (Q31)	18
	Compromisso social e institucional	VDCD / (Q32)	13
		IEEDPE / (Q33)	18

Legenda: AP (Atualização Profissional); DP (Desenvolvimento de Projetos); PCP (Participação em Comunidades de Práticas); VDCD (Valorização da Diversidade Cultural Discente); IEEDPE (Intervenção Educativa no Enfoque Didático-Pedagógico Escolar).

Fonte: a autora (2025).

Essa tabela resume as subcategorias apresentadas para os indicadores de projeto profissional contidas nas respostas dos professores de espanhol, permitindo uma discussão da distribuição de seus *feedbacks* nos diferentes indicadores de DPD. A motivação representa indicativos de AP e DP que incluíram 18 e 14 registros, respectivamente. A diretividade com indicadores de PCP apresenta 18 registros e compromisso social e institucional com indicativos de VDCD com 13 e IEEDPE com 18 registros, respectivamente.

O projeto profissional é a segunda categoria analisada neste estudo e, em sentido lato, condiz a um planejamento de carreira do qual significa como um projeto

pesquisar e programar um plano detalhado no propósito de executar, no caso da docência, sua profissionalização. Esta categoria, portanto, torna-se também um importante elemento de estruturação no desenvolvimento profissional de professores aqui de língua espanhola.

Quanto a profissionalização de uma ocupação, Larson (2018) explica que duas barreiras são conclusivas para o seu impedimento, sendo a primeira a baixa atratividade no envolvimento com a profissão, isto é, culmina da falta de engajamento em um projeto profissional que perdure a longo prazo e, segundo, a pressão social que tendem a “empurrar” um determinado profissional a aceitar condições de trabalho não desejáveis.

Então, a partir do já exposto parece claro que é fato como a ação inerente ao exercício profissional da alta qualidade da educação por meio da qualificação profissional é importante. Entretanto, dentro da realidade de políticas educacionais de valorização de professores, o investimento no discurso sobre qualidade da atuação profissional parece ser genérico, contribuindo pouco para o desenvolvimento dos professores.

Fischer *et al* (2012) apontam para o autoconhecimento como um ponto importante a ser considerado no estabelecimento de um projeto profissional consistente e, neste sentido, é fundamental considerar, por exemplo, a autoatribuição de habilidades em contraposição as limitações profissionais, a preocupação se irão exercer com qualidade a profissão, além da dificuldade de compreender e gerir sua própria carreira com satisfação.

Nesta categoria ao desenvolver a análise dos indicadores, percebemos que surgiram características observáveis em cada indicador como elemento da amostra ou população, o que trataremos aqui como sendo as variáveis da categoria de Projeto Profissional, estas são: aprimoramento (profissional); intencionalidade; orientação (profissional); empatia e respeito e articulação (profissional).

5.4.1 Indicadores de Motivação

A motivação tem sido para o ensino de línguas estrangeiras um dos fatores preponderantes no efetivo exercício de consolidação do processo de ensino e aprendizagem, permitindo a superação das dificuldades ou aptidões linguísticas. Neste cenário, precisamos entender como ocorre a motivação no ensino pela

contribuição das formações para sua aprendizagem profissional que segundo Siluk (2006) é um dos grandes desafios para se alcançar a competência no DPD.

Neste contexto, destacamos os depoimentos dos professores do ensino de espanhol: Sánchez, Pinzón, Pérez, Roja, Sanz e Valdés.

Sánchez: *Infelizmente não temos tantas formações específicas para a língua espanhola... Formações que abordem mais a prática do que a teoria.*

Pinzón: *De forma regular, ... (de maneira esporádica), é necessário que ela foque mais na realidade do professor em sala.*

O aprimoramento na língua espanhola aparece como essencial ao desenvolvimento da profissionalidade na motivação docente. O indicador de Atualização Profissional (AP) observado nos depoimentos dos professores Sánchez e Pinzón demonstra que quase não recebem atualizações que contemplem sua realidade prática, de modo a ajudá-los a intervir positivamente nas soluções advindas de sua realidade profissional para o componente curricular. Acreditamos que isso permite a não contribuição significativa no DPD e, assim dificulta a capacidade reflexiva sobre sua prática.

Deste modo, os indicativos dos professores Sánchez e Pinzón vão em direção aos dos professores Pérez, Roja, Sanz e Valdés no que concerne ao fato de que as formações para a língua espanhola são esporádicas.

Pérez: *Neste presente ano, de forma pouco significativa, pois não houve.*

Roja: *Nos últimos anos tenho buscado conhecimentos por conta própria.*

Sanz: *Então, não participei, por parecerem apenas como objeto de convenção ...*

Valdés: *Na verdade não sei se a SEMED do meu município oferta algum curso de formação continuada em língua espanhola ... nunca vi nenhuma postagem em site, grupos de wpp, e até mesmo no quadro de aviso das escolas...*

Segundo Sánchez, Pinzón e Pérez há contribuições pouco relevantes para o exercício profissional de espanhol, incorrendo até no desconhecimento sobre a existência destas formações na língua como relata Valdés. Constatamos, assim como afirma Roja que isto tem motivado alguns professores a buscarem o aperfeiçoamento para além de sua instituição educativa, enquanto que para outros como Sanz há características de desmotivação na busca por seu aprimoramento profissional.

Com isso, concordamos com Vaillant e Marcelo (2012) que, independente das necessidades do contexto, do ambiente ou do grupo, há vários fatores que determinam que uma pessoa aprenda ou não. Por exemplo, a vontade, motivação

para determinação, dispor-se a fazer escolhas, entre outros, motivos estes que podem determinar a aprendizagem ou não de uma pessoa.

Ainda sobre o declarado por Roja, consideramos em termos de motivação que apesar da considerada importância de se buscar autoformação constante não notamos entre os professores de espanhol em serviço uma exigência profissional na busca por profissionalização por parte da instituição, o que os distancia ainda mais do seu DPD por meio da aprendizagem docente.

Então, o que afirma Roja revela ainda uma motivação autodeterminada que segundo Rocha (2019) consiste no desenvolvimento de habilidades profissionais, motivando os professores a aprenderem e a continuar aprendendo, gerando nestes profissionais a capacidade de se autoformar. Para tanto, essa percepção de motivação das aprendizagens docentes precisa estar associada a fatores pessoais e profissionais que reproduzam autonomia na sua aprendizagem.

Podemos inferir assim, que os professores de espanhol nesta pesquisa apresentam certa motivação ancorada na autorrealização pessoal para o DPD, isto é, autodeterminada pelas percepções docentes conforme aponta Davoglio e Santos (2017), estando relacionada aos desejos constantes de autorrealização como aponta Antunes, Guilherme e Silva (2017), atuando sobre sua autoestima/autoconfiança.

Destacamos que os programas de formação por si sós não são suficientes para dar conta dessa questão. Para aqueles professores que estão desmotivados, mesmo com uma boa formação e uma excelente experiência profissional, é necessário não se abalar com circunstâncias as externas. Vale destacarmos que, ser um docente por si só já é um caminho repleto de desafios (Rocha, 2015).

Por outro lado, Araújo, Silva e Silva (2016, p. 26) afirmam ainda que “apesar da defesa em tratar a formação continuada como processo, muitas vezes, esta se configura como ações isoladas, com ofertas de cursos de curta duração, nos quais nem sempre se refletem as necessidades dos docentes”. Em outras palavras, justifica a informação dada pelos participantes sobre a necessidade de programas que os orientem/motivem em suas práticas, já que estes quando ocorrem, acontecem uma vez ao ano e, em raras ocasiões um a cada semestre.

A fala do professor Sanz, ao se colocar em posição de desmotivação quanto ao papel da instituição na formação/aprendizagem docente nos faz refletir sobre o indicador de Atualização Profissional (AP) ligado à função da escola enquanto instituição político-social e sua influência na profissionalidade docente, pois conforme

Rocha (2019) as instituições no campo da formação, dificilmente tem contribuído para o DPD e sua prática profissional.

Cabe destacar segundo Kozelski (2014) que os cursos de formação docente não têm recebido a importância devida dentro do sistema educacional do país, o que muitas vezes, gera falta de controle de qualidade destes profissionais professores. Com isso, a Atualização Profissional (AP) é importante para aprimorar práticas e desenvolver competências e habilidades na língua espanhola, gerando qualidade no ensino de línguas estrangeiras por meio do estímulo à aprendizagem docente durante a execução do DPD.

As Atualizações Profissionais (AP) demonstram ainda, a importância de estimular a motivação docente, uma vez que, “está relacionada ao sujeito, ao sentido e ao significado atribuídos à profissão, mas também ao ambiente de trabalho e a gestão escolar que interferem no nível de motivação” (Wiebusch; Korman; Santos, 2020).

Os professores necessitam de condições de trabalho assertivas para concretizar suas motivações, competência profissional, além de realizar um trabalho de qualidade. A partir disso, sabemos que “um professor desmotivado dificilmente se dedicará suficientemente ao planejamento e à execução de suas ações educativas” (Guimarães *et al*, 2020, p. 54). De fato, fica evidente que o cumprimento do DPD de espanhol impulsiona à motivação de habilidades, sobretudo, quando há apoio ao docente em situações pedagógicas práticas.

A falta de Atualização Profissional (AP) também evidencia outros fatores de desmotivação como o possível abandono à profissão, mesmo os que atuam nela como é o caso do professor Valdés, que afirma não saber da existência de atualização profissional (AP) na área, o que acentua negativamente questões de alcance empregatício na formação acadêmica, o que segundo Siluk (2006) tem como resultado o insucesso profissional.

A motivação do professor de LE se manifesta ainda na forma como este docente tende a explorar de modo ativo suas capacidades profissionais, engajando-se frente aos desafios inerentes ao desenvolvimento de habilidades necessárias à docência de espanhol. Para Cruz e Souza (2020) os projetos pedagógicos são desde a profissionalização inicial em Letras, insuficientes e muitas vezes defasados, o que podemos afirmar que isto não é contrário no DPD, por isso compreendermos aqui como permitem o desenvolvimento da aprendizagem docente.

A intencionalidade é também essencial ao DPD/espanhol mediante o desenvolvimento da motivação docente em língua estrangeira. Com isso, o indicador Desenvolvimento de Projetos (DP) sugere pelo depoimento dos professores uma forte consciência da importância do desenvolvimento de projetos pedagógicos na língua como parte de sua motivação, inclusive para sua aprendizagem. A partir disso, as respostas demonstram ainda, a intencionalidade dos professores em integrar projetos educativos na língua espanhola que tendem a ser cada vez mais interdisciplinares.

Desse modo, ressaltamos as falas dos professores Martínez, Fuentes e Valdés.

Martínez: ... Atualmente nossa escola tem um projeto de línguas ... Mas quando é um projeto em Espanhol, a gente aprende mais sobre a diversidade/complexidade das culturas, conseguimos aprender em colaboração com os colegas...

Fuentes: Havia projetos interdisciplinares (inglês e espanhol) ... O projeto costumava ser muito significativo para a valorização da disciplina ...

Valdés: Sim. Em uma das escolas ..., elaborei e organizei ... uma feira intercultural gastronômica luso-hispanófono amazônica, ... que mais se destacam em cada país que integra a Amazônia.

. Os depoimentos dos professores Martínez e Valdés sugerem a necessidade de trabalhar conhecimentos e habilidades de diferentes áreas em uma ampla compreensão sobre um determinado tema. Sobre isto, destacamos que os projetos interdisciplinares devem ter intenção educativa, ou seja, promover aprendizagem, inclusive docente com ação pedagógica planejada ao desenvolvimento integral não apenas dos alunos na língua estrangeira.

Segundo Prado (2003) os projetos permitem que o professor adote uma postura reflexiva e investigativa de sua ação pedagógica de forma interdisciplinar. Com isso, afirma que apresenta caráter de potencialização da interdisciplinaridade, favorecendo o elo entre diferentes áreas do conhecimento de forma contextualizada, porém, coexistindo com a disciplina. Assim, entendemos que o professor pode aprender na resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias de aprendizagem mediante a execução destes projetos na língua espanhola.

Os projetos escolares permitem ao docente adotar/aprender abordagens de ensino mais dinâmicas e eficazes, sobretudo por sua ação motivadora de aprendizagens em situações reais e de forma colaborativa. O desenvolvimento de projetos (DP) segundo Fuentes indica que são importantes para a valorização deste componente curricular, podendo ocorrer devido à promoção do entendimento cultural

e da troca de conhecimentos. Neste sentido, para Martínez estes projetos permitem ao professor aprender mais sobre as culturas em colaboração entre pares.

O desenvolvimento de projetos (DP) escolares em línguas estrangeiras, também denominado: culturais, apresenta o objetivo de destacar culturas por meio de civilizações, mostrando que estas comunidades podem contribuir para o nosso conhecimento (Silva *et al.*, 2008). A partir deste entendimento, Fuentes e Martínez se mostram como afirmam Davoglio e Santos (2017) mais motivados em explorar de modo mais ativo suas capacidades profissionais. Logo, é necessário que o docente use essas experiências para a construção de novos conhecimentos na língua.

Também é importante destacarmos que a troca de experiência entre pares resulta na possibilidade de contar com o apoio dos colegas docentes em momentos de dúvidas, ou ainda, na busca de possibilidades que melhorem o processo de suas aprendizagens na língua espanhola por meio destes projetos, sendo bastante relevante e, ainda contribui para o estímulo na motivação e intencionalidade do DPD diante das dificuldades encontradas.

O problema que surge, e que aqui pode ser pensado mediante este indicador, é que a organização escolar não favorece ao trabalho colaborativo de socialização de aprendizagem do docente, sendo necessárias motivações para o DPD (Rocha, 2019). Não obstante, como aponta Siluk (2006) estar aberto a uma permanente evolução na aprendizagem é primordial para a profissionalidade docente. Para tanto, deve haver também o estímulo à intencionalidade no desenvolvimento de projetos (DP) aos docentes por parte das instituições educativas.

5.4.2 Indicador de Diretividade

A diretividade é um indicador educativo que apresenta uma intervenção/dependência do docente no processo de ensino e aprendizagem. Esteves (2016) afirma no cenário do DPD que a diretividade dependerá do contexto de aprendizagem e das características dos aprendizes. Desse modo, importa-nos refletir na figura do professor de línguas estrangeiras como aquele que conduz seu próprio aprendizado e para isso, necessita da orientação e apoio de outros profissionais professores no processo de construção de seu autodesenvolvimento.

Para compreender esses indicativos, destacamos inicialmente os professores de espanhol: Lucero, Navarro, Rivero e Lozano.

Lucero: *Muitas vezes nos reunimos para ver as ideias e dificuldades... melhorar o que já foi feito... e não cometer o mesmo erro de outro colega.*

Navarro: *... me faz perceber algo de que não havia prestado atenção antes e que posso aplicar em minhas aulas.*

Lozano: *Auxilia de maneira significativa. Nos possibilitando reavaliar o que é posto em prática.*

No indicador Participação em Comunidades de Prática (PCP), a orientação sobre o comportamento na aprendizagem docente e o direcionamento no ensino são fundamentais para se obter resultados positivos na diretividade docente no ensino de espanhol. Os participantes Lucero, Navarro e Lozano veem na orientação a oportunidade de reavaliar suas práticas de ensino em línguas.

Podemos inferir que Lucero concebe o DPD de espanhol como um processo ativo e variado, profundamente conectado à cooperação, introspecção e avaliação constante. A troca entre colegas que se manifesta na discussão de ideias e na análise de desafios, o que de acordo com Navarro favorece um cenário de aprendizado conjunto, está em harmonia com conceitos de aprendizagem social e reflexão pessoal, revelada pelo reconhecimento de aspectos previamente ignorados, estimulando a metacognição e o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo.

O professor Lozano, por sua vez, enfatiza a avaliação e a reavaliação de sua prática, reforçando a eficácia das abordagens educacionais e facilitando a adaptação às necessidades específicas dos estudantes. Assim, o DPD de espanhol é fundamentado em elementos como cooperação, reflexão crítica e avaliação contínua, resultando em práticas pedagógicas mais eficazes e em aprendizado significativo para os docentes que aprendem.

No campo da formação profissional, Siluk (2006) declara que a diretividade faz parte do trabalho do educador, de modo que o questionamento sobre sua prática e DPD leva este profissional a se comprometer com as mudanças educativas necessárias e frisa a busca do conhecimento por meio da abordagem da interação dialógica.

Entretanto, essa interação aqui está orientada no desenvolvimento das relações entre professor-professor que valoriza o diálogo na troca de experiências entre pares na construção de sua profissionalidade, o que pode ser alcançado mediante a participação nestas comunidades de aprendizagem profissional.

Neste sentido, o indicador Participação em Comunidades de Prática (PCP) atua como elemento indispensável, já que como aponta Lucero é a partir deste grupo que

se pode avaliar, planejar e executar continuamente o que já foi feito e o que se pode melhorar por se apresentar conforme Hargreaves (2010) como um agrupamento de controle de prática docente no propósito de um engajamento coletivo para a tomada de decisões, inclusive, já destacado na fala do professor Rivero.

Rivero: *Sim, acredito que contribuem tanto para o desenvolvimento de habilidades como para tomada de decisões.*

Considerando este indicador, o professor Rivero destaca a reflexão sobre sua aprendizagem por meio do desenvolvimento de habilidades docentes na língua espanhola. Neste sentido, Young (2023) destaca que a aquisição de conhecimentos e habilidades não é um ato individual de aprendizagem, mas uma forma de participação em comunidades de interesse em comum. Dentro dessa abordagem, indica que se pode desenvolver a discussão de problemas de práticas genuinamente difíceis perante a habilidade de falar e escutar; construção/estabelecimento de relações honestas; desenvolvimento da imparcialidade e, da valorização dos diferentes saberes.

Vale destacar que durante a pesquisa, os professores de espanhol informaram a existência de grupos de WhatsApp docente que os auxiliam na comunicação, troca de materiais instrucionais, desenvolvimento de estratégias e habilidades entre pares. Em consonância com Crecci e Fiorentini (2018) entendemos que esses grupos podem ser considerados como comunidades de aprendizagem profissional por apresentarem o caráter de espaço intelectual/grupo particular de pessoas, influenciando no aumento da capacidade de reflexão sobre suas práticas.

Sobre o desenvolvimento de estratégias no uso do ato diretivo na Participação em Comunidades de Prática (PCP), os professores de espanhol não deixam claro as estratégias que utilizam, além da interação dialógica mencionada. Para Vidal (2000), esse *input* ao qual são expostos, dentro da visão pragmática na interação, deverá ser utilizada em sala de aula entre pares e direcionada desde a aprendizagem dos atos de fala por docentes em produzir um efeito no reconhecimento das funções sociais no desenvolvimento das habilidades dos conhecimentos linguísticos de espanhol.

Então, no desenvolvimento de habilidades pedagógicas e/ou linguísticas de professores de espanhol por meio do indicador PCP no uso do comportamento diretivo para fins de sua prática docente, precisa ao nosso ver, como afirma Young (2023) do

planejamento de reuniões e/em bate-papos, incentivo às interações com valorização de habilidades/competências de seus integrantes e análise dos desafios e/ou necessidades abordadas nestes grupos. Isto sempre por meio de orientações específicas para este fim.

A partir disso, Crecci e Fiorentini (2018) ressaltam que a experiência de DPD nestas comunidades deve ser pensada sempre com o auxílio de um formador desde a escrita de narrativas sobre ensinar e aprender até a realização de estudos emergentes sobre suas práticas com ressignificação da leitura da área. O problema é que no caso do DPD de espanhol dos investigados, estes não têm esta orientação colaborativa institucional por meio de formações, posto que, também não contam com o apoio de uma coordenação pedagógica eficaz.

Em síntese, os professores de espanhol se desenvolvem profissionalmente mediante a participação nestas comunidades quando adotam uma prática de investigação sistemática e as utilizam como um espaço para problematizar os vários aspectos da docência. Embora, os educadores apresentem características de diretividade na dimensão de suas práticas, ainda encontramos aspectos que precisam ser melhorados para sua concretização, sobretudo, pelo apoio institucional em formações que os direcionem para melhores práticas, afetando assim seu DPD.

5.4.3 Indicadores de Compromisso social e institucional

O desenvolvimento do compromisso social na docência de língua estrangeira permite a promoção da inclusão das especificidades discentes por meio da equidade e seu compromisso com a instituição. Neste sentido, Pimenta e Machado (2007) afirmam que a necessidade de DPD no compromisso profissional precisa ser acompanhado de uma educação crítica e transformadora. Com isso, tratamos aqui a garantia do acesso direto a um ensino de qualidade que depende de sua prática pedagógica na transmissão de conhecimentos necessários à construção de uma sociedade justa e ética.

Neste contexto, ressaltamos o que dizem Martínez, Ramírez, Gallardo e Villagrán.

Martínez: *A língua espanhola por si só oferece um amplo e rico aparato cultural a ser explanado em sala, a fim de que os alunos possam reconhecer sua cultura, sua identidade, através da cultura do outro ...*

Ramírez: *... com a formação integral dos alunos e respeito as diferentes culturas e contextos de aprendizagem ...*

Gallardo: ... é fundamental para que os discentes possam se reconhecer dentro de uma heterogeneidade cultural e linguística ...

Villagrán: O professor pode usar essa diversidade para mostrar que ... existe em outras culturas e povos.

A empatia e o respeito à diversidade são essenciais ao desenvolvimento do compromisso social docente em língua espanhola e indica a Valorização da Diversidade Cultural Discente (VDCD) a través da concepção dos professores. Como menciona Chrizostimo *et al* (2021), a opção docente em assumir um compromisso social é fruto de sua decisão profissional pós reflexões sobre questões que se encontram ao redor e é influenciado pela definição que tem de seus alunos.

Observamos nas reações dos professores um envolvimento tanto social quanto institucional, intimamente relacionado ao ensino da língua espanhola. Para o professor Martínez, o espanhol é visto não apenas como um meio de intercâmbio, mas como uma janela para a descoberta de culturas ricas, ajudando os estudantes a reconhecerem sua própria identidade ao interagir com o outro. Essa perspectiva está em conformidade com o que diz Ramírez, no tocante a missão da instituição de apoiar o desenvolvimento integral dos alunos, valorizando a diversidade cultural e os diferentes ambientes de aprendizado.

A percepção de Gallardo sobre variedade cultural e linguística é essencial para o reconhecimento discente, enfatizado pelo professor Villagrán, docente da escola N (zona rural), no desempenho da função docente como facilitador que utiliza a diversidade como ferramenta de ensino. Esse comprometimento vai além do simples ensino do idioma, aceitando a responsabilidade de cultivar a compreensão e a valorização das diferenças como elementos essenciais à criação de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Para tanto, os docentes devem questionar suas formações no alcance destes propósitos (Almeida Filho, 2009).

Os depoimentos dos professores Martínez e Villagrán demonstram que a língua por si já é um recurso no qual o professor pode usar para promover o reconhecimento da diversidade entre culturas com equidade. Sobre este indicador de VDCD, enfatizamos que o docente em sua profissionalidade deve instaurar a consciência de formação cidadã pelo contato e exposição ao diferente mediante o reconhecimento da diversidade cultural entre as línguas estrangeiras (LE) e a materna (LM) (OCEM, 2006; Celada; Rodrigues, 2004).

O DPD de espanhol dos investigados mostra que os indicativos apresentam uma forte relação com a não neutralidade na prática da transformação social, o que contribui para o alcance pleno do desenvolvimento discente na LE. Frisamos a forte consciência docente representada pelo papel da cultura, que indica uma fonte de aprendizado na transmissão de conhecimentos e valores por gerações. Notavelmente, a cultura tem estrita relação com a identidade de um grupo de falantes.

Para Carrer (1996) a prática educativa abrange esta troca de conhecimentos mediante as experiências culturais que nos tornam capazes de agir e transformar o ambiente em coletividade. Assim, é possível afirmar que é através desta interação no reconhecimento entre identidades culturais que o professor deve apoiar suas práticas de DPD, ou seja, é por meio das culturas que o docente de espanhol auxilia os aprendizes na expansão de suas habilidades e compreensões sobre o mundo.

Destacamos que os documentos brasileiros de ensino em LE como as OCEM (Brasil, 2006) e PCN (Brasil, 1998) já demonstravam a importância do ensino das variações linguísticas. Entendemos, assim, que na continuação da aprendizagem docente essas variações os auxilia a ensinar a identificação da cultura social pela língua na tentativa de erradicação, inclusive do próprio professor dos preconceitos linguísticos decorrentes das variantes menos prestigiadas, o que incorre no reconhecimento de uma nova identidade cultural.

O compromisso do professor de línguas estrangeiras (LE) se manifesta ainda em sua relação com a instituição de ensino em que trabalha. Isto deve ocorrer por meio de escolhas adequadas na direção contextual do ensino de espanhol, permitindo construir conhecimentos sobre especificidades rumo à cidadania. Os PCN (Brasil, 1998) destaca a LE como ferramenta de participação ativa na sociedade. Para tanto, importa-nos pensar aqui a participação docente na comunidade escolar quanto ao seu engajamento profissional na discussão deste objetivo.

A articulação aparece nas falas dos professores como essencial ao DPD/espanhol em seu compromisso institucional em língua estrangeira. A partir disso, o indicador Intervenção Educativa no Enfoque Didático-Pedagógico Escolar (IEEDPE) em sua análise permite pensarmos sobre as diferentes estratégias, recursos e materiais educativos conforme as demandas escolares para o ensino de espanhol. Com isso, percebemos que os professores apresentam indicativos de compromisso institucional em articulação com os fundamentos educativos.

Neste contexto, destacamos as falas dos professores Fuentes, Moreno, Gallardo e Ruiz.

Fuentes: *É essencial oferecer estratégias diversas, respeitando a pluralidade dos discentes ...*

Moreno: *Sim. O ensino envolve trabalhar com uma diversidade de recursos didáticos ...*

Gallardo: *Sim, os recursos e materiais utilizados devem atender o contexto dos discentes e das escolas ...*

Ruiz: *Considero fundamental a aplicação de diferentes estratégias e recursos, por conta das realidades distintas de cada escola e de cada contexto...*

Observamos nas falas dos professores perante o indicador Intervenção Educativa no Enfoque Didático-Pedagógico Escolar (IEEDPE) e mediante as declarações de Fuentes e Ruiz, indicativos sobre a necessidade do professor de desenvolver estratégias variadas e de acordo ao contexto dos discentes e alinhados à própria instituição educativa, embora não deixam claro o tipo de estratégias utilizadas no ensino de espanhol/LE.

Ressaltamos que na LDBEN (Brasil, 1996), no Art. 13, incisos I e II se normatiza um direcionamento aos docentes na participação, elaboração e cumprimento da proposta pedagógica de acordo aos estabelecimentos de ensino. Então, os professores Fuentes e Ruiz assumem a forma de reinventar o DPD no sentido de planejar estratégias de ensino, conhecidas como técnicas e métodos para adquirir/construir conhecimentos com mais equidade. Essas ações, pensamos que devem ser planejadas e implementadas para atingir determinados objetivos, considerando as particularidades das aprendizagens.

Os professores Moreno e Gallardo no IEEDPE tratam dos recursos e materiais na perspectiva da diversificação no uso do contexto de sala de aula. Assim como as estratégias que devem ser pensadas e elaboradas no planejamento escolar de acordo com a clientela discente atendida, os docentes não deixam claro quais e como devem ser utilizados estes materiais escolares. Então, percebemos a falta de DPD adequado e de articulação para implementar ações efetivas de organização e avaliação das práticas, e isso vai além das boas intenções dos docentes de espanhol.

A análise dos indicadores da categoria de Projeto Profissional demonstra que os professores de espanhol estão relativamente envolvidos no aspecto de sua motivação, diretividade e compromisso social e institucional. A motivação que se manifesta na Atualização Profissional (AP) e no Desenvolvimento de Projetos (DP)

exige que os docentes busquem desenvolver seu aprendizado profissional em colaboração com a instituição e demonstrem oportunidades de inovação e aprimoramento nos projetos escolares.

A diretividade indicada pela Participação em Comunidades de Práticas (PCP) evidencia a importância de atuar em cooperação e com questionamento sobre sua ação docente para superar obstáculos estruturais de comunicação e aprendizado profissional por meio da reflexão. Finalmente, o compromisso social e institucional representado pela Valorização da Diversidade Cultural Discente (VDCD) e pela Intervenção Educativa no Enfoque Didático-Pedagógico Escolar (IEEDPE) ressalta o compromisso no favorecimento da alteridade linguística e social, adaptando os currículos com estratégias de aplicações práticas no desempenho docente.

Assim, o Projeto Profissional no DPD de língua espanhola se estabelece como essencial para o desenvolvimento social e profissional destes professores, requerendo ações concretas de planejamento e organização do trabalho pedagógico diversificado, engajamento profissional em equipe e articulação no desenvolvimento de sua aprendizagem docente.

5.5 Categoria de Inovação Pedagógica

Essa seção representa a categoria de indicadores de inovação pedagógica. Nesta categoria, as informações obtidas com os professores de espanhol possibilitaram que as relacionássemos a duas subcategorias principais: renovação dos saberes e utilização das TDIC na prática pedagógica derivadas do questionário aplicado (Questões: 34 a 40), contabilizando unidades de registro distribuídas respectivamente.

Tabela 3: Indicadores de Inovação Pedagógica

Categoria	Subcategorias	Indicadores DPD/ Nº Questão	Unidades de Registros
Inovação Pedagógica	Renovação dos saberes	AVAEG / (Q34)	21
		DHL / (Q35)	19
		DCSC / (Q36)	12
		DCI / (Q37)	11
		DCL / (Q38)	15
	Utilização das TDIC na prática pedagógica	UMTI / (Q39)	14
		DAP / (Q40)	9

Legenda: AVAEG (Ampliação do Vocabulário e Aquisição de Estruturas Gramaticais); DHL (Desenvolvimento das quatro Habilidades Linguísticas); DCSC (Desenvolvimento da Competência Sociocultural); DCI (Desenvolvimento da Competência Intercultural); DCL (Desenvolvimento da Competência Literária); UMTI (Utilização de Metodologias Tecnológicas Inovadoras); DAP (Desenvolvimento de uma Atitude Positiva).

Fonte: a autora (2025).

A tabela 3 resume as subcategorias apresentadas para os indicadores de inovação pedagógica contidas nas respostas dos professores de espanhol, permitindo uma discussão da distribuição de seus *feedbacks* nos diferentes indicadores de DPD. A renovação dos saberes representa indicativos de AVAEG, DHL, DCSC, DCI e DCL que incluíram 21, 19, 12, 11 e 15 registros, respectivamente. A utilização das TDIC na prática pedagógica apresenta os indicadores de UMTI com 14 registros de indicativos e o DAP que inclui 9 registros.

A categoria inovação pedagógica é a terceira e última a ser analisada nesta investigação e, de modo geral, orienta-se sobre a importância de entendê-la frente as exigências de novas respostas aos desafios contemporâneos incidentes no âmbito educacional. Dessa maneira, podemos constatar seu primordial foco no desenvolvimento de técnicas e outras abordagens para o bom funcionamento do DPD, sendo notória sobre a transformação de seus saberes, assim como de competências sejam linguísticas ou comunicativas do espanhol.

Siluk (2006) ao citar Cunha (2003) elucida que tal categoria aponta fatores dos quais não podemos desvencilharmos, como a ação do professor competente que deve estar apto as mudanças, afim de refleti-las em suas atitudes e comportamentos. Embora, este seja o “*input* comportamental” desejado, como afirma Rocha (2019) ainda há muitos docentes que se atém ao tradicionalismo de suas práticas, sendo um fato inclusive no ensino de línguas estrangeiras.

Então, esta inovação pedagógica não deve apenas acompanhar as mudanças previstas ou ocorridas como as tecnológicas, mas também criar uma educação para a sensibilidade social, com foco na necessidade dos diferentes tipos de aprendizagem, no qual o professor transforme conteúdos de acordo a realidade do aluno ou contextual de ensino. Sobre isto, Cardoso (2003) declara que as resistências às inovações têm como fatores: personalidade, contexto escolar e formação de práticas profissionais.

Nesta categoria ao desenvolver a análise dos indicadores, percebemos que surgiram características observáveis em cada indicador como elemento da amostra ou população, o que trataremos aqui como sendo as variáveis da categoria de Inovação Pedagógica, estas são: flexibilidade (ensino); proficiência; comprometimento (cultura/LE); eficácia na comunicação (culturas/LM/LE); estímulo à criticidade; adaptabilidade e mediação (tecnológica).

5.5.1 Indicadores de Renovação dos saberes

Para Silva, Soares e Valle (2021) os estudos sobre os saberes docentes compartilham entre si os objetivos de construção e reconhecimento da identidade docente com formação coerente aos fins socialmente estabelecidos pela educação. O professor de línguas estrangeiras, então, tem como uma de suas características seus saberes através do DPD movimentados por suas atividades e objetivos educacionais que serão neste estudo orientados à sua prática profissional.

Neste sentido, destacamos as falas dos professores de espanhol Lucero, Martínez, Fuentes, Sanz, Rivero, Valdés, Ruiz e Lozano.

Lucero: *Auxilia sobre aprendizagem de vocabulário em diferentes contextos. Sempre pesquiso vocabulário sobre tudo pra responder as perguntas dos alunos sobre as dúvidas que surgem...*

Martínez: *De diversas formas... ao tirar dúvidas sobre algum termo peculiar do Espanhol ... explicar sobre os verbos ... novamente fazendo um paralelo com o português ...*

Fuentes: *Trabalho os vocabulários do cotidiano da forma mais simples possível.*

Sanz: *... A partir da ampliação do vocabulário do professor, este passa a ter um domínio maior... expressando ideias de maneira mais clara e precisa ...*

Rivero: *O estudo da gramática espanhola é fundamental também para o professor ensinar a compreensão de textos estudados em classe.*

Valdés: *Com o constante desenvolvimento ... o saber vai sendo construído e solidificado ...*

Ruiz: *Auxilia muito na compreensão/entendimento da língua ensinada.*

Lozano: *Geralmente não trabalho muito com a gramática. Mais com vocabulários ...*

A flexibilidade dos professores de espanhol no ensino da gramática surge como uma das habilidades essenciais ao DPD em língua estrangeira (LE). Relacionando os depoimentos com o indicador Ampliação do Vocabulário e Aquisição de Estruturas Gramaticais (AVAEG), percebemos que os professores Sanz, Valdés e Ruiz demonstram que o desenvolvimento da competência gramatical influencia significativamente na construção e solidificação do DPD, resultando na compreensão e domínio da língua de ensino, incorrendo ainda na possibilidade docente de se expressar de forma mais clara e coerente.

Os professores Lucero, Martínez, Fuentes, Sanz e Lozano destacam a importância do vocabulário tanto na aprendizagem discente quanto do próprio professor de espanhol. Entretanto, Lozano ressalta que pouco utiliza a gramática em suas aulas, intuindo a possibilidade de que não devemos ensinar tanta gramática na escola, desfocando-se da prática de ensino tradicional.

Nesse contexto, Almeida filho (2009) ressalta o modelo sistêmico-gramatical, que se caracteriza pela ênfase no funcionamento interno da linguagem. Entretanto, o autor também menciona que a construção de significados acontece com focos escolhidos nos elementos sistêmicos da linguagem. Esse enfoque comunicativo da linguagem considera as estruturas gramaticais como instrumento para a comunicação e é visto aqui como essencial ao DPD de professores de línguas estrangeiras.

Dessa maneira, argumentamos a favor da inclusão da gramática de maneira crítica e adaptável na formação de professores de espanhol. Por outro lado, o modelo interativo-comunicacional, que não ignora a competência gramatical, coloca ênfase na ação interativa com objetivos comunicativos, utilizando a gramática para apoiar a intenção de comunicação (Santos, 2018; Weininger, 2008).

Desse modo, quando Sanz, Valdés e Ruiz relatam a importância do domínio da gramática pelo professor, estão afirmando mais que sua compreensão, mas a flexibilidade no uso de suas variações linguísticas, sua evolução e a valorização de sua diversidade nos aspectos estruturais de seu sistema linguístico. Já Lucero, Martínez, Fuentes, Sanz e Lozano descrevem que o léxico/vocabulário se torna essencial na aprendizagem docente, como forma de renovar os paradigmas de seus saberes pelo DPD com competência comunicativa por meio da gramática.

Por outra parte, quando se trata de ensinar a língua no contexto da sala de aula os professores Lucero e Martínez sinalizam indicadores de Ampliação do Vocabulário e Aquisição de Estruturas Gramaticais (AVAEG) no DPD, sendo fundamental que o docente pela aprendizagem de vocabulário em espanhol esteja preparado para auxiliar seus alunos na aquisição do léxico da língua estrangeira e, assim serem capazes de conduzir suas práticas. Então, sobre esta aprendizagem docente concordamos com Ortale e Durán (2009) ao citarem que devem ser impulsionados a buscar o léxico de sala de aula nas formações.

A expansão do vocabulário e a compreensão de conceitos relacionados à língua estrangeira são fundamentais para uma comunicação efetiva em uma língua, tanto na fase da formação inicial quanto continuada de professores. Entretanto, a gramática, apesar de sua utilidade, deve ser aplicada com cuidado para evitar uma abordagem excessivamente centrada e descontextualizada, conforme sinalizado nas opiniões dos professores.

A gramática pode funcionar ainda como um recurso que facilita a aprendizagem (Fuentes), ou ajudar na interpretação de textos (Rivero), desde que as metodologias

utilizadas favoreçam um ambiente significativo e adaptável. Assim, a combinação de gramática e vocabulário exige uma estratégia pedagógica que encontre um equilíbrio entre a exatidão da linguagem e uma comunicação efetiva, promovendo habilidades linguísticas em situações pertinentes.

A renovação dos saberes dos professores de espanhol se manifesta também quanto ao desenvolvimento e execução de suas habilidades linguístico-comunicativas. Assim, destacamos segundo Santos (2018) que um dos desafios é o entendimento dos professores por competência comunicativa e quais práticas devem ser abordadas para a promoção de sua profissionalidade docente. Para isso, consideramos aqui que o professor precisa desenvolver de forma eficaz essas habilidades no alcance do propósito profissional em espanhol.

A busca pela proficiência na língua espanhola por parte dos professores é fundamental para a atualização de suas metodologias mediante o Desenvolvimento das quatro Habilidades Linguísticas (DHL), surgindo como um desafio que fomenta a capacidade comunicativa na língua estrangeira (LE). Desse modo, os depoimentos dos docentes sugerem uma profunda preocupação pelo desenvolvimento e integração das habilidades como instrumento auxiliador na qualidade do ensino de espanhol.

Para isso, buscamos os indicativos manifestados pelos professores: Lucero, Sánchez, Pérez, Roja, Ramírez e Valdés.

Lucero: ... o que me ajudaria a desenvolver o meu trabalho é se tivéssemos formações pra isso ..., por exemplo, a habilidade de expressão e compreensão oral ...

Sánchez: Como professor, ter esse domínio ... te dá segurança para atuar ...

Pérez: É necessário continuar aprendendo para trabalhar as quatro habilidades em língua estrangeira.

Roja: A aprendizagem das quatro habilidades ... proporciona uma abordagem mais integrada e completa ao ensinar a língua. Ao dominar ... o professor consegue criar atividades ... Temos muita dificuldade na oralidade principalmente...

Ramírez: ... os alunos notam que o professor tem um bom domínio da língua e é capaz de orientá-los a superar dificuldades linguísticas...

Valdés: Dessa forma é possível ensinar e aprender o idioma de maneira mais satisfatória.

A competência no desenvolvimento da fala (expressão oral), especialmente, evidencia deficiências na formação dos professores (Marques, 2023), afetando a qualidade da educação em ministrar aulas na língua e, ressaltando a necessidade de DPD que priorize a oralidade (Santos, 2021; Oliveira *et al.*, 2012; Guerreiro, 2013). Esta falta de confiança para ministrar aulas em espanhol limita a utilização do idioma

como instrumento pedagógico, ressaltando a urgência de um aprimoramento constante, como manifestado pelo professor Pérez.

A defasagem nas compreensões oral e auditiva consideradas imprescindíveis para a autoconfiança do docente são descritas pelos professores Lucero e Sánchez, e contrasta com a pouca pesquisa e atenção dedicada a habilidade de escuta na língua (López; Moura; Delgado, 2020). Apesar das orientações contidas em documentos educacionais oficiais da área (Brasil, 2010; 2012), a discrepância entre teoria e prática revela a necessidade de DPD que incentive essas habilidades orais.

A união das quatro habilidades no ensino de espanhol, como destacado por Roja, vai em direção ao descrito por Almeida Filho (2009), ao exigir um aprofundamento no conhecimento didático e metodológico, sublinhando a importância da competência linguístico-comunicativa.

A capacidade de desenvolver a expressão escrita docente, embora aparente um certo domínio, revela vulnerabilidades ligadas à escassez de experiência na produção de textos, recaindo sobre a sintaxe da língua, em seu conhecimento pragmático e linguístico-lexical, afetando conseqüentemente o ensino da escrita aos estudantes. Essa deficiência, possivelmente influenciada pelo uso excessivo de materiais didáticos e pela ênfase na compreensão da leitura na língua, evidencia a necessidade de um DPD que aborde a escrita de maneira integrada e crítica.

A habilidade de leitura, muitas vezes tratada de forma mecânica, necessita de um enfoque reflexivo e estratégico para a comunicação linguística, guiada conforme às etapas de seu processo, sendo fundamental para a qualidade do ensino como podemos inferir na fala do professor Ramírez. Entretanto, há uma dificuldade de abordagem de estratégias de exploração da leitura pelos docentes participantes.

Então, a compreensão do domínio das quatro habilidades linguísticas é importante não somente para ensinar, mas também para reaprender o espanhol como afirma Valdés, traz segurança para os alunos e destaca a urgência de um DPD adequado, voltado aos conhecimentos práticos que ajudem os professores a enfrentar os desafios pedagógicos em LE nas salas de aula.

Conforme Lajolo (2000), a leitura transcende a mera decodificação de signos, estabelecendo uma intrínseca ligação entre a experiência individual do leitor e o contexto sociocultural em que ele está inserido. "Do mundo da leitura para a leitura do mundo" ressalta que a compreensão textual é indissociável da bagagem de vivências

e conhecimentos que o indivíduo traz consigo, influenciando a maneira como ele interpreta e atribui significado ao que lê.

Em diálogo com essa perspectiva, a obra organizada por Yunes (2002), "Pensar a leitura: complexidade", aprofunda essa discussão ao apresentar uma variedade de olhares sobre o ato de ler, revelando sua natureza multifacetada e as diversas dimensões que o constituem. Os autores exploram a leitura como um processo cognitivo, social, histórico e afetivo, enfatizando que a interação com o texto é sempre mediada por fatores subjetivos e contextuais, desafiando visões simplistas e lineares sobre a formação do leitor e a importância da leitura no desenvolvimento individual e coletivo e que também devem ser desenvolvidos pelo professor.

A renovação dos saberes docentes no ensino de espanhol tende a se manifestar ainda no quanto sabem fazer uso adequado das diferentes situações de manifestação cultural que surgem no dia-a-dia. Remedio; Ochoa e Suárez (2023) salientam o insuficiente desenvolvimento na competência sociocultural desde o princípio de sua profissionalização, que limita seu desempenho docente. Assim, consideramos aqui o saber sociocultural no desenvolvimento do trabalho do professor de espanhol como língua estrangeira.

O comprometimento dos professores com os elementos sociais e culturais da língua espanhola também é considerado fundamental para o DPD em línguas estrangeiras (LE). Assim, o indicador Desenvolvimento da Competência Sociocultural (DCSC) permeia a necessidade exposta mediante os depoimentos da superação da profissionalização e do desenvolvimento desta competência em sala de aula mediante a renovação da aprendizagem docente de espanhol.

A partir do exposto, destacamos o mencionado pelos professores: Lucero, Navarro, Rivero, Ramírez e Moreno.

Lucero: *Acredito que ainda não temos prática suficiente na formação inicial...e isto se agrava muito mais na formação continuada por que é inexistente. Então, isso dificulta também sua exploração em sala de aula.*

Navarro: *A competência sociocultural me permite a aproximação com meus alunos. Ensino e aprendo... considero ... importantes para a construção do meu próprio conhecimento. Ensino... fazer um uso adequado das diferentes situações... no dia-a-dia. E que reconheçam e valorizem as diversas culturas...*

Rivero: *Permite ao professor utilizar uma gama mais ampla de recursos e atividades didáticas, como debates, simulações e etc.*

Ramírez: *... a criação de espaços ficcionais reproduzindo as mais diversas realidades cotidianas possibilita ao aluno experimentar um pouco do contexto social e cultural da língua alvo.... Mas tem que ter formações...*

Moreno: *Dessa forma é possível perceber os diferentes traços culturais entre os países e compreender alguns aspectos diferentes de viver e enxergar a vida.*

O indicador de Desenvolvimento da Competência Sociocultural (DCSC) através do que descreveram os professores Navarro e Moreno sugere que o docente é capaz de se aprofundar nas diferentes características das várias culturas e de utilizar essa diversidade de maneira construtiva, reconhecendo seu valor e pluralidade. Portanto, essa valorização reflete o empenho dos professores de espanhol na utilização de seus conhecimentos socioculturais nesta língua.

Por outro lado, os professores Rivero e Ramírez ressaltam no DCSC certas atividades didáticas que promovem e valorizam o ensino de espanhol em seu aspecto sociocultural. Dessa forma, percebemos que alguns docentes estão comprometidos com o ensino sociocultural da língua. A criação de ambientes fictícios por meio de debates e simulações, por exemplo, revela-se eficiente ao relacionarmos a língua com seus diferentes significados sociais. Isso representa um grande desafio ao DPD, visto que, os conteúdos socioculturais são vastos e abrangem reflexões sobre temas como política, economia, esportes, lazer, entre outros (Rodríguez, 2016).

É importante destacar, conforme indicado por Lucero e Ramírez, a falta de formação disponíveis no âmbito sociocultural, o que gera dificuldade em desenvolver essa competência em sala de aula, resultando em um desinteresse por parte dos professores em atualizar seus conhecimentos sociais e culturais para o ensino do idioma espanhol.

Essa possível falta de profissionalização sociocultural e o conseqüente desinteresse docente em sua aprendizagem, conforme apontam Lima e Rocha (2024c), evidencia que a questão do DPD em línguas estrangeiras (LE) merece atenção e corrobora com a afirmação de Consolo (2009) de que a maioria dos professores de línguas no Brasil não se considera competente em seu idioma de ensino, como o espanhol.

Conseqüentemente, o uso das habilidades e conhecimentos de forma eficiente e adequada que desenvolvem interações com outras comunidades linguísticas, capacitam os professores para o desempenho da docência, o que contribui para a renovação de seus saberes. Dessa maneira, López (2010) enfatiza a necessidade de projetar novas estratégias de DPD que permitam adquirir saberes e habilidades com atenção à diversidade cultural na educação básica. Assim, consideramos aqui o saber

intercultural docente no desenvolvimento do trabalho de espanhol como língua estrangeira.

A eficácia da comunicação dos professores na interação entre as culturas das línguas materna (LM) e de ensino é também considerada essencial para o DPD em línguas estrangeiras (LE). Assim, o indicador Desenvolvimento da Competência Intercultural (DCI) consolida a necessidade demonstrada por meio dos depoimentos da importância do desenvolvimento desta competência na aplicação em contexto escolar mediante a renovação da aprendizagem docente de espanhol.

Assim, salientamos para fins de análise o exposto por Sánchez, Ramírez e Gallardo.

Sánchez: *Pode favorecer o respeito as diversidades culturais existentes, a fim de reconhecer o outro e a si mesmo...que...é diversa, mas jamais inferior. Desenvolvendo a capacidade do aluno para interagir diante de diversos contextos sociais...*

Ramírez: *Penso que o desenvolvimento da competência intercultural docente... permite promover a interação da cultura da língua alvo e materna do aluno. Com base nisso, realizar gincanas culturais, ... sobre os países da LE e LM...*

Gallardo: *Desenvolver a interculturalidade... um trabalho docente “consciente”. Devemos lembrar que as comunidades escolares possuem contextos culturais distintos, saber relacionar as culturas e ter sensibilidade intercultural é fundamental.*

As declarações dos professores demonstram uma perspectiva do Desenvolvimento da Competência Intercultural (DCI) que une as dimensões linguísticas e culturais, incentivando o respeito à diversidade, à interação entre culturas e à formação de identidades múltiplas. Com isso, os docentes Sánchez, Ramírez e Gallardo colocam o componente cultural como lugar de destaque na aprendizagem da língua estrangeira (LE).

O DCI no ensino de espanhol demanda que o professor adote a função de “falante intercultural”, apto a conectar e interpretar interações entre culturas diferentes, sendo mediadores entre diferentes formas de viver e interpretar o mundo (Viúdez, 2002). Esse indicativo possibilita que o docente facilite a comunicação entre a língua materna (LM) e a língua estrangeira dos estudantes, exigindo um entendimento profundo das duas culturas conforme infere Ramírez.

Nesse contexto, essa aprendizagem intercultural docente na relação língua e culturas determina na prática de todo professor o importante papel de sensibilizador de culturas como afirma Gallardo, uma vez que, promove a comunicação eficaz norteada pelo respeito à diversidade, no reconhecimento e valorização das

identidades que dentro dos diversos contextos sociais são diferentes, mas não inferiores segundo Sánchez. Essa perspectiva de alteridade da língua promove o respeito pelo diferente a partir de amostras linguísticas do que é ser um estrangeiro.

De acordo com Coscarelli (2020), o aprendizado intercultural é um processo cooperativo que estimula a valorização da própria cultura ao entender outras. Assim, o fortalecimento do Desenvolvimento da Competência Intercultural permite ao professor criar um espaço inclusivo para alunos de diferentes origens.

Com isso, entendemos que a abordagem pedagógica intercultural vai além da simples transmissão de conteúdo cultural, engajando habilidades e posturas que favoreçam a interação e a mediação cultural. Para tanto, Rodriguez (2016) assinala que, a consideração da diversidade linguística e sociocultural são cruciais e englobam elementos morfossintáticos, discursivos e pragmáticos da língua estrangeira.

O aprendizado de uma língua é uma constante interação sociocultural e intercultural (Rodriguez, 2016). Alguns estudos (Neyra; Santos, 2016) mostram que há desafios na autorregulação do aprendizado intercultural, destacando a importância de um DPD que leve em conta fatores contextuais, emocionais, cognitivos e as crenças dos professores. Por outra parte, atividades de intercâmbio cultural, como as sugeridas por Ramírez, devem inspirar a reflexão sobre as diferenças e semelhanças culturais entre as línguas materna (LM) e estrangeira (LE) (Viúdez, 2002).

O processo de fazer e colocar em prática habilidades expressivas e compreensivas, bem como saber operar com conhecimentos a partir de determinadas habilidades em análises literárias são essenciais à renovação dos saberes docentes em espanhol. Desse modo, Jurado (2022) indaga no DPD, a necessidade de renovar o ensino literário, inclusive seu tratamento didático no desenvolvimento desta competência. Então, destacamos aqui a importância desta competência no desenvolvimento profissional de espanhol.

O estímulo à criticidade dos professores aparece como uma habilidade essencial ao DPD em línguas estrangeiras (LE). Assim, o indicador Desenvolvimento da Competência Literária (DCL) nos permite entender a importância da integração da literatura na aprendizagem docente para o desenvolvimento do trabalho em línguas. Com isso, a literatura é apontada nos depoimentos como o uso estético da linguagem que permite trabalhar as diferentes manifestações de culturas e conhecimento.

Dessa maneira, frisamos os depoimentos dos professores de espanhol: Lucero, Navarro, Rivero, Ramírez, Moreno, Gallardo, Ruiz e Vázquez.

Rivero: *A partir da aprendizagem docente... focar no desenvolvimento das habilidades dos alunos para ler, interpretar, analisar e produzir textos... aumentando o vocabulário, levando a uma compreensão mais profunda da cultura... e de si mesmo.*

Gallardo: *... A partir da competência literária podemos desenvolver o letramento crítico...*

Ruiz: *... serve como um recurso a mais para trabalhar a realidade... mas falta formações.*

Os professores demonstram que a competência literária é percebida como uma ferramenta versátil fundamental para o desenvolvimento linguístico, cultural e crítico dos estudantes. Esse indicativo é considerado uma forma de aprimorar as capacidades de leitura, interpretação, análise e criação de texto como manifestado por Rivero, aumentando o vocabulário e favorecendo uma compreensão mais rica da cultura estrangeira e também da própria identidade pessoal.

Reconhecemos que cultivar o letramento crítico mencionado por Gallardo é um dos principais indicativos do Desenvolvimento da Competência Literária (DCL). Nesse contexto, o professor Ruiz descreve que a literatura atua como uma ferramenta para investigar a realidade e fomentar a conscientização social. Em outras palavras, vai além da decodificação de palavras, mas inclui o questionamento de estruturas hegemônicas e de poder pela linguagem literária, sendo imprescindível no DPD.

Assim, a competência literária e o desenvolvimento da capacidade leitora estão intrinsecamente relacionados (Jurado, 2022), embora sejam conceitos diferentes, uma vez que, a competência leitora dá acesso ao conhecimento e a literária permite discriminar, refletir e opinar sobre o conteúdo literário (Cerrillo, 2013).

Cabe destacarmos que a competência literária não pode ser confundida como uma capacidade inata do ser humano, mas é entendida como algo educável, sendo adquirido por meio da aprendizagem e com andaimes adequados à intertextualidade e paratextos de qualidades literárias selecionados para contribuir na formação de leitores (Cerrillo, 2010). Assim, podemos afirmar que o docente deve ser transformado num leitor literário eficiente e com plena capacidade crítica, sendo um passo essencial no alcance da renovação de seu saber literário.

O depoimento do professor Lucero mesmo falando de habilidades ainda foca apenas na leitura e escrita.

Lucero: *.... Uma formação nesta área nos auxiliaria a refletir sobre a leitura, escrita, e.... no vocabulário com os alunos.*

Em outras palavras, apesar da literatura ser um fim em si mesma é também uma excelente fonte para se desenvolver as habilidades linguísticas, inclusive quando experimentadas em seus diversos estilos, porém aqui ainda é utilizada com enfoque no antigo modelo de ensino, o que indica pouca renovação dos saberes literários dos docentes de espanhol. Então, a literatura deve ser apresentada ao docente em serviço sob estímulo crítico, já que é um elemento motivador que potencializa diversas destrezas e habilidades linguísticas (Fuentes, 2015).

Outro aspecto claramente notado no Desenvolvimento da Competência Literária é a falta de formações docentes na literatura declarados por Navarro e Vázquez, o que também aponta para a deficiência no desenvolvimento do trabalho docente demonstrado na fala de Vázquez sobre a dificuldade de acesso a materiais didáticos.

Navarro: *Importante ter formações na literatura. Desenvolvo em sala de aula... a aprendizagem centrada na competência literária... filmes... paródias...*
Vázquez: *Muito. Se tivéssemos mais facilidade com materiais e formações.*

Isso corrobora não somente seus estímulos à criticidade na aprendizagem da língua por meio destes recursos, como também indica a precariedade da renovação dos saberes literários em espanhol e sua má incidência prática na qualidade do ensino, tão marginalizada nos currículos escolares. Navarro fala ainda sobre atividades para desenvolver a competência literária, mas é notável a dificuldade destes docentes em perceber atividades adequadas a este propósito em salas de aula de espanhol.

Com base nisto, as atividades devem constituir aprendizagens docentes significativas mediante experiências didáticas que melhorem tal competência assim como habilidades linguísticas, culturais e crítico-sociais. Então, precisamos reivindicar o potencial didático literário na criação de atividades comunicativas (Albaladejo, 2007). No entanto, isto deve ser experimentado também no DPD para mediar a leitura e a criticidade de forma eficaz.

As declarações dos professores sempre vêm acompanhadas de definições de ensino de vocabulário ou estruturas gramaticais como demonstrado por Ramírez.

Ramírez: *... contribui de forma positiva... aproxima a cultura da língua alvo ao aprendiz... leitura... vocabulário e conhecer as estruturas gramaticais.*

Apesar do depoimento pouco crítico sobre a abordagem da literatura em aulas de espanhol, a questão cultural no que tange a aproximação de culturas por meio da literatura favorece uma análise de alteridade e respeito com o estrangeiro que nos permite conhecer desde aspectos básicos da diversidade cultural do espanhol como desenvolver a consciência intercultural. A interculturalidade se une a melhora da compreensão leitora pela diminuição de atitudes discriminatórias pela educação literária (Molina-García, 2014). Em outras palavras, permite-nos conhecer a maneira como o outro pensa/age, estabelecendo relações com a cultura de outros países.

Em contexto educativo, Larrosa (2016) afirma que o professor é este intermediador do texto literário que deve assumir a postura de primeiro leitor, de forma atenta, ativa e subjetiva da interpretação textual que instiga a alteridade linguística. Com isso, ressalta ainda que é no encontro entre a língua materna (LM) e a língua estrangeira (LE) que se move a aproximação entre o estranho e o comum, ou seja, entre o conhecido e o desconhecido.

Por último, o professor Moreno destaca a importância da leitura:

Moreno: ... é possível o desenvolvimento... na elaboração de textos e... compreensão dos gêneros textuais.

Este depoimento se alinha ao de Verdulla (2023, p. 296) quando enfatiza que “a leitura, compreensão e interpretação de textos significativos favorece o conhecimento de possibilidades expressivas da língua, enriquece a reflexão literária, desenvolvendo a capacidade crítica e criativa” (tradução nossa). Em outras palavras, a literatura no DPD de espanhol prepara ainda este professor como falante competente nos diversos contextos pragmáticos da língua.

5.5.2 Indicadores de Utilização das TDIC na prática pedagógica

As novas tecnologias são ferramentas que podem auxiliar o professor de línguas estrangeiras na melhora de sua prática educativa e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento profissional. Assim, “o desenvolvimento profissional docente em tecnologia educativa proporciona aos professores as habilidades e conhecimentos necessários para utilizar as ferramentas digitais, assim como os recursos tecnológicos com fins pedagógicos significativos” (Aviles zea *et al*, 2023, p. 1292) (tradução nossa).

Então, aqui compreendemos o desenvolvimento da competência digital docente na aplicação de metodologias para o ensino do espanhol.

Neste contexto, salientamos para fins de análise as respostas de Lucero, Sánchez, Sanz, Navarro, Rivero, Valdés, Gallardo e Ruiz.

Lucero: ... utilizo metodologias diversificadas ... com o próprio celular deles pra pesquisa...

Sánchez: ... estão ... presentes em nosso dia a dia e na realidade dos alunos.

Sanz: ... devido à evolução das práticas educacionais e da presença ... na vida dos alunos.

No indicador Utilização de Metodologias Tecnológicas Inovadoras (UMTI), a adaptabilidade se torna fundamental para promover à renovação pedagógica por meio das tecnologias no ensino de espanhol. Conforme frisa Lucero é importante o uso de diferentes metodologias (tecnológicas) diversificadas e próximas da realidade, de modo a dirigir o processo do ensino de línguas estrangeiras de forma eficaz.

Entretanto, acreditamos que sua aplicação deve ocorrer segundo a exigência do contexto de uma competência digital que os docentes devem desenvolver para acompanhar as mudanças provenientes da inserção das TDIC na educação como apontam Sánchez e Sanz, que exigem um padrão de comportamento diferente do ensino tradicional escolar.

O problema é que os entrevistados não esclarecem as metodologias abordadas por eles em salas de aula e, isto indica desde a falta de capacitação e infraestrutura como afirmam Gallardo e Ruiz ou até mesmo, pensamos, no receio em não corresponder às expectativas dos alunos/aprendizes, o que dificulta ainda mais a inovação da prática pedagógica de espanhol na educação básica.

Gallardo: ... Porém, as escolas não estão equipadas ...

Ruiz: ... Falta formação pra isso.

Neste sentido, sobre formações do professorado Boscaroli (2022, p. 9) defende que “construir políticas públicas para formação docente para criação e uso pedagógico de tecnologias digitais em sua profundidade e complexidade é pauta urgente e necessária”. Sobre isto, o Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2022) define a gestão de conteúdos, que além de saber estruturá-los e relacioná-los entre si, professores devem também adaptar e criar novos conteúdos educativos digitais para apoiar sua prática docente.

Vale ressaltar ainda, as falas dos professores Navarro, Rivero e Valdés:

Navarro: ... nos possibilita inúmeras outras formas de didáticas.

Rivero: ... o ensino ... tornou-se amplo ... com o uso de computadores e celulares.

Valdés: ... contribui ... interesse dos alunos em aprender os conteúdos.

Segundo Navarro, essas transformações no processo educativo de línguas se estendem ainda para o indicador Utilização de Metodologias Tecnológicas Inovadoras (UMTI) a novas formas de didáticas, das quais entendemos que precisam ser pensadas, desenvolvidas ou adaptadas por professores de espanhol no campo tecnológico para que se alcance a qualidade e o propósito de ensino na contemporaneidade.

Rivero, por sua vez, destaca que o uso de computadores e celulares no indicador UMTI se tornam importantes aliados no ensino, uma vez que, há escassez de recursos tecnológicos disponíveis, o que para Valdés, a utilização das TDIC na prática pedagógica em língua estrangeira (LE) contribui ainda para facilitar a aprendizagem de conteúdos em língua espanhola.

Então, as ferramentas tecnológicas adaptadas ao ensino de LE devem ser agregadas à metodologia. Trujillo Sáez (2022) defende o uso de metodologias emergentes no ensino com profissionalidade. A inserção do celular e do computador então, deve ser consciente, facilitando o processo educativo. Neste sentido, as metodologias *m-learning* e *e-learning* surgem como aliadas para trazer estes dispositivos disponíveis no cotidiano de forma benéfica à educação, o que devem ser incorporadas à aprendizagem docente nos programas formativos.

A utilização das TDIC na prática pedagógica do professor de línguas estrangeiras se manifesta ainda na forma como adota essas tecnologias e da importância em reconhecê-las como parte do processo de ensino contemporâneo. Para Silva (2018, p.16) a profissionalização docente existe na “necessidade de que as TDIC estejam presentes no processo formativo com enfoque no desenvolvimento de uma atitude positiva” (tradução nossa). Então, importa-nos aqui refletir a postura adotada pelo professor de espanhol no ensino tecnológico.

A mediação tecnológica na prática do ensino e da aprendizagem docente de língua espanhola também é considerado essencial para o DPD em línguas estrangeiras (LE). Assim, o indicador Desenvolvimento de uma Atitude Positiva (DAP) permeia a necessidade exposta mediante os depoimentos da superação de barreiras

no uso das tecnologias, bem como o estímulo a abordagens pedagógicas mais eficientes mediante o uso da tecnologia em espanhol.

Dessa forma, analisamos as falas dos professores: Lucero, Rivero, Ramírez, Moreno, Valdés, Ruiz e Lozano.

Lucero: *O tempo todo ... nos reinventando, pesquisando, inovando...*

Rivero: *... a consciência de que a tecnologia é um auxílio, ... buscar meios de aproveitá-la.*

Ramírez: *Sim, os professores devem aderir ao uso das tecnologias ...*

Moreno: *Flexível, aberta à inovação e centrada no aluno.*

Valdés: *... disposto a explorar e incorporar novas tecnologias ... de maneira estratégica*

...

Ruiz: *...utilizar as tecnologias digitais sem medo ...*

Lozano: *Domínio de conhecimento tecnológico.*

Os professores mostram um consenso sobre a relevância da incorporação das TDIC no aprendizado docente de espanhol, ainda que a falta de conhecimento tecnológico represente um obstáculo significativo na área. A resistência inicial mostrada por alguns professores reflete um comportamento comum sugerido na postura do professor Lozano com a falta de domínio tecnológico, que segundo Moran (2006) é caracterizado pela insegurança e controle excessivo de suas práticas, mesmo diante do desejo de mudança de suas ações tecnológicas.

No entanto, a urgência por reinvenção descrita pelo professor Lucero concebe que a inovação motiva a procura por habilidades e competências tecnológicas necessárias ao ensino da língua, cujo trabalho colaborativo entre pares serve de mediação de suas aprendizagens, oferecendo apoio e troca de novas ideias, emergindo assim como uma estratégia fundamental de DPD.

A superação da tecnofobia e a adoção de uma atitude receptiva e inovadora concebidas pelos professores Ramírez, Moreno e Valdés no indicador Desenvolvimento de uma Atitude Positiva (DAP) são consideradas cruciais para a integração eficaz das tecnologias no ensino de espanhol. A proatividade, a adaptabilidade e a curiosidade recomendada por Pinho (2011), tornam-se fundamentais na exploração de novas abordagens pedagógicas, superando posturas de rejeição (Castillo; Rodriguez, 2016).

A compreensão do potencial das tecnologias como uma ferramenta de apoio manifestada pelos professores Rivero e Ruiz estimula a busca por estratégias de utilização, vencendo o medo e aprimorando a qualidade do ensino de espanhol.

Esse indicativo é defendido por Silva (2018) como uma atitude positiva em relação às tecnologias. Contudo, exige dos docentes um maior envolvimento, planejamento de suas ações e, claro iniciativa em sua própria aprendizagem tecnológica.

O DPD é essencial para o aprimoramento da mediação tecnológica no ensino de espanhol. Com isso, a integração didática das tecnologias junto com a autoeficácia docente, também pode favorecer a transformação das práticas e o aumento da qualidade educacional em línguas estrangeiras.

Em suma, a análise dos indicadores da categoria de Inovação Pedagógica demonstra que os professores de espanhol estão relativamente envolvidos com sua renovação dos saberes e utilização das TDIC na prática pedagógica. A renovação dos saberes que se manifesta na Ampliação do Vocabulário e Aquisição de Estruturas Gramaticais (AVAEG), Desenvolvimento das quatro Habilidades Linguísticas (DHL), Desenvolvimento da Competência Sociocultural (DCSC), Desenvolvimento da Competência Intercultural (DCI) e Desenvolvimento da Competência Literária (DCL) exige que os docentes superem seu desempenho profissional no seu próprio processo de aprendizado linguístico, superando a estagnação da prática pedagógica e aumentando seu compromisso com o ensino da língua.

Por último, a utilização das TDIC na prática pedagógica indicada pela Utilização de Metodologias Tecnológicas Inovadoras (UMTI) e pelo Desenvolvimento de uma Atitude Positiva (DAP) ressaltam a relevância do aprimoramento docente de espanhol pela crescente demanda por novas habilidades e adaptação de conhecimentos na língua à era digital.

Assim, a Inovação Pedagógica no DPD de língua espanhola se estabelece como sendo fundamental para o crescimento pessoal e profissional destes professores, requerendo engajamento na integração de tecnologias à prática do ensino de espanhol e de oportunidades de aprendizagem com desenvolvimento de habilidades/competências profissionais na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre indicadores educacionais são utilizados como estratégias para medir, classificar, qualificar, ou seja, compreender o processo de desempenho na educação. Desse modo, entendemos que a elaboração destes indicadores é essencial para atender ao DPD/espanhol/LE.

Ressaltamos, assim, que a qualidade no ensino de línguas estrangeiras se relaciona diretamente ao desenvolvimento profissional docente, cuja identificação desses indicadores nos permite entender a evolução profissional destes professores de espanhol centrados numa formação de qualidade e com melhora contínua de ações pedagógicas antropizadas no município de Castanhal.

Inicialmente, a pesquisa apontou que o DPD/espanhol indicava uma alta demanda pela necessidade de seleção, produção e adaptação de materiais didáticos, além da procura por abordagens eficientes de ensino que envolvem as habilidades linguísticas de aprendizagem docente. Estes indicadores apontavam não só a qualidade do DPD, mas também a necessidade de subsídios de ensino mais eficazes e abordagens menos tradicionais e mais próximas ao ensino comunicativo.

Os apontamentos sobre literatura e a diversidade linguística e cultural demonstravam a baixa relevância dada as competências literária e sociocultural como indicadores de DPD na aprendizagem destes professores. Com isso, entendemos que isto compromete a qualidade do ensino de espanhol no que diz respeito a aplicação pragmática e contextual de suas variantes e manifestações culturais, bem como no caso da literatura, o desenvolvimento da competência leitora na língua.

Ao término desta pesquisa, constatamos que estes professores continuam apresentando indicativos que corroboram, por exemplo, uma alta demanda na criação e adaptação de materiais didáticos (ACMD) refletidos na escassez destes recursos em espanhol, um problema enfrentado atualmente. Neste indicador, buscaram adaptar e elaborar materiais de acordo com as especificidades discentes, mas não indicam o conhecimento sobre técnicas específicas para isso.

A política do livro didático (PNLD) apoia o trabalho docente, favorecendo organização do conteúdo e adaptação às especificidades no planejamento das aulas e, esta vimos que é um fator que acentua a escassez destes materiais em espanhol. Assim, situações como esta enfatizam que os docentes necessitam de DPD para aprender a manejar melhor estes recursos na língua de ensino. A falta de estratégia

na criação desses recursos, resultam em materiais mal planejados ou com linguagem pouco adequada aos interesses dos alunos, dificultando o trabalho docente.

Sobre o indicador, Orientações Didáticas de Conteúdo (ODC) há indicativos de profissionalidade quando alguns docentes relatam a abordagem cultural sobre os conteúdos, movendo diferenças e semelhanças com a LM, embora, muitos docentes ainda pleiteiam a falta de orientações didáticas. Isto, evidencia que ainda há lacunas na profissionalização docente de espanhol com dificuldades de sistematizar o planejamento de conteúdos na língua espanhola.

Na Atualização Profissional (AP), também outro grande problema no DPD de espanhol evidenciado nesta pesquisa, apesar de haver indicativos de motivação baseada na autorrealização pessoal e profissional, há ainda a presença de desmotivação docente que demonstra a necessidade de estímulos sobre sua aprendizagem. Estas desmotivações decorrem, além da escassez de profissionalização, também de sua falta de relevância quando ofertadas.

A falta de relevância na AP tende a incorrer em estresse, insatisfação, esgotamento profissional e sensação de “perda de tempo” em se profissionalizar. Esses indicativos dificultam a aplicação de práticas pedagógicas eficazes aos problemas educacionais do cotidiano em espanhol, tornando-se em um ciclo de dificuldades e incorrendo na má qualidade do ensino de línguas estrangeiras.

A Participação em Comunidades de Práticas (PCP) apesar de demonstrar indicativos de cooperação e questionamento sobre a ação docente de espanhol, o que evidencia o DPD tanto em sua forma individual quanto coletiva na profissionalidade, não envolvem todos os professores ministrantes desta língua. Outro problema que surge é a falta de apoio institucional em DPD, destacada nesta pesquisa, voltado ao enfrentamento de dificuldades e desafios como a utilização de estratégias adequadas em habilidades linguísticas no comportamento diretivo para o ensino.

Quanto aos saberes dos docentes de espanhol, constatamos indicativos de falta de profissionalização em indicadores como o Desenvolvimento das quatro Habilidades Linguísticas (DHL) e Desenvolvimento da Competência Literária (DCL). Embora, na DHL, os professores demonstrem ciência que o domínio sobre estas habilidades favorece a segurança ao trabalho docente e, na DCL seu uso no desenvolvimento da leitura, habilidades e culturas do espanhol.

Durante a pesquisa, constatamos que na DHL, os professores encontram mais segurança na compreensão leitora, pouca na expressão escrita e bastante dificuldade

quanto ao desenvolvimento das habilidades orais. Como mencionado, nas habilidades orais tende a estar relacionado com a pouca exigência de seu ensino no contexto prático de ensino das línguas estrangeiras (LE) na educação pública brasileira. No entanto, esta dificuldade permite a perda da precisão e da capacidade de interagir de forma natural e eficaz na língua, levando inclusive ao esquecimento.

Respeito a habilidade de escrita, a falta deste exercício pelo DPD torna este professor inabilitado a escrever com clareza e precisão, assim como na leitura de ler, entender e inferir textos mais complexos em diferentes contextos discursivo-pragmático de uso na língua de ensino. Estas dificuldades afetam a transmissão de mensagens corretas pelos professores de espanhol ao usar as estruturas da língua, discriminando-as e sequenciando-as incorretamente no ato de comunicação.

No DCL, os docentes de espanhol demonstram indicativos de profissionalidade quando abordam traços culturais pelo ensino da literatura, o que favorece a alteridade linguística, muito comum no ensino de LE. Porém, há dificuldades em desenvolver estratégias de aplicações práticas para o seu desempenho, assim como para o desenvolvimento de habilidades por meio desta competência, focando mais na leitura. Isto, indica a necessidade de explorar mais a literatura como meio didático no DPD.

Por último, há o indicador Utilização de Metodologias Tecnológicas Inovadoras (UMTI), que apesar dos docentes considerarem as tecnologias como ferramenta eficaz de ensino, anunciam suas dificuldades no seu uso, indicando a necessidade de DPD. Estes indicativos evidenciam o desafio das TDIC na LE desde a avaliação, mediação e adaptação de informações e metodologias que limitam a busca por oportunidades de aprimoramento e acompanhamento de novidades na área até o uso de recursos disponíveis de forma eficiente.

Contudo, é importante pensar no futuro e não ceder a falsa teoria de que nada mais pode ser feito, mas pelo contrário, devemos caminhar em busca da educação como um horizonte possível, de forma que os professores de espanhol possam avançar por meio de seu desenvolvimento profissional docente (DPD). Assim, encontrar mecanismos importantes de soluções que outrora, possivelmente não tínhamos enxergado, são essenciais para superar nossos desafios na educação de línguas estrangeiras (LE) atualmente.

Logo, a contribuição deste trabalho na área de estudos antrópicos (Amazônia), desdobra-se na linha de pesquisa: Linguagens, tecnologias e saberes culturais. É de destacarmos ainda sua contribuição na área de Letras, desdobrando-se também na

linha de investigação: Formação de professores (Linguística Aplicada). Cabe ressaltar ainda sua importância para a área da educação, de modo geral, na seguinte linha de pesquisa: Políticas públicas educacionais.

Essas contribuições servem de subsídio em diversos aspectos, desde a representação de linguagens como a verbal oriunda da interação antrópica que implica na construção de categorias distintas em línguas adicionais na Amazônia, e pensar a formação docente conforme a aplicação de seus saberes no ensino de línguas para entender e projetar seu desenvolvimento profissional até estudos sobre as ações estatais e da sociedade voltadas para a educação na região.

Referente às limitações desta pesquisa, é de senso comum que, embora sejam escolhidas e aplicadas metodologias e técnicas com projeção adequada ao caso investigado, ainda assim haverá prováveis interferências diretas ou indiretas nas análises dos resultados investigados. Então, para este estudo temos um recorte específico de contexto, onde apesar de haver fatores gerais dos quais poder-se-ão aplicar igualmente em outras pesquisas, há ainda fatores concretos específicos não aplicáveis em situações de contextos muito diferentes, por exemplo. Dessa maneira, destacamos inclusive casos com especificidades diferentes fora e dentro dos próprios contextos das “Amazônias”.

Por fim, distante de esgotar as possibilidades de análise, esta pesquisa buscou lançar luz sobre as complexas conexões entre as categorias de DPD, oferecendo um panorama que pode servir como base sólida para futuras pesquisas. A identificação e a operacionalização dos indicadores abrem um espaço de oportunidades para investigações que explorem a dinâmica de DPD em diferentes contextos educacionais, com foco em línguas específicas, ou ainda, que correlacionem o DPD com o desempenho e a motivação de ensinar. Espera-se, assim, que esta investigação contribua para o avanço do conhecimento na área e inspire novas iniciativas que visem ao fortalecimento da formação e da atuação dos professores de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS¹⁰

ABADÍA, Pilar Melero. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

ALBALADEJO, María Dolores García. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. MarcoELE (Cervantes). **Revista de didáctica ELE**, Madrid, n. 5, 2007. ISSN: 1885-2211.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Loyola, 2012.

AVILES ZEA, A. G.; FLORES, K. A. V.; LLONGO, J. L. R.; AVILES ZEA, A. H. Desarrollo profesional docente en el contexto de la tecnología educativa. **Revista Polo del Conocimiento**, v. 8, n. 6, p. 1280-1297, jun. 2023.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada Ensino de Língua & Comunicação**. 3ª edição. São Paulo: Pontes, 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Contexturas**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.77-85, 1992.

ALMEIDA, G. M.; FRANÇA, M. L. C. A importância do planejamento para a transformação da prática docente: estudo de caso realizado em uma escola municipal De Paulo Afonso-Bahia. **Revista Científica da Fasete**, v. 2, p. 63-80, 2018.

ALVES, L. A. S.; SÍVERES, L. A perspectiva dialógica na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 20, v. 64, p. 352-378, jan. /mar. 2020.

ANTUNES, D. D.; GUILHERME, A. A.; SILVA, L. R. Concepções, desafios e avanços na educação continuada de professores. *In*: ANTUNES, Denise Dalpiaz; PLASZEWSKI, Helenara (org.). **Educação continuada: um paradigma em diferentes ações, distintas experiências e significativos contextos**. 1 ed. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 50-67.

ARAÚJO, R. M. B de.; NUNES, C. M. F. Formação de professores na América Latina: apontamentos introdutórios. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 11-20, jan. /abr. 2020.

ARAÚJO, R. M. B.; SILVA, M. D.; SILVA, M. C. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-38, set. /dez. 2019. ISSN: 1982 – 8632.

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

BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente. **Revista Práxis educativa (Brasil)**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 463-487, jul. /dez. 2015.

¹⁰ A normatização das referências foi feita com base no Guia de Elaboração de Trabalhos Acadêmicos da UFPA.

BANCO MUNDIAL. **Gastos com educação, total (% do PIB) - Finlândia, Japão.** 2021.

BAPTISTA, Isabel. **Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente.** Conselho científico para avaliação de professores. Lisboa, 2011.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. **Materiais didáticos e formação de professores.** In: Congresso Internacional de professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL: línguas, sistemas escolares e integração regional (I CIPLOM) – Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2010, p. 642-649, 2010.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. *In:* GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura.** Campinas: Pontes, 2013, p. 153 – 186.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BOSCARIOLI, Clodis. Educação com tecnologias digitais na educação básica: reflexões, anseios e distâncias pela formação docente. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-12, jan. / dez. 2022.

BRAEM, Sophie. **Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions française.** *In:* Conference of IsA Research committee sociology of Professional Groups (INTERIM), 2000, Lisboa. Anais [...]. Lisboa: Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da república. [1996].

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 1997/1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira.** Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de Professores.** Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRASIL. Decreto nº 117/17, de 05 de outubro de 2001. Dispõe sobre atribuições e implanta políticas públicas de aperfeiçoamento de ensino municipal. **Diário Oficial da União** (05. 10. 2001).

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Presidência da república. [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM).** Linguagem, códigos e suas tecnologias. Cap. 4. Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC/SEB, 2006. Vol. 1, p.125-164.

BRASIL. **Lei nº 6. 114, de 27 de maio de 2009.** Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (Enameb). Brasília: Presidência da república. [2009].

BRASIL. **Lei nº 10. 172, de 09 de janeiro de 2014.** Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Presidência da república. [2014].

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017:** língua estrangeira moderna: espanhol e inglês. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 09 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Presidência da república. [2020].

BRASIL. Lei nº 331, de 29 de junho de 2021. Dispõe sobre a oferta obrigatória do ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio da rede estadual de educação e dá outras providências. (Projeto de Lei Ordinária) ALE-AM. **Diário Oficial da União:** Seção 2, Brasília, DF, 17 mai. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Lei nº 14. 817, de 16 de janeiro de 2024. Diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Câmara dos deputados. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 3, 17 jan. 2024.

CACHINELL, B. L.; SAAVEDRA, D. D.; CONFORME, L. V. El proceso de formación investigativa de los docentes. **Revista de Investigación, Formación y desarrollo: Generando productividad institucional**, v. 5, n. 1, 2017.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-17, jan. / abr. 2006.

CARDOSO, M.; OLIVEIRA, L. M. A formação de professores na era digital: perspectivas e desafios. **Formação e Saberes**, v. 11, n. 2, p. 45-58, 2023.

CARRER, Andrea Camara. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas, de Philippe Perrenoud. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 246-251, 1996.

CASTANHAL (PA). **Lei Municipal 001/16.** Dispõe sobre a criação de novas vagas e cargos públicos de provimento efetivo. Castanhal: Prefeitura Municipal de Castanhal, 2016.

CASTILLO, J.; RODRÍGUEZ, L. La actitud del docente ante el uso de las TIC en su labor educativa. **Revista Digital de la Unidad Académica de Docencia Superior** (Universidad Autónoma de Zacatecas), n. 14, p. 1-13, jul. 2016.

CATTANI, Antonio David. Trabalho e autonomia. Petrópolis: Vozes, 1996. *In:* SILUK, Ana Cláudia Pavão. **Desenvolvimento profissional do docente do ensino superior em uma Rede Acadêmica Virtual.** 250 f. (Tese), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação – PPGIE/UFRGS. (Doutorado em Informática na Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 2006.

CELADA, M. T.; RODRIGUES, F. S. C. El español en Brasil: actualidad y memoria. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Sección “Lengua y Cultura”, 2004. *In:* CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación. Unión Europea: 2001.

CERRILLO, P. C. Sociedad y lectura. La importancia de los mediadores en lectura. *In: Formar leitores para ler o mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

CERRILLO, P. C. **Literatura infantil y juvenil y educación literaria**. Octaedro, 2013.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, p. 1-14, mai. / ago. 2013.

CHRIZOSTIMO, M. M.; SÁNCHEZ, M. C. O.; AZEVEDO, A. V.; FERREIRA, H. C.; VALADÃO, F. S.; CARLOS, K. T. G.; LIMA, M. B. M.; VIVAS, M. V.; MONTEIRO, P. P. **Compromisso social no ensino superior**. Currículo e prática docente. EduCapes: 2020. [Texto sobre compromisso social.docx](#).

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, e-172761, 2018.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? p. 23-44. *In: LEFFA, V. (org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2ª edição. Educat: Editora da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

CONSOLO, D. A. **An examination of foreign language proficiency for teachers (EPPLE): the initial proposal and implications for the Brazilian context**. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI*, 2., 2009, São José do Rio Preto (SP). Anais... São José do Rio Preto (SP): ABRAPUI, 2009. p. 1-15.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução: Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSCARELLI, Adriana. **El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE**. *In: VII Coloquio de la Universidad Nacional de la Plata*, v. , p. 1-11. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata, 2020. Acesso em: 22 dez. 2024. Disponível em: [VIIColoquio-Coscarelli-UNLP.pdf](#)

CUNHA, Francismar. **Passeidireto**. 05 de abr. de 2021. Disponível em: O que é Amazônia Internacional, Amazônia Brasileira, Amazônia legal e Região Norte? - História do Direito Brasileiro (passeidireto.com).

CUNHA, Alex Garcia da. **Coaching instrucional: uma experiência promissora para a formação continuada em serviço de professores de língua estrangeira**. 203 f. (Tese), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL/UFMG. (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais (Universidade Federal de Minas Gerais), Belo Horizonte, 2014.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. 1. ed. Curitiba: Appris editora, 2017.

CRUZ, E. S.; SOUZA, D. T. R. de. Formação de professores de espanhol e a descapitalização simbólica da universidade. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e220409, 2020.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S dos. Motivação docente: reflexões acerca do constructo. **Revista Avaliação**. Campinas/Sorocaba/SP, v. 22, n. 3, p. 772-792, nov. 2017.

DUARTE, Silvana. **Saberes docentes**: implicações na formação docente: saberes docentes pressupostos em um livro didático e em um manual do professor de língua espanhola. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

ECOAMAZÔNIA. **Espanhóis foram atraídos ao Pará pela borracha**. 2011. Acesso em: 12 fev. 2025. Disponível em: [Espanhóis foram atraídos ao Pará pela borracha - Ecoamazônia](#).

ESTEVES, Manuela. Construção e desenvolvimento de competências profissionais dos professores em contexto de aprendizagem em rede. *In: O desenvolvimento profissional docente em discussão*. Editora: UTFPR, 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2023.

FISCHER, M. L.; GRECA, A. C. S.; GOMES, C. J.; MOSER, A. M. Percepção de carreira e projeto profissional de alunos do curso de Biologia. **Revista Estudos Biologia**, v. 34, n. 82, p. 9-21, jan. /abr. 2012.

FLICK, Uwe. **El diseño de investigación cualitativa**. Colección: investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata, S. L, 2015.

FLORES, M. A.; HILTON, G.; NIKLASSON, L. Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. *In: ALVES, M. P. C.; FLORES, M. A. (Org.). Trabalho Docente, Formação e Avaliação*. Clarificar conceitos, fundamentar práticas. Lisboa: Edições Pedagogo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan. /abr. 2009. ISSN: 1646 – 4990.

GARCÍA, C. M.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**: ¿cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea S. A. Ediciones, 2009.

GIL, Andrea Sofia Marques. **A gestão da sala de aula na prevenção da indisciplina**. 2016. 91 f. (Relatório de estágio de mestrado em ensino de português e das línguas clássicas no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário ou de espanhol nos ensinos básico e secundário), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. (Mestrado em Ensino de Português e das línguas clássicas), Universidade Nova de Lisboa (Universidade Nova de Lisboa), Lisboa, 2016.

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C. G. (org.). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Coleção: novas perspectivas em linguística aplicada. Vol. 4. Campinas, SP: Pontes editores, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, António. Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo-Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 23-36, jan. / abr. 2009. ISSN: 1646-4990.

GONZÁLEZ-VIDEGARAY, M.; ELIZONDO-CORTÉS, M.; ROMERO-RUIZ, R.; DÍAZ-SOSA, M. L. Independencia intelectual de los universitarios: Factor estratégico del siglo 21. **Revista académica de investigación**, v. 1, n. 3, p. 71-86, 2020.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out. /dez. 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. **Matriz Curricular – Novo Ensino Médio**. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2022.

GONZÁLEZ-VIDEGARAY, M.; ELIZONDO-CORTÉS M.; ROMERO-RUIZ R.; DÍAZ-SOSA, M. L. Independencia intelectual de los universitarios: Factor estratégico del siglo 21. **Revista Académica de Investigación**. v. 1, n. 3, Julio-octubre, p. 71-76, 2020.

GUERREIRO, Solano da Silva. **As dificuldades enfrentadas por professores no ensino de espanhol como língua estrangeira - E/LE**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

GUIMARÃES, D. S.; SILVA, S. CH.; SANTANA, W. C. F.; SILVEIRA, E. L. Vértices analíticos sobre o ensino de Espanhol como língua estrangeira: o caso da (des) motivação. **Revista Científica de Letras**, v. 15, n. 1, p. 48-67, jan. /jun. 2020.

HARGREAVES, Adam. Leading Professional Learning Communities: Moral Choices Amid Murky Realities. In: BLANKSTEIN, A. M.; HOUSTON, P. D.; COLE, R.W. **Sustaining Professional Learning Communities**. Thousand Oakes: Corwin Press, p. 175-198, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Editorial Graó, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**. São Paulo: Cortez, 2016.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. **Revista Educação & Formação** (Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE). Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 180 – 194, jan. /abr. 2019. ISSN: 2448 – 3583.

JURADO, Paula Rivera. Enseñanza y recepción en educación secundaria de la literatura en lengua inglesa: un estudio exploratorio, pp. 318-335. In: Collantes, M. P.; Jurado, P. R.; Ibáñez, E. T.; Pérez, C. S. (Org). **Formación docente y educación literaria**. 1ª edição. Coleção práticas educativas. Fortaleza: EdUECE, 2022.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, R. A. **Andragogia**: o aprendizado de adultos. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

KOZELSKI, Adriana Cristina. Professor: uma carreira em extinção ou falta de motivação? **Revista Intersaberes**, v. 9, n. 17, p. 178-188, jan. /jun., 2014.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LARROSA, Jorge Bondía. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. 2ª edición. Barcelona: Laertes, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARSON, Magali Sarfatti. **Professions today**: self-criticism and reflections of the future. *Sociology, Problems and Practices*, v. 88, pp. 27-42, 2018.

LEAL, P. H.; REALI, A. M. M. R. Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção, avaliação e usos. **Revista: Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 82-122, jan. /abr. 2015.

LEAL, M. C.; REALI, M. A. L. **Políticas de formação docente no Brasil**: tensões e desafios. Campinas, SP: Autêntica Editora, 2015.

LEFFA, V. (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Educat: Editora da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, T. S. S.; ROCHA, C. J. T. Desenvolvimento profissional docente para uma educação etnicorracial. **Revista Communitas**, UFAC (Acre), v.8, n.18, p. 398 - 426, mar. /abr. 2024(a). ISSN: 2526 – 5970. DOI: 10. 29327/268346.8.18-22.

LIMA, T. S. S.; ROCHA, C. J. T. **Desenvolvimento profissional docente**: perspectivas e formações continuadas em língua adicional na Amazônia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (V CoBICET), 2024, Diamantina. Anais [...]. Diamantina: Even3, 2024(b). Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1529>. Acesso em: 16 out. 2024.

LIMA, T. S. S.; ROCHA, C. J. T. **Indicadores de competências e desenvolvimento docente em espanhol/língua adicional**. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 3º, 2024(c), Online. Resumo expandido (III Anais, III Cinped). *Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente*, v. 5, n. 4, 2024.

LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M.; DOHL, V. V. Aprofundando a compreensão da aprendizagem docente. **Revista Ciências da educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 869-891, 2015.

LINS, C. P. A.; LEOCÁDIO, P. R. A.; SANTOS, M. C. X. Profissionalidade e profissionalismo docente, pensado e tecido na interdependência entre a gestão na escola e o professorado. **Revista de Educação Interterritórios**, Caruaru, v. 3, n. 4, 2017.

LÓPEZ, Luis Henrique. **La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana**. *In*: VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. 2010. Acesso em: 15 nov. 2024. Disponível em: [Microsoft Word - lopez.doc](#)

LÓPEZ, C. A. M.; MOURA, S. A.; DELGADO, A. C. A aprendizagem das habilidades auditivas: um meio e um fim na aquisição de línguas estrangeiras. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 64, 2020.

MARQUES, Carla. Práticas de oralidade no ensino: do texto ao contexto. **Entreletras**, Araguaína, v. 14, n. 1, jan. /abr. 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. **Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente**. INTEF: 2022.

MOLINA-GARCÍA, José. **Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas**. Madrid: Alianza Editorial, 2014.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In: MORAN, J. M. I; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica***. 12. ed. Campinas, SP: Papirus. 2006. p.11-66.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2018.

MUNHOZ, Angélica Vier. Um modo de existir na docência. **Revista Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 47, e124421, 2022.

MUÑOZ, Orlando. Lectura, competencia literaria y pensamiento crítico. **Enfoques**, n. 1, v. 2, nov. 2019. Anuário de investigación lingüística y literária, pp. 87-94.

NEYRA, P.; SANTOS, J. M dos. El desarrollo de la competencia intercultural en la formación de profesores de ELE, pp. 141-156. *In: FERNÁNDEZ, G. E.; BAPTISTA, L. M. T. R.; SILVA, A. M. N da. **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil**: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, 2016.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar., 2017.

OLIVEIRA, M. C.; MELO-SILVA, L. L.; COLETA, M. F. D. Pressupostos teóricos de Super: Dados ou aplicáveis à Psicologia vocacional contemporânea? **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 2, p. 223-234, jul./dez, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In: FORMOSINHO, Julia. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal: Porto Editora, 2009, p. 221 – 284.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. **Revista Escrita**, Gávea (Rio de Janeiro), n. 19, p. 31-47, 2014.

ORTALE, F. L.; DURÁN, M. S. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2009.

PAES, Salete Dubra. O lugar das práticas dialógicas no ensino da língua inglesa. **Revista Pesquisa em Pós-Graduação**, v. 6, p. 113-120, 2020.

PARÁ. Lei nº 83, de 30 de novembro de 2019. Inclui o ensino da língua espanhola nos currículos escolares a partir dos itinerários-formativos, constituindo-se em disciplina obrigatória, no âmbito do Estado do Pará. (Proposta de Emenda Constitucional) ALEPA. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 dez. 2021.

PEIXOTO, Wagner Rafaell. **Uso de TICS no ensino de língua espanhola no IFPE**: fundamentação e metodologia de uma experiência. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED: ENPED)*, 2016, São Carlos. Anais [...]. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1529>. Acesso em: 13 nov. 2023.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T de. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo educacional**, v. 9, n. 27, p. 351-361, jul. 2009.

PEREIRA, E. F.; TEIXEIRA, C. S.; ANDRADE, R. D.; SILVA-LOPES, O da. O trabalho docente e a qualidade de vida dos professores na educação básica. **Revista de Salud pública**, v. 16, n. 2, abr. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artimed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, C. X. S.; MACHADO, V. L. C. Pedagogia: uma formação docente comprometida com o social? **Dialogia**, São Paulo, v. 6, p. 131-137, 2017.

PINHEIRO, Maria Michelle Colaço. **O texto literário no processo de formação do professor de língua espanhola**. 99 f. (Dissertação), Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UERN. (Mestrado em Letras), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte), Pau dos Ferros, 2016.

PINHO, Isis da Costa. **A fluência digital como competência do professor na educação a distância**. 77 f. (Monografia), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFGRS (Especialização em Informática na Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 2011.

PRADO, Maria. **Pedagogia de Projetos**. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003.

PUNHAGUI, G, CH.; SOUZA, N. A de. A autoavaliação para a autorregulação da aprendizagem em língua estrangeira: apontamentos. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPeI**. Pelotas [42]: 199-222, mai./jun./jul./ago. 2012.

RAMÍREZ, María Vaquero de. **El español de América II. Morfosintaxis y léxico**. 3ª edición. Madrid: Arco Libros, S. L. 2003.

REMEDIO, G. G.; OCHOA, V. B.; SUÁREZ, S. V. Estrategia para la competencia sociocultural en la carrera de licenciatura en educación, lenguas extranjeras. **Revista de educación Mendive**, v. 21, n. 2, ab./ jun. 2023.

ROCHA, Carlos José Trindade da. **Desenvolvimento profissional docente de mestrandos em perspectiva do ensino por investigação em um clube de Ciências da UFPA**. 185 f. (Tese), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas – PPGE/UFPA. (Doutorado em Educação em Ciências), Universidade Federal do Pará (Universidade Federal do Pará), Belém, 2019.

RODRÍGUEZ, Juan Pablo Martín. Formación de profesores, enseñanza y aprendizaje de aspectos culturales, pp. 100-114. *In*: FERNÁNDEZ, G. E.; BAPTISTA, L. M. T. R.; SILVA, A. M. N da. (Org). **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales**. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. *In*: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação. (org.). **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 40-49.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285- 300, maio/ago. 2010.

SALINAS, Arturo. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? *In*: Sedycias, João (org.). **O ensino do Espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005, p. 54-60.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação & sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set. /dez. 2004.

SANTOS, Katiúscia Montoril dos. **Política linguística e ensino de línguas estrangeiras no estado do Amapá**: um estudo em um contexto fronteiriço. 2017. 134 f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Universidade Federal de Uberlândia) – UFU, MG, Brasil, 2017.

SANTOS, Marlene Barbosa dos. **Por que é tão difícil ser professor (a)?** Fatores que influenciam na motivação do professor de língua espanhola. 2021. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso - (Universidade Federal de Alagoas – Faculdade de Letras). Universidade Federal de Alagoas/UFAL, Maceió.

SANTOS, G. C. C. dos. **A competência reflexiva na formação inicial de professores de espanhol**. 2018. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso – (Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – Faculdade de Letras). Universidade Federal de Brasília/UNB, Brasília.

SAMPIERE, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 3- 19, jan./abr. 2017.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner**. London: Jossey-Bass, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2000.

SILVA, F. L.; JESUS, A. R. A gestão da sala de aula na formação docente: o caso de uma universidade pública. **Revista Vivências**, Erechim, v. 19, n. 38, p. 149-167, jan./jun. 2022.

SILVA, R. C.; XAVIER, R. P.; GONÇALVES, C. C. O.; VOLKMANN, W.; CAMARGO, G. Q.; GABELLINI, L.; FONTOURA, R. P da. O papel das associações nas formações de professores. *In*: LEFFA, V. (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Educat: Editora da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008, p. 377-409.

SILVA, M. V. M.; SOARES, K. J. C. B.; VALLE, M. G. Saberes e identidade docente: uma análise em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e26209, 2021.

SILVA, Luz Maria Pires da. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. *In*: Sedycias, João (org.). **O ensino do Espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005, p. 182-194.

SILVA, Hugo Gonzalo Tapia. Actitud hacia las TIC y hacia su integración didáctica en la formación inicial docente. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 18, n. 3, p. 1-29, sep. / Dic. 2018.

SILUK, Ana Cláudia Pavão. **Desenvolvimento profissional do docente do ensino superior em uma Rede Acadêmica Virtual**. 2006. 250 f. (Tese), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação – PPGIE/UFRGS. (Doutorado em Informática na Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 2006.

SICHELERO, Junior Jonas. Linguagem, hermenêutica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, 2019.

TEIXEIRA, W. B.; HEUFEMANN-BARRÍA, E. O. Por quais motivos devemos continuar a ensinar/aprender espanhol no Amazonas? *In*: TEIXEIRA, W. B. et al. (org.) **Ensinando Espanhol no Amazonas: experimentando, integrando e resistindo**. Edua: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2021, p. 17-60.

TUSSI, G. B.; NEVES, E. A.; FÁVERO, A. A. Aprendizagem criativa e formação docente no Ensino Superior. *Revista Educar Mais*, v. 6, p. 737-747, 2022.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando. La innovación educativa como estrategia de respuesta a los retos de una sociedad compleja. **Temas para el debate**, n. 334, out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Histórico: Faculdade de Letras – Espanhol**. 2017. Acesso em: 05 mar. 2025. Disponível em: [Faculdade de Letras – Espanhol – Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal](#).

WEINIGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno, p. 45-74. *In*: LEFFA, V. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª edição. Educat: Editora da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

WIEBUSCH, A.; KORMAN, R. F.; SANTOS, B. S. Motivação docente: permanência ou desistência na profissão? **Revista Educação em perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, e-020026, p. 1-16, 2020.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a aprender: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UFTRP, 2012.

VALENTE, José Armando. Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas. *In*: VALENTE, José Armando. (org.) **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999/2000.

VERDULLA, Pablo Moreno. Hipertextualidad e intertextualidade y formación de lectores a través de la obra de Eliacer Cansino, pp. 295-317. *In*: Collantes, M. P.; Jurado, P. R.; Ibáñez, E. T.; Pérez, C. S. (Org). **Formación docente y educación literaria**. 1ª edição. Coleção práticas educativas. Fortaleza: EdUECE, 2022.

VIDAL, Rejane Teixeira. Comportamento diretivo/requisitivo do professor de inglês como língua estrangeira: foco no núcleo do ato. **Revista Linguagem e ensino**, v. 3, n. 2, p. 75-107, 2000.

VIÚDEZ, Francisca Castro. **Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües**. Actas XIII ASELE (Centro Virtual Cervantes), 217-227, 2002.

XIMENES, P. A. S.; PEDRO, L. G.; CORRÊA, A. M. C. Training research diferente perspectives in the field of professional teacher development. **Teaching in magazine**. v. 29, p. 1-25, 2022.

YOUNG, Sylvania Correia. **O cultivo de comunidades de prática como estratégia metodológica de formação docente**. 62 f. (Dissertação), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFSC-Cerfead. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina), Florianópolis, 2021.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa: **INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CASTANHAL**, que tem como pesquisadora responsável TACIANI DO SOCORRO DA SILVA LIMA, matrícula 202375570008. Trata-se de uma pesquisa de mestrado realizada com a supervisão e sob a orientação do Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha que tem como objetivo: Compreender os principais indicadores de DPD em Língua Estrangeira/Espanhol em sua relação com a qualidade do ensino da língua nas escolas públicas municipais de Castanhal. A importância do presente estudo se justifica pela crescente demanda por profissionais qualificados no ensino de espanhol/LE para atuar em contexto globalizado, onde ser competente na LE é cada vez mais valorizado. Assim, os indicadores de DPD se tornam fundamentais na compreensão dos fatores que contribuem para a formação contínua e qualificação destes docentes. Ao identificá-los e analisá-los, acreditamos ser possível mapear as necessidades na formação docente, assim como propor estratégias de DPD mais eficazes e alinhadas às demandas sociais contemporânea. A sua participação nesta pesquisa envolve uma previsão sem riscos, pois concerne apenas em responder algumas perguntas sócio demográficas e de aspectos educacionais. Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo. A divulgação dos resultados ocorrerá em eventos e publicações científicas e será feita de forma a não identificar os voluntários. A dissertação será depositada no repositório de bancos de teses e dissertações do PPGEEA e será disponibilizada para consulta de outros pesquisadores e elaboração de trabalhos para publicação. Posteriormente, caso deseje sair da pesquisa terá o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase. O Sr. (a) não terá custo de qualquer natureza e sua participação será inteiramente gratuita. Fica garantido o anonimato de sua identidade. Para qualquer outra informação, o Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo Tel: 91 9 8244 5140, e-mail: tacianilima12@gmail.com ou ppgeaa@gmail.com. Eu _____, fui informado (a) sobre a pesquisa que será desenvolvida e o porquê da minha participação tendo entendido a explicação. Desta forma, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não terei ganhos financeiros e que posso sair quando desejar. (Este documento será emitido em duas vias, devendo 1 (uma) delas ficar com o entrevistador e outra com o entrevistado).

Data: ____ / ____ / ____

Mestranda responsável

Participante da pesquisa

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO SOBRE DPD/ESPAÑHOL

Pessoal							
Nome:							
E-mail:				Sexo: F () M ()			
Cidade:				Estado:			
1- Faixa Etária							
21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 50	51 a 55	+ 55
Formação Acadêmica							
Graduado em:		Especialização em:		Mestrado em:		Doutorado em:	
Ano de conclusão		Ano de conclusão		Ano de conclusão		Ano de conclusão	
Se está em andamento, indicar o ano de previsão do término:							
Titulação acadêmica/formativa							
Formação inicial		2- Você se graduou em: <input type="checkbox"/> Letras/Língua Espanhola <input type="checkbox"/> Letras/Português/Espanhol <input type="checkbox"/> Lic. Área/educação + Espanhol (Parfor) ou Curso livre/idiomas					
Dados profissionais							
Vínculo de trabalho		3- Você trabalha na mesma escola? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não					
Situação funcional		4- Indique a sua situação profissional: <input type="checkbox"/> Concursado/efetivo <input type="checkbox"/> Contratado/temporário					
Tempo de docência		5- Tempo de serviço até 2024: _____ 6- Tempo de serviço na escola que atua: _____					
Carga horária		7- Indique a carga horária atual: <input type="checkbox"/> 100 h <input type="checkbox"/> 200h					
Nível de ensino		8- Indique o nível de ensino que leciona: <input type="checkbox"/> Fund. Menor/I <input type="checkbox"/> Fund. Maior/II					
Formações de DPD							
Participação em ações		9- Indique em quais destas ações participou nos últimos 3 anos: <input type="checkbox"/> Curta duração – 1 a 3 dias <input type="checkbox"/> Longa duração - + 3 dias					
Temáticas das ações		10- Descreva as temáticas das ações que participou:					
Ações participativas		11- As ações que participou durante os últimos 3 anos foram oferecidos por: <input type="checkbox"/> Universidades ou instituições de ensino superior <input type="checkbox"/> Secretarias estaduais e municipais de educação <input type="checkbox"/> Associações profissionais <input type="checkbox"/> Outras entidades					
Modalidades de formação		12- Especifique quais modalidades de formação continuada participou: <input type="checkbox"/> Curso <input type="checkbox"/> Módulo <input type="checkbox"/> Oficina <input type="checkbox"/> Ciclo de palestras <input type="checkbox"/> Seminários <input type="checkbox"/> Projetos					
Desenvolvimento Profissional Continuado		13- Sua instituição oportuniza um desenvolvimento profissional continuado/permanente e de modo suficiente para resolver os problemas do cotidiano escolar na disciplina de Espanhol? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não					
		14- Independente de sua resposta em qual das alternativas gostaria de receber desenvolvimento profissional docente para seu exercício em Língua Espanhola? <input type="checkbox"/> Educação etnicorracial <input type="checkbox"/> Educação tecnológica/TICs					

	() Espanhol no contexto da Amazônia () Outra. Especifique: _____
	15- De acordo a opção assinalada, indique o porquê:
Indicadores de independência intelectual /DPD/LA/Espanhol	
Categoria autonomia	16- Utilize a escala de 1 a 3 para enumerar os itens de acordo à sua ação profissional em: 1 – Não se aplica 2- Aplica relativamente 3- Aplica. a- Costumo buscar aprendizagem profissional de forma autônoma constantemente () b- Proponho, adapto e crio materiais didáticos para o ensino conforme as especificidades do meu alunado ()
Indicadores de capacidade crítica /DPD/LA/Espanhol	
Categoria autonomia	17- Utilize a escala de 1 a 3 para enumerar o item de acordo à sua ação profissional em: 1- Não se aplica 2- Aplica relativamente 3- Aplica. c- Analiso criticamente minhas ações em sala de aula, buscando soluções para aprimorar minha prática pedagógica ()
Indicadores de controle de sala de aula /DPD/LA/Espanhol	
Categoria Autonomia	18- Utilize a escala de 1 a 3 para enumerar o item de acordo à sua ação profissional em: 1- Não se aplica 2- Aplica relativamente 3- Aplica. d- Ensino o conteúdo com base em orientações específicas da língua e cultura alvo e materna do estudante () e- Aplico uma interação dialógica em sala de aula, com o propósito de manter um diálogo igualitário (fala e escuta entre docente-discente) ao mesmo tempo em que os faço entender as nuances da disciplina por meio desta interação ()
Indicadores de motivação /DPD/LA/Espanhol	
Categoria Projeto Profissional	19- Utilize a escala de 1 a 3 para enumerar os itens de acordo à importância pessoal dada por você. 1- Não se aplica 2- Aplica relativamente 3- Aplica. f- Necessito acompanhar as transformações profissionais por meio de cursos de capacitação () g- Exploro ativamente minhas capacidades, engajada no desenvolvimento de projetos na escola onde atuo em colaboração com meus colegas ()
Indicadores de diretividade /DPD/LA/Espanhol	
Categoria Projeto Profissional	20- Utilize a escala de 1 a 3 para enumerar o item de acordo com sua prática profissional. 1- Não se aplica 2- Aplica relativamente 3- Aplica. h- Participo de grupo de aprendizagem profissional para direcionar minha atuação no comportamento diretivo dos atos comunicativos em classe ()
Indicadores de compromisso social e institucional /DPD/LA/Espanhol	
Categoria Projeto Profissional	21- Indique a escala de 1 a 3 para enumerar o item de acordo com sua prática profissional. 1- Não se aplica 2- Aplica relativamente 3- Aplica. i- Promovo em ambiente escolar a valorização da diversidade cultural entrelaçando as culturas discente e meta () j- Elaboro estratégias didáticas com recursos e materiais educativos, adequando-os as diferentes formas de organização escolar ()
Indicadores de renovação dos saberes /DPD/LA/Espanhol	
Categoria Inovação Pedagógica	22- Indique a escala de 1 a 3 para enumerar os itens de acordo a sua busca profissional. 1- Não se aplica 2- Aplica relativamente 3- Aplica. k- Busco aprender a gramática, a sintaxe e o vocabulário do espanhol, pois esta metalinguagem me ajuda a desenvolver habilidades de comunicação em sala de aula () l- Busco o exercício prático constante das habilidades de compreensão leitora, expressão escrita, e principalmente da compreensão auditiva e expressão oral para o meu exercício profissional () m- Busco aprimorar meus conhecimentos sobre crenças, valores e convenções sociais destacados pelas relações interpessoais das diferentes culturas hispanas para o ensino ()

	<ul style="list-style-type: none"> n- Busco conhecimento sobre a aplicação das ações socioculturais, elencando-as aos diversos contextos de interação social na língua espanhola () o- Busco o conhecimento no desenvolvimento de estratégias, recursos e metodologias para a exploração de textos literários em sala de aula ()
Indicadores de utilização das TDIC na prática pedagógica /DPD/LA/Espanhol	
<p>Categoria Inovação Pedagógica</p>	<p>23- Indique a escala de 1 a 3 para enumerar os itens de acordo com seu conhecimento profissional prático. 1- Não se aplica 2- Aplica relativamente 3- Aplica.</p> <ul style="list-style-type: none"> p- Uso, manejo e produzo materiais e metodologias tecnológicas para melhorar a qualidade do ensino/Espanhol () q- Busco sempre desenvolver a competência digital frente aos desafios contemporâneos na educação ()
Entrevista Semiestruturada: DPD/Espanhol	
Categoria: Autonomia Docente (AD)	
24 - Como você enquanto professor de espanhol avalia sua autonomia de aprendizagem na língua e como isto o tem ajudado a resolver este problema? (TDA)	
25 - Como você costuma explorar a criação e adaptação de materiais didáticos para suas aulas de língua espanhola? (ACMD)	
26 - Como você enxerga os desafios da profissão docente nas práticas pedagógicas da disciplina de espanhol (componente curricular) em relação à instituição (coordenação) e às relações de equipe entre pares (colegas)? (RP)	
27 - Como você docente/Espanhol tem gerido o planejamento de conteúdos na língua? Quais orientações didáticas específicas se necessita em seu ponto de vista? (ODC)	
28 - Você costuma utilizar a interação dialógica no ensino de espanhol/LA? De que maneira é feita esta aplicação? (IDE)	
Categoria: Projeto Profissional (PP)	
29 - De que maneira as formações continuadas docentes em língua espanhola recebidas pela SEMED têm contribuído para a sua aprendizagem prática profissional? Especifique. (AP)	
30 - Há algum projeto escolar na língua que já foi desenvolvido ou que normalmente costumam executar para a troca de experiências culturais? Como você, professor, tem desenvolvido sua aprendizagem por meio da execução destes projetos em espanhol? (DP)	
31 - Independente de sua participação em comunidades de prática, de que maneira você acredita que a troca de experiência entre pares lhe auxilia no desenvolvimento de habilidades e tomadas de decisões práticas de aprendizagem? (PCP)	
32 - De que maneira o ensino do Espanhol na valorização da diversidade discente pode indicar um compromisso social do professor no desenvolvimento de sua profissionalidade? (VDCD)	
33 - Atualmente, você considera necessário aplicar diferentes estratégias de ensino, recursos materiais e educativos em Espanhol conforme as demandas escolares para as quais trabalha? Especifique. (IEEDPE)	
Categoria: Inovação Pedagógica (IP)	
34 - Como a ampliação de vocabulário e de estruturas gramaticais pode auxiliá-lo no desenvolvimento do seu trabalho no ensino em sala de aula em Espanhol? (AVAEG)	
35 - Como a aprendizagem das quatro habilidades linguísticas em Espanhol pode auxiliá-lo no desenvolvimento do seu trabalho no ensino em sala de aula? (DHL)	
36 - Como a aprendizagem centrada na competência sociocultural/Espanhol pode auxiliá-lo no desenvolvimento do seu trabalho no ensino em sala de aula? (DCSC)	
37 - Como a aprendizagem centrada na competência intercultural/Espanhol pode auxiliá-lo no desenvolvimento do seu trabalho no ensino em sala de aula? (DCI)	
38 - Como a aprendizagem centrada na competência literária/Espanhol pode auxiliá-lo no desenvolvimento do seu trabalho no ensino em sala de aula? (DCL)	
39 - Qual a necessidade em seu ponto de vista do professor desenvolver a competência digital com aplicação de metodologias tecnológicas inovadoras no ensino do Espanhol atualmente? (UMTI)	
40 - Em seu ponto de vista, o que o professor precisa adotar enquanto postura para atender ao ensino tecnológico em aulas de Espanhol? (DAP)	

Obs.: As perguntas correspondem aos indicadores da categoria correspondente, cuja sigla do indicador está em parêntese.

APÊNDICE C

AUTONOMIA DOCENTE CATEGORIA 1 – (Questão 24 – 28)

Questão 24: Como você enquanto professor de espanhol avalia sua autonomia de aprendizagem na língua e como isto o tem ajudado a resolver este problema?

P1: Boa, busco sempre está aprendendo para melhorar meu potencial como profissional.

P2: Sou uma docente bem ativa no que diz respeito a continuar aprendendo. Busco constantemente por cursos ofertados por plataformas digitais (Institutos, Universidades, FGV, AVA, etc.) haja vista que essa atitude contribui positivamente para o meu aprimoramento profissional.

P3: Ter autonomia na aprendizagem do idioma, no caso específico do Espanhol, que conta com baixíssimos recursos metodológicos e poucas orientações didáticas de apoio, é de suma importância para a adaptação e criação de conteúdos e atividades contextualizadas que melhor favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem que seja significativo e mais próximo dos nossos anseios.

P4: Preciso de formação constantemente.

P5: Como meu público alvo é o ensino fundamental II procuro transmitir aos discentes o quão é importante conhecer e aprender a língua e a cultura dos países hermanos, por esse motivo me sinto motivada a ensinar-lhes uma nova linguagem.

P6: Sim... Porém se tivesse direito a hora atividade, produziria mais.

P7: Excelente. A autonomia desperta mais interesse na nossa aprendizagem da língua.

P8: Temos autonomia, claro, dentro do planejamento. E isso ajuda a criar uma sequência didática.

P9: É essencial para o desenvolvimento de habilidades linguísticas de forma eficiente e duradoura, explorando diferentes recursos, como livros, aplicativos, vídeos e conversas com falantes nativos, tornando o processo mais dinâmico e personalizado.

P10: Avalio de forma positiva, sempre busco estudar os fenômenos linguísticos e ler bastante na língua meta.

P11: Avalio de forma positiva. Creio que a busca de conhecimento deve ser constante. E isso tem me ajudado bastante em minhas aulas.

P12: Frequentemente busco novos conhecimentos teóricos e práticos por meio de estudos, interações, leituras, pois acredito que ter autonomia na língua estrangeira facilita ao docente proporcionar um ambiente de aprendizado mais eficaz, enriquecendo a experiência do aluno.

P13: Não podemos esperar somente pela instituição educativa por que geralmente não temos o suporte necessário então temos que buscar, estudar, pesquisar, aprimorar e se desenvolver. É difícil, mas me vejo engajada pra alcançar os objetivos do ensino-aprendizagem.

P14: Avalio como boa minha autonomia de aprendizagem, pois sou filho de hispanohablante e além disso sempre busco enriquecer meu conhecimento para que dentro do ambiente de sala de aula, eu possa estar apto a sanar possíveis dúvidas de alunos referentes a aspectos culturais ou termos como as expresiones idiomáticas.

P15: Acredito que seja satisfatória.

P16: Procuro ter contato com nativos da língua e isso me dá mais conhecimento a partir do que observo.

P17: Avalio de forma positiva, pois busco a melhor forma de aprendizagem para que tenha condições de ensinar o que tenho aprendido.

P18: Razoável.

Questão 25: Como você costuma explorar a criação e adaptação de materiais didáticos para suas aulas de língua espanhola?

P1: Diante das dificuldades da falta de material didático de Espanhol faço pesquisas, traço objetivos e procuro o que quero e adapto pra turma de acordo com o perfil e interesse dos discentes. Levo vídeos, músicas, desenhos, confeccionamos máscaras do dia dos mortos (cultura mexicana, por exemplo) tudo na intenção de criar materiais na língua.

P2: Em se tratando da Língua Espanhola, o acesso à recursos que favoreçam e facilitem o processo de ensino-aprendizagem é muito limitado. Coloco isso pelo fato de não ter tido um livro pras turmas como as demais disciplinas oferecem e que seria o básico. Então, diante da dificuldade de encontrar material e da necessidade de adaptar ao contexto dos meus alunos, eu mesma adapto e às vezes produzo o material que será base de ensino para meus alunos.

P3: De acordo com o nível de compreensão dos alunos e as suas dificuldades, para aí sim poder pensar nos materiais que poderei criar e possivelmente adaptar.

P4: Através da internet.

P5: Através de vídeos, materiais impressos, jogos, etc.

P6: A partir da identificação das necessidades e das especificidades de cada turma, utilizo recursos que possam ter uma melhor adequação para cada realidade. Nesse sentido, são elaborados jogos, atividades de conversação, músicas, materiais de compreensão textual e escrita, vídeos, projetos de produção de material que explorem a cultura dos países estudados.

P7: Sim, sempre que possível.

P8: Costumo ler textos variados e tudo que vejo trago para minhas aulas.

P9: Costumo fazer pesquisas bibliográficas e assim consigo adaptar os materiais de forma que consigo utilizar com grupos específicos de alunos.

P10: Exploro a leitura e a compreensão textual, de textos com temas atuais e de interesse dos alunos. Também utilizo materiais ilustrativos para facilitar o entendimento deles.

P11: É uma estratégia fundamental para tornar o ensino mais dinâmico, acessível e adequado às necessidades dos alunos. Isso envolve desenvolver atividades personalizadas, adaptar conteúdos autênticos e integrar recursos tecnológicos para estimular diferentes habilidades como leitura, escrita, escuta e fala.

P12: Para cada conteúdo ministrado e de acordo com o grupo de alunos é necessário criar e modificar os recursos e abordagens utilizados.

P13: Internet, blog, sites, etc.

P14: Busco de maneira criativa adaptar, elaborar e produzir materiais que incorporem os conhecimentos proximais dos estudantes, relacionando-os aos conteúdos da língua meta.

P15: De inúmeras formas. Faço uso de vários livros, realizo troca de materiais com outros colegas de diversos conteúdos, busco atividades na internet e ainda realizo adaptações na mesma, pois algumas apresentam conteúdos gramaticais errados.

P16: Internet basicamente, buscando áudio e imagens principalmente.

P17: Realizo pesquisas em livros, sites e conto com a colaboração de alguns profissionais da educação para criar e adaptar os conteúdos ministrados em sala de aula.

P18: Através da internet e livros.

Questão 26: Como você enxerga os desafios da profissão docente nas práticas pedagógicas da disciplina de Espanhol (componente curricular) em relação à instituição (coordenação) e às relações de equipe entre pares (colegas)?

P1: Há muitos desafios por que o Espanhol não é valorizado como um componente curricular de importância como deve ser pela instituição. Contudo, consigo refletir sobre os pontos positivos e negativos da disciplina pra aumentar a qualidade do ensino.

P2: São inúmeros os desafios pois não temos muitas vezes apoio, e temos que nos desdobrar se quisermos ser bons profissionais.

P3: Infelizmente o maior desafio que enfrentamos está relacionado a valorização do ensino de Espanhol, pois isso afeta na busca por oferecer melhores recursos para o ensino do idioma nas escolas que é outro grande desafio que enfrentamos diariamente.

P4: O componente curricular é o maior desafio, visto que constantemente estamos adaptando esse currículo a realidade de sala de aula. No que se refere a coordenação e colegas é tudo mais tranquilo.

P5: Sempre há desafios, porém tudo se resolve com diálogo e criatividade.

P6: Regular.

P7: Como a disciplina de Língua Espanhola não oferece livros didáticos, não existe qualquer apoio em relação à produção de materiais que facilitem a minha prática. Em relação aos colegas, existem projetos interdisciplinares com disciplinas, especificamente com disciplinas de outras línguas que proporcionam a troca de experiências entre os professores e a construção de conhecimento ao longo de cada projeto.

P8: Nosso trabalho é muitas vezes solitário, praticamente não temos apoio pedagógico nas escolas, devido a Língua Espanhola se enquadrar como “projeto” e também por conta de uma carga horária mínima, então é até inviável uma troca entre colegas.

P9: Vejo os profissionais da área distantes entre si, muitas vezes, e abandonados pelo sistema.

P10: Os desafios não são poucos, no entanto, o diálogo é sempre o melhor meio para se ter êxito.

P11: Os desafios são diversos: a falta de materiais tecnológicos para utilização em sala de aula, falta de apoio da coordenação com relação à aplicação de projetos pedagógicos voltados para a

disciplina e etc. Porém, esses desafios não enfraquecem a minha determinação em ensinar a disciplina da melhor maneira possível.

P12: Para superar esses desafios, é fundamental que o docente invista em formação permanente, integre-se a grupos de estudo e estabeleça uma comunicação eficiente com a coordenação e os colegas de trabalho. A adoção de estratégias pedagógicas dinâmicas, ferramentas tecnológicas e abordagens inovadoras pode contribuir para evidenciar a importância do Espanhol no currículo escolar, além de estimular o envolvimento dos estudantes.

P13: As dificuldades são constantes, mas busco focar na solução mais prática, rápida e inteligente para lidar com esses eventuais problemas. Em todo caso, em algumas escolas eu tenho incentivo e apoio dos coordenadores gerais e alguns colegas de profissão para organizar pequenos eventos, apresentações, entre outros.

P14: Os desafios maiores são em relação a aumentar o interesse do aluno em estudar e aprender de fato.

P15: Cada vez maiores.

P16: Há grandes desafios, pois o ensino da Língua Espanhola e suas Literaturas são marginalizados. Os componentes curriculares da rede municipal estão desatualizados e as coordenações têm pouco conhecimento acerca do ensino desta língua estrangeira.

P17: Desvalorizados.

P18: Precisa de mais incentivo.

Questão 27: Como você docente/Espanhol tem gerido o planejamento de conteúdos na língua? Quais orientações didáticas específicas se necessita em seu ponto de vista?

P1: Minhas orientações são adequadas com a cultura do aluno, ou seja, respeitando sua cultura. Por exemplo, no caso do dia dos mortos eu levo a proposta e deixo aberto pra trabalharmos da melhor maneira discutindo a proposta. Em outros casos, sempre há o enfoque no conhecimento prévio do aluno e ver as diferenças e semelhanças do conteúdo.

P2: Temos no município de Castanhal um “mapa” com os conteúdos/habilidades que norteiam o profissional para poder ministrar as aulas de acordo com a BNCC.

P3: Há um componente curricular oferecido pelo município com conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos em cada ano do ensino fundamental (anos iniciais e finais). Seria interessante termos um documento, um livro base com conteúdos detalhados, sugestões de atividades, jogos, músicas, textos (envolvendo gêneros textuais), além de abordar culturas dos diversos países hispanohablantes.

P4: O planejamento curricular é baseado no que o município pede dentro da sua grade. Sobre as orientações específicas, ao meu ver, o currículo deveria ser mais enxuto e adaptado a realidade dos alunos que compõem a rede municipal.

P5: De acordo com o conteúdo programático e realidade de cada escola.

P6: Faço as adaptações necessárias.

P7: Para gerir o planejamento do conteúdo, tenho que ter em vista qual o objetivo que pretendo alcançar com os alunos, para isso, os conteúdos são ordenados e selecionados de acordo com sua relevância, em uma sequência lógica e com metodologias mais adequadas a cada um deles. É de extrema importância, ter foco no trabalho das habilidades linguísticas para que a familiarização com a língua seja mais eficaz.

P8: Trabalho de acordo com a matriz curricular da Secretaria de Educação, dependendo do nível da turma faço alguns ajustes de conteúdo. Nos últimos anos não tivemos orientações didáticas.

P9: Desenvolvo o que a Secretaria de Educação manda, inclusive gostaria que houvesse mais aulas de Espanhol para trabalharmos melhor.

P10: O planejamento elaborado para a língua nem sempre é o que o aluno precisa, e por esse motivo se faz necessário alterações, e com isso é fundamental buscar orientações pedagógicas aos coordenadores de ensino, e com isso conseguimos chegar ao ponto comum.

P11: O planejamento dos conteúdos é extenso e infelizmente não são todos ministrados durante o ano letivo, por diversos motivos como: greves da classe educacional, calendário da SEMED no qual ocorrem eventos escolares não apresentados no calendário anual e outros. A orientação didática que eu sugiro seria menos conteúdos gramaticais e mais ênfase na prática da leitura e compreensão textual.

P12: Com organização, flexibilidade e adequação às necessidades dos alunos. O primeiro passo é definir as competências a serem desenvolvidas, equilibrando gramática, vocabulário, adaptando-se conforme o perfil da turma.

P13: Como docente de Espanhol, o planejamento de conteúdos na língua precisa ser cuidadosamente estruturado para atender às necessidades e contextos dos alunos, levando em

consideração tanto os objetivos linguísticos quanto culturais da aprendizagem. Além do mais, penso que um bom planejamento deve ser flexível, equilibrado e centrado no aluno, permitindo uma progressão contínua no aprendizado do idioma, mas também oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades críticas e interculturais.

P14: Adequando os conteúdos a um contexto que o aluno consiga compreender com tranquilidade.

P15: Com muita dificuldade, com excesso de aulas e precariedade escolares.

P16: Busco elaborar um planejamento que contemple o fator motivacional dos estudantes. Sempre relaciono os conteúdos gramaticais aos culturais.

P17: Em nosso município seguimos o planejamento geral, elaborado e definido pela Secretaria de Educação. Ser mais específico, ao público alvo acredito é o caminho.

P18: Utilizo livros, internet, sites para elaboração de minhas aulas com base nos conteúdos do planejamento do município.

Questão 28: Você costuma utilizar a interação dialógica no ensino de Espanhol/LE? De que maneira é feita esta aplicação?

P1: Sempre começo com um diálogo introdutório em roda de conversa antes de iniciar um tema em Espanhol. Vejo que os alunos ficam mais interessados nos conteúdos da língua, inclusive se sentem à vontade pra propor temas diversificados.

P2: Através de vídeos, conversações.

P3: Sim, costumo. Procuro sempre manter uma relação mais próxima e amigável com meus alunos, a fim de conhecer seus anseios, suas necessidades, seus contextos de vida e poder proporcionar a eles um ensino que esteja mais relacionado a sua cultura e modos de vida, fazendo com que eles também sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem e não apenas “depósitos” de conteúdos descontextualizados e sem significado para eles.

P4: Dificilmente, pois ainda que a aula seja elaborada para essa análise, os alunos muitas vezes não querem participar por vergonha e até mesmo falta de interesse.

P5: Sim. Com grupos de alunos elaborando e socializando seus trabalhos.

P6: Sim.

P7: A interação dialógica não ocorre de maneira tão frequente durante as aulas devido à resistência de boa parte dos alunos. A aplicação quando ocorre, por exemplo, é em simulações de situações do cotidiano, entrevistas...

P8: Sim, procuro fazer dinâmicas nas quais os alunos possam dialogar entre si sobre o conteúdo trabalhado em sala.

P9: Sim, gosto de falar e ouvir.

P10: Sim, é de suma importância ter interações dialógicas. A aplicação se dá por meio de rodas de conversa.

P11: Sim e com frequência. Acredito que a interação dialógica é de extrema importância, porque visa atender às necessidades de aprendizagem de todos os envolvidos, promovendo respeito, aceitação, inclusão e comprometimento de todos.

P12: Sim, com a introdução de textos, imagens relevantes e discussões em grupo.

P13: Até tento, inicio falando em Espanhol, mas a maioria dos alunos não percebem as vantagens dessa situação e infelizmente acabam não se interessando.

P14: Sim. É realizada no início da explicação de conteúdos com aspectos culturais que os alunos tenham repertório para participar.

P15: Na produção de materiais.

P16: Sim! Por meio de uma abordagem interacionista e com perguntas (precalentamiento) no início das aulas. Estimulando a interação entre os estudantes.

P17: Sim. Durante brincadeiras, músicas, poesias...

P18: Em alguns momentos da aula explico em Espanhol.

PROJETO PROFISSIONAL
CATEGORIA 2 – (Questão 29 – 33)

Questão 29: De que maneira as formações continuadas docentes em língua espanhola recebidas pela SEMED têm contribuído para a sua aprendizagem prática profissional? Especifique.

P1: Ano passado não tivemos nenhuma formação na língua espanhola. Mas quando temos formações nos ajudam na medida do possível a desenvolver nossa profissionalidade. Quando tem é bom.

P2: Faz tempo que não ocorre nenhuma formação, e as que haviam não havia muito fundamento para o nosso cotidiano escolar por que não é diretamente na língua.

P3: Infelizmente não temos tudo, formações específicas para a língua espanhola, mas já tivemos e é interessante a sugestão de atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos em sala. Formações que abordem mais a prática do que a teoria.

P4: De forma regular, pois o ambiente de sala de aula é muito diverso, logo ainda que as formações aconteçam (de maneira esporádica), é necessário que ela foque mais na realidade do professor em sala.

P5: Neste presente ano, de forma pouco significativa, pois não houve.

P6: Nos últimos anos tenho buscado conhecimentos por conta própria.

P7: As formações permitem a troca de experiências com outros docentes, faz refletir sobre a nossa prática no ensino da língua espanhola, quando tem. As formações contribuem para pensar em um leque maior de possibilidades para que a nossa prática esteja em constante movimento, nos permitem ampliar nosso olhar crítico e nos motiva a buscar metodologias que levem em consideração a realidade dos alunos do município.

P8: Não tivemos formações nos últimos dois anos. Então, não participei, por parecerem apenas como objeto de convenção, a SEMED não parece ter intenção alguma de realmente fazer a diferença nem na vida do professor e muito menos na vida do aluno.

P9: Pouco, uma vez que são sucintas e quase não há formações.

P10: É fundamental pois é nestes momentos que trocamos informações e materiais didáticos que acreditamos ser eficientes para uma boa prática.

P11: Infelizmente são poucas as formações oferecidas aos docentes de língua espanhola. E as que ocorreram contribuíram para termos aulas mais criativas. A SEMED sugeriu que criássemos também materiais didáticos para as aulas das series iniciais.

P12: Elas permitem que os professores se atualizem sobre novas metodologias, aprofundem conhecimentos linguísticos e culturais e integrem tecnologias ao processo de ensino aprendizagem. Oferecem contato com expressões idiomáticas, variações regionais do espanhol e aspectos socioculturais dos países falantes do idioma quando tem.

P13: Na verdade, não sei se a SEMED do meu município oferta algum curso de formação continuada em língua espanhola. Faço essa afirmação, pois, até o presente momento em que estou trabalhando na educação básica nunca vi nenhuma postagem em site, grupos de wpp, e até mesmo nos quadros de avisos das escolas em que trabalho, divulgando e fazendo o convite para nós, professores de língua espanhola, participarem deste tipo de formação.

P14: Contribuem para a reflexão acerca da prática pedagógica. Porém estas formações não ocorrem com frequência.

P15: Quando tem, se torna muito válida. Porém há anos não tenho formação.

P16: Houveram poucas formações, de maneira geral contribuem de forma ínfima. Busco me atualizar por conta própria.

P17: Regular. Não temos quase formações.

P18: As formações ajudam no sentido de dar algumas ideias de como trabalhar de forma prática e interativa, e com a utilização de recursos tecnológicos quando há.

Questão 30: Há algum projeto escolar na língua que já foi desenvolvido ou que normalmente costumam executar para a troca de experiências culturais? Como você, professor, tem desenvolvido sua aprendizagem por meio da execução destes projetos em espanhol?

P1: Não (atualmente).

P2: Antes tínhamos um projeto denominado "feira anglo-hispânica" nas línguas inglesa e espanhola realizado pela SEMED. Depois ficou sem o suporte da Secretaria por que agora estamos sem coordenação e, por isso foi extinto, mas era ótimo. Atualmente nossa escola tem um projeto de línguas: Espanhol, Inglês, Libras e Português. Mas, quando é um projeto em espanhol, a gente aprende mais sobre a diversidade/complexidade das culturas, conseguimos aprender em colaboração com os colegas ...

P3: Não sei informar.

P4: Todo ano trabalho os países em sala de aula em forma de feira cultural, a fim de que os alunos possam conhecer a diversidade cultural que há por traz do idioma espanhol. Eles selecionam o país, as temáticas que serão abordadas de cada país escolhido e apresentam aos colegas, de maneira prática, através de danças, culinárias, pontos turísticos, curiosidades, etc.

P5: Há projetos culturais os quais participo, porém, apesar de ter elaborado um projeto de feira-hispânica, não foi possível ainda encaixar no calendário da escola.

P6: Tinha o projeto da feira hispânica. Porém foram só 2 anos.

P7: Havia projetos interdisciplinares (inglês e espanhol) nos quais eram abordados, a partir de seleção de alguns países, aspectos culturais, culinária, aspectos linguísticos, grandes personalidades da história mundial. Ao longo do projeto, eram desenvolvidas pesquisas por parte dos alunos, eram realizadas aulas expositivas sobre a temática, exposições de vídeo, músicas, danças e ao final, havia a exposição dos alunos envolvidos no projeto para os demais alunos da escola. O projeto costumava ser muito significativo para a valorização da disciplina porque promove o entendimento da cultura hispânica e a troca de conhecimentos entre os alunos.

P8: Sempre procuro trabalhar seminários com as turmas de 6º ano e os demais alunos são convidados a prestigiar e aprender além das aulas.

P9: Não há projetos de tal natureza.

P10: Um projeto muito comum na rede são as feiras da língua espanhola. Normalmente acontece por escola, mas é fundamental para a troca de experiências culturais.

P11: Sim. Havia um projeto pedagógico aplicado uma vez ao ano nas escolas chamado "Feira hispânica", onde todas as series eram envolvidas na dinâmica de exposição artística-cultural de países hispanohablantes, mas o projeto foi encerrado pela SEMED. Minhas turmas sempre participavam e o interesse das crianças e jovens era surpreendente.

P12: Sim. Feiras culturais e exploração de temas festivos no decorrer do ano.

P13: Sim. Em uma das escolas em que ministrei aula, elaborei e organizei juntamente com outra professora de língua espanhola, uma feira intercultural gastronômica luso-hispanófono amazônica, para que os alunos da EJA apresentassem painéis com informações culturais sobre danças e pratos típicos que mais se destacam em cada país que integra a Amazônia.

P14: Não.

P15: Não.

P16: Atualmente, estou como supervisor do PIBID, com um projeto voltado para literatura de tradição oral. Esse projeto tem sido importante para a troca de experiências culturais, também realizamos encontros e formações.

P17: Depende muito das ações pedagógicas em cada escola, das unidades que eu já trabalhei, apenas duas realizavam ações pedagógicas voltadas para troca dessas experiências.

P18: Sem resposta.

Questão 31: Independente de sua participação em comunidades de prática, de que maneira você acredita que a troca de experiência entre pares lhe auxilia no desenvolvimento de habilidades e tomadas de decisões práticas de aprendizagem?

P1: Muitas vezes nos reunimos pra ver as ideias e dificuldades pra ver o que podemos melhorar o que já foi feito, a melhor maneira de dá aula e não cometer o mesmo erro de outro colega.

P2: Com certeza, iria contribuir muito na vida profissional e poderíamos ampliar o conhecimento e expandir para a sala de aula com nossos alunos. Todos iriam ganhar.

P3: A troca de experiência entre pares favorece um ensino que seja mais contextualizado a realidade e é significativo para o aluno.

P4: Acredito que auxilia em vários aspectos, pois essa troca de experiência e vivências, ajuda na aplicação prática em sala de aula. ao meu ver, é algo super positivo

P5: Podendo levar conteúdos diversificados, de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula.

P6: Seria interessante para a troca de informações, estratégias, etc.

P7: A troca de experiência não enriquece apenas o conhecimento individual, mas possibilita pensar em novas estratégias para atrair os alunos, pois nos aproxima do contexto prático da língua, permite o acesso a aspectos culturais e linguísticos que não são encontrados em materiais didáticos, na prática, permite ensinar a língua de maneira mais contextualizada.

P8: A interação entre colegas é sempre uma boa oportunidade de trocar experiências, assim podemos reavaliar nossas práticas e até mesmo aprender algo novo.

P9: Acredito que a troca de experiências me faz perceber algo que não havia prestado atenção antes e que posso aplicar em minhas aulas.

P10: Sim, acredito que contribuem tanto para o desenvolvimento de habilidades como para tomadas de decisões.

P11: Creio que a troca de experiências e sugestões são necessários para o crescimento como profissional. Agrego tudo que eu possa aproveitar em minhas aulas.

P12: É um elemento fundamental para o aprimoramento da prática pedagógica e o desenvolvimento contínuo da aprendizagem. Compartilhar desafios, estratégias e metodologias permite que os docentes ampliem suas perspectivas e inovem em suas abordagens de ensino.

P13: A troca de experiências entre pares é fundamental para o desenvolvimento de habilidades e tomada de decisões práticas de aprendizagem, pois permite a exposição a diferentes perspectivas e abordagens. Ao compartilhar experiências, aprender com os acertos e erros dos outros, isso pode enriquecer nossas próprias práticas e ajudar a evitar falhas comuns. Além disso, ao discutir desafios com colegas, é possível descobrir novas estratégias, recursos ou métodos que podem ser mais eficazes. A troca entre pares também ajuda a criar um ambiente de apoio mútuo, onde é possível receber feedback construtivo, experimentar novas abordagens e, com isso, aprimorar a tomada de decisões no processo de ensino e aprendizagem.

P14: Geralmente é muito interessante e enriquecedor aprender com as práticas dos colegas docentes e como abordam conteúdos e situações ocorridas em sala de aula.

P15: Sim.

P16: Acredito que fundamental para que possamos entender a melhor forma de ensinar a língua.

P17: Auxilia de maneira significativa. Nos possibilitando reavaliar o que é posto em prática.

P18: Sim. É importante.

Questão 32: De que maneira o ensino do Espanhol na valorização da diversidade discente pode indicar um compromisso social do professor no desenvolvimento de sua profissionalidade?

P1: A sondagem sobre os interesses dos discentes para estimular a aprendizagem é fundamental.

P2: A língua espanhola por si só oferece um amplo e rico aparato cultural a ser explanado em sala, a fim de que os alunos possam reconhecer sua cultura, sua identidade, através da cultura do outro. São 21 países, distribuídos em 3 continentes com culturas completamente diferentes. O próprio idioma em si apresenta uma grande diversidade de variações léxicas, gramaticais, ortográficas e morfológicas.

P3: Não entendi.

P4: Através do conhecimento de novas culturas.

P5: A partir da percepção dessa diversidade, um professor socialmente comprometido vai em busca de se adequar para que suas metodologias estejam adequadas às necessidades e realidade de seus alunos, buscando práticas que considerem as diferentes formas de aprendizagem dos discentes.

P6: Na minha concepção a valorização da diversidade discente independente de uma ou outra língua, nosso papel enquanto docente é orientá-los de acordo com o que temos a oferecer.

P7: Valorizando o profissional, este se empenhará com mais afinco no que faz.

P8: A valorização do conhecimento prévio do aluno sempre será a melhor forma para ensinar outra língua.

P9: Quando se trata de ensinar a língua espanhola, em particular, acredito que o conhecimento dessa língua estrangeira é essencial para o desenvolvimento e expansão das oportunidades de acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania, dada a necessidade de comunicar-se para compreender, aprender a buscar informações e o papel do profissional da educação é dar o melhor acesso para o alunado.

P10: Levando ao aprimoramento das suas próprias habilidades linguísticas, além de uma compreensão mais ampla das dinâmicas culturais, históricas e sociais que influenciam o idioma.

P11: O ensino do espanhol, quando aliado à valorização da diversidade discente, reflete um compromisso social do professor com a formação integral dos alunos e o respeito às diferentes culturas e contextos de aprendizagem. Ao ensinar uma língua estrangeira, como o espanhol, o professor tem a oportunidade de promover uma educação que vai além da mera transmissão de conhecimentos linguísticos, incluindo a reflexão crítica sobre a diversidade cultural, social e histórica dos países hispanofalantes.

P12: Ajudando o discente a perceber os diversos contextos culturais e alargar os horizontes profissionais que envolvem uma outra língua.

P13: A melhor possível.

P14: Acredito que o ensino do Espanhol é fundamental para que os discentes possam se reconhecer dentro de uma heterogeneidade cultural e linguísticas, desenvolvendo o respeito pelas línguas/culturas diversas. Assim, o ensino de espanhol contribui para a aquisição de habilidades sociais/profissionais dos estudantes e professores.

P15: O professor pode usar essa diversidade para mostrar que essa diversidade existe em outras culturas e povos.

P16: Não consigo te responder.

P17: Sem resposta.

P18: Sem resposta.

Questão 33: Atualmente, você considera necessário aplicar diferentes estratégias de ensino, recursos materiais e educativos em Espanhol conforme as demandas escolares para as quais trabalha? Especifique.

P1: Metodologicamente o professor tem autonomia pra ensinar a língua da forma mais eficaz como considera para a aprendizagem.

P2: Com certeza, os alunos aprendem com recursos, pois assim eles participam melhor das aulas e as aulas se tornam mais interativas e lúdicas, costumo usar: vídeos/ filmes/ jogo da memória, bingo, brincadeiras, músicas...

P3: Sim.

P4: Sim, pois é sempre necessário se adaptar a realidade do aluno da rede municipal.

P5: Sim. A internet é uma das grandes aliadas.

P6: Sim. A forma de ensino-aprendizagem vem mudando e precisamos nos adequar a essas mudanças.

P7: É essencial oferecer estratégias diversas, respeitando a pluralidade dos discentes. Nesse sentido, é preciso ter em vista que o contexto de cada turma pode exigir metodologia específica para trabalhar determinado conteúdo. Além disso, é necessário a adaptação dos recursos da disciplina para os diversos alunos inclusos, atendendo às necessidades de suas limitações dentro da disciplina.

P8: Não, a realidade da maioria dos meus alunos é muito precária, é necessário um trabalho bem didático para alcançar o objetivo.

P9: Sim. Creio que todo conhecimento é válido e isso enriquece grandemente sua prática.

P10: Sim, pois até mesmo em uma mesma turma temos diferentes públicos.

P11: Sim. Há necessidade de cursos de atualização para os docentes de língua espanhola, para que os conteúdos programáticos sejam aplicados com sucesso, principalmente para as turmas das series finais.

P12: Sim. O ensino envolve trabalhar com uma diversidade de recursos didáticos, como textos literários, música, filmes, podcasts e outras mídias em espanhol. A constante utilização e adaptação desses materiais expandem o repertório do professor, o que é útil tanto para sua prática quanto para o aprimoramento das habilidades dos alunos.

P13: Sim. Os pontos a serem considerados relevantes são: contexto sociocultural; faixa etária, dificuldade de aprendizagem, tipo específico de inteligência (áreas afins de cada aluno com base nos estudos de Gardner); conteúdos e seus níveis de dificuldades; infraestrutura escolar; tempo de aula; adaptação de material para os alunos inclusos; instrumentos tecnológicos; envolvimento dos pais em ajudar os seus filhos a entender e resolver os exercícios propostos; produção de material didático e o apoio da coordenação pedagógica (que na maioria das vezes não há).

P14: Sim. Os recursos e materiais utilizados devem atender o contexto dos discentes e das escolas quando são diferentes.

P15: Com certeza, pois o alunado está cada vez desmotivado com técnica antiquadas.

P16: Considero fundamental a aplicação de diferentes estratégias e recursos, por conta das realidades distintas de cada escola e de cada contexto. Os alunos não são iguais e as práticas docentes devem ser distintas.

P17: Sim, sempre será necessário. Pois o nível de desenvolvimento cognitivo, varia muito de uma turma a outra.

P18: Sim. Nem todos aprendem da mesma maneira. É necessário utilizar recursos variados para tentar envolver todos nas aulas de acordo a escola.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
CATEGORIA 3 – (Questão 34 – 40)

Questão 34: Como a ampliação de vocabulário e de estruturas gramaticais pode auxiliá-lo no desenvolvimento do seu trabalho no ensino em sala de aula em Espanhol?

P1: Auxilia sobre aprendizagem de vocabulário em diferentes contextos. Sempre pesquiso vocabulário sobre tudo pra responder as perguntas dos alunos sobre as dúvidas que surgem. Daí ensino a leitura, frases na língua ...

P2: De diversas formas como, por exemplo, ao tirar dúvidas sobre algum termo peculiar do espanhol, fazendo uma comparação com o português no caso dos heterosemânticos e as expresiones idiomáticas ou no que se refere a gramática, explicar sobre os verbos compostos no espanhol e novamente fazendo um paralelo com o português que faz parte do dia a dia deles.

P3: É uma maneira de ajudar o aluno a reconhecer o idioma espanhol em seus mais diversos contextos de uso ..., além de poder relacionar com sua língua materna, podendo descrever o mundo a seu redor usando outro idioma que não seja o materno.

P4: Dessa forma os alunos têm mais autonomia na elaboração dos trabalhos, por exemplo.

P5: Sempre trabalho o vocabulário e gramática dentro do conteúdo ministrado. De forma contextualizada.

P6: Quanto mais eu sei sobre o que falo (gramática), mais fácil é trazer os expectadores para mim.

P7: Trabalho os vocabulários do cotidiano dos mesmo da forma mais simples possível.

P8: Essa ampliação impacta diretamente no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, favorecendo o enriquecimento das aulas. A partir da ampliação do vocabulário do professor, este passa a ter um domínio maior de temas, contextos, tem maior segurança para se comunicar na língua estrangeira, expressando ideias de maneira mais clara e precisa, facilitando a compreensão dos alunos e estimulando a curiosidades dos mesmos em relação à língua estudada.

P9: Não somente auxilia, mas torna o ensino mais prático.

P10: O estudo da gramática espanhola é fundamental também para o professor para ensinar a compreensão de textos estudados em classe.

P11: Quanto maior o vocabulário dos alunos, mais simples se torna entender textos falados e escritos. Eles passam a interpretar o contexto com mais clareza e a identificar o significado de palavras desconhecidas que surgem durante a leitura ou audição, o que facilita o aprendizado de conteúdos mais complexos.

P12: Existem inúmeras possibilidades, algumas delas são: trabalhar gêneros textuais e literários observando a ampliação e aquisição de vocabulário, tal como as estruturas gramaticais, contudo, sempre envolvendo assuntos/atividades que despertem os interesses dos alunos e não se desviando do plano de ensino. A partir disso, também se torna viável realizar os exercícios de oralidade, leitura, escrita, compreensão, associação e reflexão. Ou seja, em parte consigo trabalhar fazendo uso da gramática e vocabulário, porém, em certos momentos há uma limitação, em especial quando me deparo com alunos que não sabem ler ou apresentam resistência para estudar o espanhol, e, por raras vezes, quando se refere a alunos inclusos.

P13: Com o constante desenvolvimento do conhecimento de língua espanhola dos docentes o saber vai sendo construído e solidificado ao longo dos anos de estudo (pelo menos é o esperado!).

P14: De suma importância. Porém o aluno não colabora na maioria das vezes de forma ativa.

P15: A ampliação de vocábulo e de estruturas gramaticais permite uma aula muito mais dinâmica, possibilitando uma melhor adequação dos conteúdos às especificidades dos estudantes.

P16: Auxilia muito na compreensão e entendimento da língua ensinada.

P17: Geralmente não trabalho muito com gramática. Mas com vocabulários a partir de músicas, textos, áudios, vídeos...

P18: Sem resposta.

Questão 35: Como a aprendizagem das quatro habilidades linguísticas em Espanhol pode auxiliá-lo no desenvolvimento do seu trabalho no ensino em sala de aula?

P1: Pesquiso, crio estratégias de aprendizagem para desenvolver as habilidades, mas o que me ajudaria a desenvolver meu trabalho é se tivéssemos formações pra isso, conseqüentemente pesquiso e desenvolvo, por exemplo, a habilidade de compreensão oral em atividades na medida do possível, também levo a letra de músicas pra ensinar a leitura

P2: Favorece, em situações práticas de uso da língua espanhola, uma maior compreensão do idioma em seus mais diversos contextos de uso e relações sociais do dia a dia.

P3: Como professor, ter esse domínio (das quatro habilidades) é extremamente importante, pois te dá segurança para atuar, entretanto trabalhar essas habilidades com os alunos, passar e desenvolver essas habilidades com eles é uma tarefa muito desafiadora, pois muitas escolas não têm estrutura para que esse trabalho seja ofertado com qualidade aos alunos, além disso, muitos alunos não sabem ler e interpretar adequadamente, mesmo estando no F2.

P4: Vejo como sendo complementares. Todas são de igual importância.

P5: É necessário continuar aprendendo para trabalhar as quatro habilidades em língua estrangeira.

P6: A aprendizagem das quatro habilidades linguísticas proporciona uma abordagem mais integrada e completa ao ensinar a língua. Ao dominar as quatro habilidades o professor consegue criar atividades que possam garantir que o aluno estude a língua e desenvolva essas habilidades de maneira equilibrada, tornando as aulas mais eficazes, preparando os alunos inclusive para situações de contato com a língua fora de sala de aula (escrita, ouvir músicas, assistir filmes, ler livros, diálogos). Mas, temos muita dificuldade na oralidade principalmente, precisamos de formações.

P7: Enquanto docentes temos o compromisso de trabalhar as habilidades linguísticas da maneira mais apropriada para nossos alunos, observando sempre a realidade de cada turma.

P8: Assim, posso mostrar aos alunos que temos mais ou menos facilidades com determinadas habilidades e isso é normal na LE.

P9: Como a forma mais dinâmica e lúdica de se fazer entender.

P10: As quatro habilidades linguísticas em espanhol como: ler, escrever, falar e ouvir direcionadas pela BNCC, são de extrema importância para a realização do meu trabalho em sala de aula. Os discentes desenvolvem o melhor convívio social entre os colegas de classe; adquirem bom conhecimento de gramática e vocabulário; realizam leituras e interpretações textuais com mais interesse e adquirem habilidades práticas para usar o espanhol com confiança.

P11: Por que os alunos notam que o professor tem um bom domínio da língua e é capaz de orientá-los a superar dificuldades linguísticas, eles se tornam mais seguros e motivados para aprender. Isso resulta em um ambiente de aprendizagem mais positivo e produtivo, onde o ensino do espanhol se torna mais agradável.

P12: Infelizmente não consigo trabalhar com todas as habilidades linguísticas como gostaria, em decorrência de alguns fatores, tais como: estruturais (nem sempre a TV, Datashow ou caixa de som estão disponíveis e/ou funcionando); o tempo que passo em sala de aula é curto e na maioria das vezes eu tenho que ajudar algumas crianças a lerem e escreverem; também há um quantitativo de alunos maior do que a sala pode comportar; além das formações e do barulho que os alunos fazem (pois muito raramente se encontra uma sala de aula que faça silêncio); entre outros imprevistos que surgem durante o transcorrer do ano letivo. No entanto, por uma questão de fundo cultural e social do público alvo, apresento os conteúdos e atividades propostas de maneira prática, básica, objetiva e lúdica, contribuindo para a aprendizagem dos alunos, ademais de me permitir observar e identificar as dificuldades manifestadas pelos discentes durante o processo de ensino e aprendizagem das quatro habilidades linguísticas do espanhol.

P13: Dessa forma é possível ensinar e aprender o idioma de maneira mais satisfatória.

P14: A maior possível. É fundamental.

P15: Alguns alunos são distintos, cada um com sua carga cultural, os modos de aprendizagem também são distintos. Deste modo, o trabalho com as quatro habilidades linguísticas é fundamental para a realização de um trabalho exitoso.

P16: Sem resposta.

P17: As quatro habilidades direcionam o professor a não focar somente em uma habilidade, mas tentar trabalhar todas em sala de aula.

P18: Em tudo.

Questão 36: Como a aprendizagem centrada na competência sociocultural/Espanhol pode auxiliá-lo no desenvolvimento do seu trabalho no ensino em sala de aula?

P1: Acredito que ainda não temos prática suficiente na formação inicial sobre a abordagem sociocultural em língua espanhola, e se agrava muito mais na formação continuada por que é inexistente. Então, isso dificulta também sua exploração em sala de aula.

P2: Possibilita ao aluno uma aprendizagem que seja contextualizada e significativa, já que o ensino partirá da abordagem de práticas de interação social e aspectos culturais que norteiam a sociedade em que o aluno “simuladamente” está inserido, auxiliando diante das mais diversas práticas cotidianas de uso do idioma.

P3: De uma forma muito positiva, pois mostrar aos alunos diferentes países que falam espanhol e suas diferentes culturas, contribuem para o seu desenvolvimento como pessoa, com conhecimento de mundo e até mesmo em questões gramaticais.

P4: Fazer com que o educando tenha acesso a diferentes culturas.

P5: Como já mencionei antes, através de seminários podemos contemplar essas competências de um jeito mais agradável para nossos alunos já que os mesmos ao final de cada trabalho, apresentam para os demais colegas.

P6: Sem resposta.

P7: O professor pode voltar sua prática para metodologias que possam incluir recursos que abranjam a diversidade cultural, social, política e econômica dos países hispanofalantes. Ao estudarmos esses aspectos sobre outros países, facilita ao aluno ser capaz de fazer comparações dos aspectos socioculturais de seu próprio país. Isso amplia seus conhecimentos, favorece sua reflexão e promove seu pensamento crítico.

P8: Pode auxiliá-los de modo que o aluno compreenda seu papel na sociedade através da nova língua.

P9: A competência sociocultural me permite aproximação com meus alunos. Ensino e aprendendo ao mesmo tempo, considero que suas experiências também são importantes para a construção do seu próprio conhecimento. Ensino que os indivíduos saibam fazer um uso adequado das diferentes situações de tipo cultural que podem surgir no dia-a-dia. E que reconheçam e valorizem as diversas culturas presentes nas turmas e ensino do Espanhol com respeito mútuo e a troca de conhecimentos entre nós.

P10: Permite ao professor utilizar uma gama mais ampla de recursos e atividades didáticas, como debates, discussões, simulações e etc.

P11: A aprendizagem embasada na competência sociocultural permite que o discente desperte ou não interesse pela língua espanhola. Pois, a criação de espaços ficcionais reproduzindo as mais diversas realidades cotidianas possibilita ao aluno experimentar um pouco do contexto social e cultural da língua alvo, seja em uma feira, escola, restaurante, loja, etc. Inicialmente, essa dinâmica pode não ser bem aceita por parte dos alunos em razão da timidez, resistência e outros fatores que colaboram para a não participação e realização dessa atividade em sala de aula. No entanto, eu tento, nem que seja “forçando mais” para aqueles que desconhecem a informação de que a disciplina de espanhol hoje não reprova.

P12: Dessa forma é possível o discente perceber os diferentes traços culturais entre os países e compreender alguns aspectos diferentes de viver e enxergar a vida.

P13: Sem resposta.

P14: A aprendizagem docente centrada na competência sociocultural é importante, pois através dela desenvolvemos o fator motivacional dos estudantes, porém é necessário integrar os conteúdos culturais ao ensino de gramática.

P15: Na interação professor - aluno.

P16: Trabalhar questões culturais e sociais ajudam os alunos a se envolver e se identificar com questões de sua vida cotidiana e social.

P17: Na curiosidade do alunado.

P18: Falar de diversidade (cultura) desperta a atenção, a curiosidade.

Questão 37: Como a aprendizagem centrada na competência intercultural/Espanhol pode auxiliá-lo no desenvolvimento do seu trabalho no ensino em sala de aula?

P1: Isso me ajudaria a facilitar a forma do aluno de entender a língua do outro.

P2: Sem resposta.

P3: Pode favorecer o respeito as diversidades culturais existentes, a fim de reconhecer o outro e a si mesmo como sujeitos de direitos, valores e culturas, que, por sua vez, é diversa, mas jamais inferior. Desenvolvendo a capacidade do aluno para interagir diante de diversos contextos sociais e até mesmo profissionais.

P4: Fazer com que o educando tenha acesso a diferentes culturas.

P5: Já respondi anteriormente.

P6: Como já dito, falar sobre cultura desperta atenção e curiosidade.

P7: Essa competência permite que o professor contextualize o ensino da língua ligando o vocabulário e estruturas gramaticais a situações reais da cultura de países hispanofalantes. Ao utilizar a competência intercultural, o professor enriquece suas aulas ao incluir uma diversidade de temas como literatura, arte, culinária, danças, costumes, tradições, ampliando o olhar de seus alunos.

P8: Sem resposta.

P9: Não se trata apenas de entender diferentes línguas ou costumes, mas de ensinar ao aluno saber como comportar-se adequadamente em diversas situações culturais. Elas envolvem a empatia, o respeito pelas diferenças e a capacidade de ajustar comportamentos de acordo com o contexto.

P10: Quando os alunos têm acesso a uma rica diversidade cultural, incluindo tradições, costumes, gastronomia, arte, literatura e história de diferentes países hispanofalantes, isso os ajuda a entender como as pessoas de diferentes culturas pensam, vivem e se relacionam com o mundo, ampliando sua visão global.

P11: Penso que o desenvolvimento da competência intercultural docente é um solo fértil para se trabalhar o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, haja vista que permite a inserção da cultura da língua alvo e materna do aluno. Com base nisso, realizar gincanas interculturais, jogo de tabuleiro, feiras interculturais, cards de curiosidade sobre os países da LE e LM, entre outras possibilidades.

P12: O aluno pode aprender a respeitar e interagir com pessoas de outra cultura de forma eficaz.

P13: Sem resposta.

P14: Desenvolver a interculturalidade para o professor deve ser o fio condutor para a realização de um trabalho docente "consciente". Devemos lembrar que as comunidades escolares possuem contextos culturais distintos, saber relacionar as culturas e ter sensibilidade intercultural é fundamental.

P15: Na interação professor – aluno.

P16: Trabalhar culturas diferentes ensina os alunos a conhecer outras maneiras de ser e viver, assim como fomenta o respeito a diversidade.

P17: Sim.

P18: Acredito que a melhor maneira de ensinar uma nova língua é fazendo com que a aula se torne literalmente uma viagem.

Questão 38: Como a aprendizagem centrada na competência literária/Espanhol pode auxiliá-lo no desenvolvimento do seu trabalho no ensino em sala de aula?

P1: Isso nos auxiliaria a ensinar vocabulário, cultura diferente por meio da língua e não apenas interpretação de texto. Uma formação nesta área nos auxiliaria a refletir sobre a leitura, escrita e como disse no vocabulário com os alunos.

P2: Pode ajudar no desenvolvimento cognitivo do aluno, desenvolvendo sua capacidade de leitura e compreensão crítica, além de desenvolver capacidade de produção escrita, oral e reflexiva.

P3: De modo muito positivo, já que oferta ao aluno conhecimentos sobre a literatura hispana, trazendo mais para nossa realidade amazônica, através de contos e lendas, por exemplo.

P4: Ampliamos os conhecimentos dos discentes tendo acesso a outras culturas.

P5: Sem resposta.

P6: Literatura é cultura, interpretação de texto é aquisição de conhecimento e assim os alunos participam mais das aulas.

P7: A utilização da literatura nas aulas de espanhol pode ajudar a ampliar os conhecimentos sobre a cultura dos países, estimula a criatividade dos alunos, amplia o vocabulário, melhora a escrita, favorece o pensamento crítico, melhora a interpretação textual. O uso da literatura em aulas de espanhol, faz com que o aluno desenvolva habilidades que poderão ser utilizadas não somente na disciplina, mas como em outras disciplinas escolares e em contextos fora de sala de aula.

P8: De modo que através das literaturas os alunos dominem as quatro habilidades.

P9: Importante ter formações na literatura. Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não limita a prática e o desenvolvimento da leitura na escola apenas aos textos unicamente literários. Desenvolvo em sala de aula um trabalho baseado em algumas obras literárias, conforme a aprendizagem centrada na competência literária, mas também filmes, animações, canções e paródias.

P10: A partir da aprendizagem docente essa abordagem passa a focar no desenvolvimento das habilidades dos alunos para ler, interpretar, analisar e produzir textos literários, promovendo uma experiência mais profunda e significativa com a língua, desenvolvendo pensamento crítico analítico, aumentando o vocabulário, levando a uma compreensão mais profunda da cultura, da sociedade e de si mesmo.

P11: Penso que a competência literária contribui de forma positiva para a realização do meu trabalho como docente, pois a literatura aproxima a cultura da língua alvo ao aprendiz, além de permitir praticar a leitura, ampliar o vocabulário e conhecer as estruturas gramaticais. Desse modo, os textos literários permitem que o aluno conheça os costumes, tradições e modos de vida da língua espanhola pelo que eu já sei.

P12: Assim é possível o desenvolvimento da aprendizagem na elaboração de textos e também a melhor compreensão dos gêneros textuais.

P13: Sem resposta.

P14: O ensino de literatura é visto de forma marginalizada, porém é um diferencial. A partir da competência literária podemos desenvolver o letramento crítico dos estudantes de ELE.

P15: Primeiro, professores devem compreender e entender a relação entre as trocas literárias.

P16: A literatura serve como um recurso a mais para trabalhar a realidade a partir da ficção, por meio de um conto ou um poema abre-se um leque para trabalhar temas e conteúdos variados, mas falta formações.

P17: A “contação” de histórias literárias é muito prazerosa, pois permite uma interação espontânea entre alunos e professor(a).

P18: Muito. Se tivéssemos mais facilidade com materiais e formações.

Questão 39: Qual a necessidade em seu ponto de vista do professor desenvolver a competência digital com aplicação de metodologias tecnológicas inovadoras no ensino do Espanhol atualmente?

P1: Eu sempre utilizo metodologias diversificados na medida do possível como o próprio celular deles pra pesquisa, então é imprescindível, bastante necessário pra nossa realidade.

P2: No mundo tecnológico em que vivemos atualmente, onde todas as práticas sociais acabam sendo mediadas por recursos tecnológicos, abordar uma consciência digital favorece a interação com o aluno, inclusive profissional, sabendo fazer uso consciente e crítico dos mais diversos recursos tecnológicos.

P3: Primordial, haja vista que as questões tecnológicas estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia e na realidade dos alunos, logo desenvolver essa competência ajudaria ainda na aprendizagem deles.

P4: Sem resposta.

P5: Pelo avanço da tecnologia.

P6: Todo método de ensino/ aprendizagem é bem-vindo desde que haja a prática real, no meu caso e com a realidade que temos, não se aplica.

P7: Hoje, como há muito tempo, essas tecnologias são parte do nosso dia a dia e na escola não deve ser diferente.

P8: O professor precisa desenvolver a competência digital devido à evolução das práticas educacionais e da presença da tecnologia na vida dos alunos. A presença dessas metodologias faz com que o aprendizado seja mais dinâmico e prazeroso para os alunos.

P9: Como em qualquer outra área de ensino a tecnologia é fundamental para o ensino da língua, pois nos possibilita inúmeras outras formas de didáticas.

P10: A tecnologia nas escolas tem sido cada vez mais incorporadas como uma ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem, tornando mais acessível, interativa e envolvente a maneira como os alunos aprendem e os professores ensinam. Mas falta formação/aplicação da tecnologia nas escolas pois é uma necessidade na atualidade. Desse modo o ensino da Língua espanhola tornou-se ampla através das novas tecnologias como o uso de computadores e celulares.

P11: Fundamental, pois assim o profissional acompanha as constantes mudanças melhorando seu desempenho e facilitando o processo ensino aprendizagem. Falta formações.

P12: Penso que é essencial atrelar o ensino e aprendizagem da língua espanhola às TICs, é um campo vasto podendo ser muito bem aproveitado. Porém, faz-se necessário as escolas se equiparem tecnologicamente para que isso também ocorra.

P13: A necessidade de estar em constante atualização e acompanhar o desenvolvimento de novos recursos para a prática pedagógica contribui para o interesse dos alunos em aprender os conteúdos.

P14: A maior possível. Porém as escolas não estão equipadas e nós preparados.

P15: Acredito que diante do desenvolvimento das novas tecnologias, o desenvolvimento da competência digital se faz necessária, porém isso deve ocorrer de forma responsável.

P16: Toda. Não podemos ensinar um idioma/ língua de forma estática. E necessário mergulhar no conhecimento cultural, social e literário, através do uso da tecnologia. Falta formação pra isso.

P17: A tecnologia faz parte da realidade do aluno. Então saber/utilizar esses recursos facilita o ensino, porque torna as aulas mais interessantes e acessíveis a vivência dos alunos.

P18: É de extrema importância.

Questão 40: Em seu ponto de vista, o que o professor precisa adotar enquanto postura para atender ao ensino tecnológico em aulas de Espanhol?

P1: O tempo todo temos que estar nos reinventando, pesquisando, inovando e aprendendo a linguagem da tecnologia.

P2: O professor deve estar sempre buscando atualizar seus conhecimentos e aprendendo...

P3: Primeiramente buscar formações que favoreçam o uso dos recursos tecnológicos em prol do desenvolvimento da aprendizagem, favorecendo a adaptação de conteúdos e atividades que poderão ser levados para a sala de aula. Às vezes há o recurso, mas ainda há professor que não usa por não

saber usar. E é de suma importância ter atitude em aprender por atrair mais a atenção dos alunos e despertar maior interesse por parte deles.

P5: Antes de tudo, deveria haver mais recurso para o trabalho dos professores e formação adequada sobre o assunto. Pois dessa forma seria muito mais prático, o ensino.

P6: Ter estrutura nas escolas e equipamentos necessários, primeiro.

P7: Entender de fato os mecanismos, as possibilidades de aplicação e realidade do ambiente educacional.

P8: Deve adotar o quanto mais conhecimento possível nas TICs e ter acesso a tal estrutura.

P9: O professor precisa estar aberto ao uso das ferramentas tecnológicas e buscar atualizações e formações sobre as melhores práticas para a realidade da sua sala de aula. Tem que ser criativo e reflexivo para trazer atividades que tragam a tecnologia de forma significativa para o aprendizado dos alunos.

P10: É fundamental que tenhamos a consciência de que a tecnologia é um auxílio, cabendo a nós buscar meios de aproveitá-la.

P11: Sim, os professores devem aderir ao uso das tecnologias como postura. Porém acredito que cursos de formação continuada também desempenha um papel fundamental na inserção das competências digitais na prática docente. Os professores devem ter acesso a programas de atualização e capacitação ao longo de sua carreira, de forma a se manterem atualizados em relação às novas tecnologias e metodologias educacionais. Também é importante que as escolas e redes de ensino ofereçam suporte e infraestrutura adequada para que os professores possam utilizar as tecnologias em suas práticas. Isso inclui desde a disponibilidade de computadores e acesso à internet até a formação de equipes de suporte técnico e pedagógico.

P12: Flexível, aberta à inovação e centrada no aluno.

P13: Penso que o professor precisa estar disposto a explorar e incorporar novas tecnologias, como plataformas de aprendizagem online, aplicativos de idiomas, podcasts, vídeos interativos e jogos educacionais. O objetivo não é apenas usar a tecnologia por usá-la, mas utilizá-la de maneira estratégica, tornando as aulas mais dinâmicas e acessíveis.

P14: Buscar adaptar os conteúdos ao recurso tecnológico que é possível utilizar de acordo com o contexto escolar.

P15: Tempo para planejar.

P16: Primeiramente utilizar as tecnologias digitais sem medo e de forma responsável, também auxiliar sobre o uso de forma "consciente" das novas tecnologias.

P17: Domínio de conhecimento tecnológico.

P18: Precisamos utilizar os recursos tecnológicos disponíveis em seus planejamentos e aulas.