



Artigos

Formação docente e autodefinição profissional de formandos em ensino de alemão como língua adicional no Rio de Janeiro

Teacher education and professional self-definition of prospective teachers of german as an additional language in Rio de Janeiro – Brasil

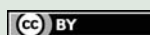
Anelise Freitas Pereira Gondar¹
Mergenfel Vaz Ferreira²

RESUMO

No Brasil, a formação de futuros professores de línguas adicionais evoluiu em paralelo às demandas estabelecidas tanto pelos parâmetros curriculares oficiais quanto pela própria expansão do mercado de cursos livres e comerciais. Assim, se nas licenciaturas cada vez mais o estudante é exposto a disciplinas diversas que abrangem o conhecimento aprofundado das histórias e das naturezas de suas línguas de trabalho, bem como os aportes pedagógicos necessários para ensiná-las, no mercado de trabalho o professor de língua adicional enfrenta potencialmente diferentes demandas

1. Instituto de Letras - Departamento de Letras Anglo-Germânicas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, RJ – Brasil. <http://orcid.org/0000-0001-7594-8857>. E-mail: anelisegondar@gmail.com.

2. Instituto de Letras - Departamento de Letras Anglo-Germânicas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, RJ – Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-6478-8066>. E-mail: megvazferreira@letras.ufrj.br.



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

deste próprio mercado e, ainda, frequentemente, o desprestígio muitas vezes atrelado à carreira docente. O presente artigo tem como objetivo identificar e analisar, a partir da literatura sobre “profissionalização docente” e de aportes da construção de uma autodefinição profissional por parte de futuros professores, gargalos e potenciais da formação a partir das atividades no âmbito da Universidade que, conjuntamente, compõem possibilidades de prática profissional.

Palavras-chave: *formação docente; autodefinição profissional; alemão como língua estrangeira.*

ABSTRACT

The education of prospective foreign language teachers has evolved in Brazil parallel to the demands established both by the official curricular parameters and by the very expansion of the market of commercial courses. Thus, the aspiring foreign-language teacher faces a diverse and heterogeneous work environment when entering the labor market. Although students are often exposed to a wide range of subjects on the history and nature of their target languages as well as to pedagogical tools necessary to teach them, novice teachers face potentially diverse market demands and the lack of prestige of the profession. This article aims to identify and analyze bottlenecks and potentialities of the university training of foreign language teachers by looking into curricular subjects and activities comprising professional practice training. Our research is inspired by the literature on ‘professional capacity-building’ in foreign language teaching and the working concept of teachers’ professional self-definition.

Keywords: *teachers’ training; professional self-definition; German as a foreign language; teachers’ professionalization.*

1. Introdução

No Brasil, o ofício de professor de língua alemã evoluiu e se cristalizou em concomitância com a fundação de cursos universitários de formação em Letras Português-Alemão em grandes capitais do país e em locais de forte presença de colônias alemãs (Savedra *et al.*, 2010). Ao longo dos anos, a ampliação dos currículos com vistas ao oferecimento de disciplinas pedagógicas, bem como, mais recentemente,

a diversificação também dos espaços de estágio e formação docente, com possibilidade de atuação em escolas privadas, cursos livres, escolas municipais e outros espaços públicos, contribuíram para, por um lado, aprofundar conhecimentos profissionais na ensino-aprendizagem da língua alemã e, por outro, para potencializar as áreas de atuação profissional dos egressos destes cursos.

No Rio de Janeiro, três Universidades públicas oferecem a Habilitação Português-Alemão – duas delas federais e uma estadual. As três têm atuado de forma incisiva na formação de professores de alemão e, nos últimos anos, pesquisas (Voerkerl, 2017; Santos *et al.*, 2019) indicam que muitos dos formandos destas e de outras Universidades têm atuado no contexto de sua formação profissional, evidenciando, assim, a relevância das Habilitações Português-Alemão para a promoção da diversificação e fixação laboral de seus concluintes.

Este artigo tem como principal objetivo investigar determinantes do processo de profissionalização da atividade laboral de professores de língua alemã relacionados mais especificamente com o que podemos chamar de uma “autodefinição profissional”, construída ao longo do curso e na conclusão da etapa de formação inicial na Universidade.

O texto introduz de forma sucinta alguns aspectos ressaltados pela literatura de pesquisa em “profissionalização docente” tidos como marcos fundamentais do desenvolvimento da profissão ao longo das décadas e que se configuram pertinentes à discussão acerca de formandos na Habilitação Português-Alemão. A literatura em questão concentra-se nas discussões acerca das etapas de profissionalização, de elementos necessários à construção do saber-fazer docente, bem como da forma como o futuro professor se insere inicialmente no mercado de trabalho.

Em seguida, o texto se debruça especificamente sobre a ideia de autodefinição profissional como uma forma de exteriorização dos processos de formação identitária docente. Conscientes de que a produção acadêmica sobre os aspectos da formação da identidade humana é prolífica e de que este conceito tem sido objeto de estudo nas mais diversas áreas do conhecimento humano, como filosofia, sociologia, antropologia e psicologia, optamos aqui por avançar a reflexão tão somente acerca de determinantes do que poderíamos chamar de auto-

definição profissional expressa (ou exteriorizada) de graduandos em áreas “aplicadas” de conhecimento, como é o caso dos professores de língua adicional. À luz das concepções de profissionalização e auto-definição profissional, o texto apresenta, com base em breve pesquisa de opinião, uma análise da percepção de alunos-formandos em duas Universidades públicas da cidade do Rio de Janeiro.

2. A relevância da discussão acerca da profissionalização docente em língua adicional - um panorama

A discussão que envolve questões de profissionalização e formação universitária, além de antiga, apresenta diferentes vieses e perspectivas. Ainda que indubitavelmente a profissionalização seja um aspecto fundamental da Universidade, não podemos nos esquecer que historicamente essa era vista como espaço precípuo de formação geral, do espírito, distanciando-se ou, pelo menos, procurando manter-se apartada de demandas tidas como mercadológicas. Além disso, é preciso ressaltar que, dentre os vários caminhos e percursos teóricos acerca do papel da universidade e dos processos de profissionalização docente, há espaço para visões problematizadoras que não podem ser negligenciadas, como é o caso da crítica apontada por Coêlho:

Privilegiar a profissionalização dos alunos no ensino superior é aceitar os objetivos dos organismos internacionais na área da educação, estreitamente vinculados aos objetivos do mundo da produção e do mercado, em especial assumir a lógica da competitividade, a ênfase no mundo do trabalho, nas questões imediatas e úteis, no aprender a fazer, a operar a natureza e a sociedade, distorcidas e empobrecidas, negadas em seu próprio ser, em sua identidade, reduzidas a meio ambiente e comunidade, respectivamente (Coêlho, 2006, p. 45).

Guimarães (2007), em sua pesquisa documental acerca da literatura que trata os processos de profissionalização, destaca quatro linhas principais, ou correntes teóricas, que contribuem para a ampliação do conhecimento e das discussões sobre o tema. A primeira linha estaria ligada à sociologia das profissões. Essa corrente teórica, entre outros aspectos, problematiza a diferença entre o que seria uma ocupação e uma profissão, o que, em certa medida, também envolve questões

como *status*, prestígio ou desprestígio. A segunda linha relaciona-se às reformas educacionais, que buscaram repensar o profissional do magistério, tematizando e enfocando as competências profissionais a serem desenvolvidas nos processos de formação. A terceira linha ou corrente teórica lança luz sobre aspectos nevrálgicos ou sensíveis da profissionalização, isto é, questões que envolvem a exploração profissional e proletarização do professor, por exemplo. A quarta linha teórica, que aborda a questão da profissionalização docente, coloca seu foco na perspectiva histórica desse processo, com destaque especial para os elementos específicos que marcam o profissional do magistério.

Considerando-se todas estas perspectivas, inclusive as que se posicionam mais criticamente às relações entre Universidade e formação profissional, é fundamental pontuar que no ensino superior, diferentes áreas e carreiras exigem a aprendizagem de técnicas de execução como parte essencial de seu processo formativo. Dessa forma, para as licenciaturas, as disciplinas didático-pedagógicas e práticas constituem e são parte essencial do processo de formação dos professores. Também em relação à profissionalização do docente, as discussões que se ocupam de um estatuto profissional para o professor são extremamente importantes. Como pontos centrais para essas discussões estão, de acordo com Guimarães (2006), a definição dos contornos para a formação do professor e para as condições gerais do trabalho docente, o que inclui a atenção a questões que envolvem remuneração, jornada de trabalho, sindicalização, entre outras.

Recentemente, mais precisamente a partir da Lei nº 13.415/2017, somou-se à discussão sobre profissionalização e formação docente a pauta que versa sobre o reconhecimento do “notório saber” como requisito para o exercício do magistério na educação básica. Segundo Macedo (2017), essa é mais uma questão que pode interferir diretamente no processo de profissionalização docente. Os resultados da pesquisa da autora apontam que o “reconhecimento do notório saber” como requisito para a docência contribui para a desprofissionalização do trabalho docente, ao fundamentar-se no argumento do “aprender a aprender” como possibilidade para indivíduos autogerirem sua própria formação e atualização profissional. Daí, concluímos que a formação em nível superior deve ser o *locus* privilegiado de formação para o trabalho docente na educação básica, por possibilitar, dentre outras

coisas, uma formação de caráter unilateral, capaz de contribuir para a formação do sujeito emancipado e comprometido com a educação da classe trabalhadora.

Além da recente discussão sobre “notório saber”, a questão da profissionalização docente é pautada pelo debate que envolve a diferença entre profissão e ocupação. Em seu artigo “Professor de língua estrangeira. Profissão ou ocupação?”, Celani (2001) mergulha com profundidade nesse tema a partir de perspectivas históricas e sociológicas, reconstruindo os caminhos que levaram ao desenvolvimento profissional do professor e frisando seu perfil educador. A autora investiga os significados dos dois termos, encontrando para ocupação definições como ofício, emprego e serviço, ou “atividade que se faz por prazer ou como parte da vida cotidiana”, citando o *Collins Cobuild Dictionary* (Celani, 2001, p.23). Por isso mesmo, Celani logo abandona o lado “ocupação” de seu texto e passa a explorar o complexo e vasto aspecto ligado à profissão professor. Assim, aponta como elemento central o fato de tratar-se de um profissional munido de uma base sólida de sua disciplina e, para além da questão da especialidade, principalmente tratar-se de um profissional com capacidade reflexiva, com participação social crítica e compromisso com o desenvolvimento da sociedade como um todo. Entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que a atividade de ensino de línguas adicionais ainda seja vista (naquele momento, ou seja, falamos de artigo de quase vinte anos) como mera ocupação ou “bico”³.

Tal discussão também está presente na atualidade, representada por “polêmicas”, como três casos emblemáticos ocorridos recentemente em contexto nacional, e que moveram acalorados debates na imprensa, instituições de formação de professores, sindicatos de professores e meios on-line, em geral. O primeiro diz respeito ao programa “Ensina

3. A autora exemplifica tal constatação, analisando a fala de um governante do Estado de São Paulo, amplamente divulgada pelos meios de comunicação à época:

Veja-se, por exemplo, a opinião de um ex-governador de SP a respeito da reivindicação de melhores salários por parte dos professores da escola pública: não têm do que se queixar, pois são, na enorme maioria, mulheres, que contam com o salário dos maridos e o que recebem como remuneração é para satisfazer pequenos caprichos, compra de bijuterias e outras miudezas. A autoridade maior do estado na época vê o trabalho de quem é encarregado da educação dos futuros cidadãos, agentes do destino do país como um simples bico [...] (Celani, 2001, p. 33).

Brasil”, rede global fundada em 2007 nos Estados Unidos e que foi implementada no entre nós em 2016. A iniciativa apresenta-se em seu próprio canal de divulgação como “uma organização sem fins lucrativos que visa mobilizar mais talentos e desenvolver lideranças para transformar a educação, começando pela sala de aula”⁴. Na prática, para diferentes autores (entre eles Schwarz & Araújo, 2017⁵), trata-se de uma organização que recruta, seleciona e forma lideranças para “atuar” como professores, sem a exigência de licenciatura, em escolas da rede pública. Em 2017, por exemplo, o governo do Estado do Espírito Santo, por meio de portaria publicada no *Diário Oficial*, firmou convênio com o citado programa, de acordo com Schwarz e Araújo (2017), sem a realização de nenhum debate com a comunidade escolar e desconsiderando o que chamam de “conquista histórica” para a profissionalização docente: “a exigência de formação de professores em nível superior em curso de licenciatura plena, como disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (Schwarz & Araújo, 2017).

O segundo caso, também ocorrido em 2017, diz respeito à campanha publicitária da faculdade paulistana Anhanguera, que, trazendo um famoso apresentador televisivo, propagava: “Torne-se professor e aumente sua renda.” O anúncio, divulgado amplamente em diferentes veículos, foi alvo de repúdio de diversos sindicatos de professores, como o Sindicato dos Professores de São Paulo⁶ e o Sindicato dos Professores no Estado de Santa Catarina⁷, fazendo com que a faculdade rapidamente emitisse um pedido público de desculpas: “Erramos. Nós, da Anhanguera, pedimos desculpas pela mensagem equivocada sobre a função e a importância dos professores”⁸. Essa polêmica trouxe novamente ao debate o contraste entre os termos profissão, ocupação e “bico”, o que fez com que, mais uma vez, entidades reforçassem o caráter profissional e formativo do professor. O terceiro caso envolve

4. Para tanto, ver a página eletrônica da organização Ensina Brasil: <https://www.ensina-brasil.org>.

5. Artigo publicado no Portal Gazeta Online, disponível em <https://www.gazetaonline.com.br/opiniaio/artigos/2017/10/professor-profissao-bico-1014103336.html> (Acesso em 15/06/2020).

6. http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=2811. (Acesso em 20 jun., 2019)

7. <https://www.sinproesc.org.br/nota-de-repudio-professor-nao-faz-bico-e-profissao-que-constroiu-uma-nacao-de-profissionais/>. (Acesso em 20 jun., 2019)

8. <https://rd1.com.br/faculdade-pede-desculpas-apos-propaganda-polemica-com-luciano-huck/>. (Acesso em 20 jun., 2019)

uma publicação do jornal *Metro*, veiculado em Curitiba em 2016, que trazia a seguinte manchete “Professores e garçons estão entre os bicos mais procurados.” A matéria teve ampla e negativa repercussão junto ao público, gerando novamente debates acalorados e causando muita discussão.

Em editorial da revista eletrônica QNesc, de novembro de 2017, Porto e Queiroz, citando exemplos como os casos acima apresentados, argumentam que situações como essas são “reveladoras da desvalorização do trabalho docente pela sociedade” e que suscitam os seguintes questionamentos: “como incentivar os jovens a se tornarem professores? Que atrativo ainda pode haver na profissão?” (Porto & Queiroz, 2017, p. 311). Os próprios autores respondem a essas perguntas a partir de duas perspectivas: o idealismo de muitos jovens em marcar sua presença no mundo por meio do desejo de interferir na realidade, transformando pessoas, e a união e organização da sociedade, no sentido de dar voz a educadores em detrimento do que chamam de “falsos diagnósticos e falsas ‘soluções’ apresentadas por pseudoespecialistas em educação.” (Porto & Queiroz, 2017, p. 311).

A partir da conjuntura brevemente exposta acerca do que envolve a profissão docente em contexto brasileiro, interessa-nos, como pesquisadoras, investigar como os aspectos descritos são capturados pelos discentes, professores em formação inicial. Assim, com base no “pano de fundo” acima explicitado, partimos do pressuposto de que os estudantes licenciandos não estariam imunes a essas discussões. Nesse sentido, ao mesmo tempo que buscamos dados sobre a autodefinição dos estudantes como professores, também procuramos investigar como tais fatores conjunturais podem interferir nas expectativas ou inquietações dos licenciandos no que tange ao seu futuro profissional.

2.1. Caminhos para a profissionalização docente - em busca de uma autodefinição profissional

A formação de profissionais para o exercício da profissão docente, conquanto antiga do ponto de vista da existência de instâncias educativas em níveis médio e superior, dedicou-se, em diferentes momentos históricos, a debruçar-se sobre a tentativa de compreensão

e operacionalização de princípios pedagógicos, bem como na identificação de métodos e procedimentos que levassem à maior eficiência e eficácia docente com vistas à aprendizagem dos alunos (Freeman & Johnson, 1998, p. 399). Segundo os autores, nos anos anteriores à década de 1970, as tentativas de legitimar a profissão docente e também a formação de professores, sobretudo no ensino de inglês como língua estrangeira, deram azo a um acúmulo de pesquisas e práticas voltadas para os desafios acerca de como, onde e de que forma os alunos aprenderiam melhor (Freeman & Johnson, 1998, p. 399). Os vários estudos dedicados à perspectiva do resultado do ponto de vista discente sem dúvida contribuíram para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e metodologias de ensino. No entanto, pesquisas com foco em resultados, ao passo que tornavam invisíveis as especificidades e idiossincrasias do próprio fazer docente, apresentavam resultados a partir de perspectivas individuais, sem olhar para as práticas curriculares e pedagógicas gestadas e reproduzidas, por exemplo, no interior das Universidades e centros de formação.

Segundo estes mesmos autores, os anos de 1970 e 1980 foram, para o ensino de inglês como língua estrangeira, foram os que se buscou com maior interesse compreender a prática docente de uma perspectiva mais ampla. Assim, passou-se a considerar relevante a complexidade com que professores refletiam sobre seu fazer docente e como suas práticas eram forjadas não apenas em momento anterior ao início da atividade docente (como, por exemplo, durante suas experiências como estudantes), por meio do conhecimento prático desenvolvido individualmente, mediante os seus valores e crenças, mas também através do próprio contexto de trabalho (Freeman & Johnson, 1998, p. 403).

Em outra área de pesquisa, a da profissionalização de docentes atuando em escolas de formação profissionalizante, Gieseke (1990) também aponta a década de 1970 como marco na transição entre a pesquisa em ensino-aprendizagem em formação profissional voltada para aspectos empíricos para uma pesquisa com maior rigor e fundamentação teóricos. Assim, ela identifica que, no mercado de docentes de escolas profissionais, a tendência já a partir dos anos 80 era de flexibilização de leis trabalhistas de forma a fazer com que professores, por exemplo, em cursos de idiomas (como é o caso da escola de cursos livres na Alemanha denominada *Volkshochschule*) passassem a

trabalhar em regime de contratação temporária, o que teria influência sobre a autopercepção profissional. Muito influenciada pela sociologia do trabalho, a ideia de profissionalização derivava-se, nos anos de 1970 e 1980, do grau de pertencimento e engajamento associativo ou sindical, da postura frente a outros atores no contexto de trabalho e nas normas de comportamento previstas para aquela função (Gieseke, 1990, p. 3). Para ela, o contexto organizacional, sobretudo, teria influência na sensação de pertencimento à profissão e contribuiria para a socialização profissional mais ampla, bem como para o fortalecimento da ética de trabalho.

A influência do contexto de desenvolvimento pessoal e laboral também tem efeitos determinantes sobre futuros professores, como afirmou Grzanna (2011). A pesquisa desenvolvida investigou a construção da identidade profissional de formandos em docência de disciplinas da área de economia para o nível técnico na Alemanha. A partir de aportes sociopsicológicos que definem a identidade docente como algo, por um lado construído a partir do convívio social e, por outro, também a partir de experiências e marcadores biográficos estabelecidos antes, durante e após a formação docente, Grzanna (2011) analisa determinantes da autoimagem de formandos através de entrevistas realizadas com um N captado em três Universidades nos estados da Saxônia e Turíngia, na Alemanha.

Do ponto de vista teórico e metodológico, optamos por não perscrutar determinantes identitário-profissionais, mas, sim, por aferir e analisar elementos da experiência durante a formação universitária que dessem indícios da autodefinição profissional de formandos na Habilitação Português-Alemão no Rio de Janeiro. Para Freeman e Johnson (1998, p. 403), a chave para acessar a autodefinição profissional reside na análise de *formas e processos institucionais* que dão pistas acerca da própria constituição sociocultural da formação docente em si (i.e., como os futuros professores se definem mediante esse contexto de ensino e socialização) e também na análise dos processos de aprender a ensinar (ou seja, como o conhecimento é representado).

Para tanto, desenvolvemos uma breve pesquisa de opinião composta de 3 (três) perguntas, a ser apresentada e analisada mais adiante, com base nas seguintes hipóteses inspiradas na ideia de autodefinição

profissional (Freeman & Johnson, 1998) e nas conclusões de Grzanna (2011) acerca dos determinantes das trajetórias educacionais sobre os formandos. Três conclusões de Grzanna (2011) ajudam a compor as hipóteses que subjazem este trabalho: (1) a autodefinição profissional parece estar associada a experiências vividas durante a trajetória universitária; (2) estas experiências emergem de aspectos tanto cognitivos (relacionados à aprendizagem de conteúdos linguísticos e didáticos), quanto emocionais (percepções e projeções acerca do próprio futuro e da própria biografia a ser forjada profissionalmente); e (3) o desejo de se tornar professor/professora emerge ao longo do curso e se solidifica a partir das experiências de estágio.

3. Características da formação do professor de alemão no Brasil, a exemplo do Rio de Janeiro

As Universidades brasileiras configuram-se no principal espaço institucional de formação de professores de alemão. Em seu estudo sobre o processo de formação do docente de alemão como língua estrangeira no Brasil, Voerker (2017) lista 17 Universidades, majoritariamente públicas, com a oferta do curso de licenciatura em Letras/Alemão. No que tange especificamente ao Estado do Rio de Janeiro, contexto analisado neste estudo, a pesquisa de Meirelles (2019) aponta importantes aspectos relativos ao currículo das três Universidades, todas públicas, com licenciatura em alemão neste Estado: a Universidade Federal Fluminense – UFF, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Comparando o fluxograma e as disciplinas implicadas diretamente na formação de professores de alemão, a pesquisadora observou muitas semelhanças, como o material didático utilizado pelas instituições para as aulas de língua alemã (o livro *DaF-Kompakt* e *DaF-Kompakt neu*, A1-B1), a carga horária total do curso (que gira em torno de 3.800 horas na dupla habilitação Português-Alemão) e a proporção de cerca de um terço das disciplinas do curso, destinadas mais diretamente à formação de professores de alemão (as disciplinas específicas da formação em alemão e da didática e prática de ensino de língua alemã).

Para além das grades curriculares, do fluxograma e das disciplinas ofertadas, o modo como as atividades de caráter mais prático e

de estágio estão organizados nos cursos é um aspecto fundamental ao processo de construção da profissionalização docente do professor de alemão como língua adicional.

A partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002 os cursos procuraram atender o objetivo de intensificar a integração das disciplinas teóricas com sua aplicação prática, mediante, por exemplo, a tentativa de iniciar os estudantes o mais cedo possível em experiências de sala de aula, seja por meio de estágio ou de práticas como monitoria, extensão ou iniciação à docência. Tal modelo contrapôs-se ao antigo formato conhecido como 4 + 1, em que os estudantes, somente após a conclusão das disciplinas teóricas do curso organizado, em sua maioria, em 8 semestres ou quatro anos, poderiam cursar as disciplinas de caráter pedagógico-didático e os estágios (realizados comumente ao longo de um ano). Nesse sentido, pode-se dizer que a Resolução representou um avanço no sentido de fomentar uma maior integração das disciplinas teóricas e práticas, antecipando o contato de estudantes com atividades da docência e do estágio. Assim, é possível perceber, através dos fluxogramas das Universidades, que as disciplinas de didática do alemão e prática de ensino de alemão, disciplinas estas que mais diretamente miram na profissionalização do docente de língua alemã e forjam a reflexão sobre ser professor e todos os aspectos envolvidos nessa identidade profissional, aparecem no quinto ou sexto períodos atualmente.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, apresenta novos elementos a serem pensados e incorporados aos currículos de licenciaturas e prevê um avanço ainda mais importante em direção à experiência docente e construção da vivência profissional do professor a partir do ingresso do estudante ao curso de licenciatura. Nessa lei encontra-se a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (o que inclui cursos de licenciatura e de formação pedagógica) e a formação continuada. Na Resolução são citados alguns princípios que devem nortear o processo de formação docente, como a articulação e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério. O documento também frisa a importância da inserção dos estudantes de licenciatura

nestas instituições, demonstrando claramente a tentativa de intensificação da articulação entre ensino superior e a educação básica.

No tocante especificamente à formação de professores de alemão, Voerke (2017) destacou a importância da promoção de discussões acerca das possibilidades concretas de trabalho para egressos do curso universitário de português-alemão, uma vez que seus dados apontam que durante o processo de formação, os estudantes teriam pouco conhecimento sobre campos possíveis de atuação docente em sua área. No próximo tópico, serão abordadas, mais especificamente, as atividades acadêmicas com foco na promoção do desenvolvimento da profissionalização do professor de alemão em duas Universidades públicas, uma estadual e outra federal, no município do Rio de Janeiro.

3.1. Atividades acadêmicas para formação inicial docente: projetos de extensão e iniciação à docência

Ainda que exista um importante caminho a ser percorrido no sentido de integrar de forma mais significativa e eficiente aspectos teóricos e práticos nos cursos de licenciatura, como preconiza a legislação vigente, muito já foi conquistado nessa direção. Dessa forma, abordaremos a seguir os projetos de extensão com foco na formação de professores de alemão que vêm sendo desenvolvidos e implementados em duas Universidades públicas no Rio de Janeiro.

É importante ressaltar o papel de destaque da extensão universitária nas últimas décadas, impulsionado pelas discussões dos Fóruns de Pró-Reitores e consequentes novas leis, entre elas, por exemplo, a Lei Nº 13.005 (de 2014), que solidificou a universalização da extensão, estabelecendo 10% da carga horária total dos cursos superiores para esse eixo acadêmico, salientando a importância de que as ações de extensão ocorressem de forma integralizada em programas e projetos no âmbito da universidade, numa perspectiva interdisciplinar. Nesse contexto, muitos projetos extensionistas voltados para a formação de professores de línguas, entre as quais a língua alemã, ganharam mais força e peso acadêmico.

Para os estudantes de licenciatura em alemão, ou seja, consequentemente em processo de formação inicial e em pleno processo de construção de sua identidade como professores de alemão, os projetos de extensão com foco no ensino e aprendizagem desse idioma materializam a almejada união entre teoria e prática. Dessa forma, os projetos de ensino de línguas para a comunidade (presentes nas três Universidades com licenciatura em Letras/ Alemão no Rio de Janeiro), nos quais os licenciandos têm a oportunidade de ministrarem aulas de alemão sob supervisão, orientação e acompanhamento de professores orientadores, são um importante espaço em que, potencialmente, as competências essenciais ao exercício da profissão docente podem exigir reflexão e ser desenvolvidas. Grande parte desses cursos de línguas para a comunidade, como é o caso do CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade – UFRJ), o LICOM (Línguas para a Comunidade – UERJ) e o PULE (Programa de Universalização em Línguas Estrangeiras – UFF), acontecem dentro do próprio campus universitário, atendendo, porém, ao público tanto interno quanto externo. No entanto, nos últimos anos parcerias vêm sendo construídas entre estas Universidades e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por meio de convênios que possibilitam a presença dos projetos, mediante a oferta de cursos de alemão, além da promoção de eventos como palestras e oficinas, em escolas de ensino Básico, Fundamental e Médio, no município. É o caso dos projetos OLEE (Oficina de Línguas Estrangeiras nas Escolas – UERJ) e PALEP (Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos – UFRJ). Esses projetos vêm impactando muito positivamente a ampliação das oportunidades de vivências práticas docentes em sala de aula, além do desenvolvimento de pesquisas nesse espaço, o que contribui para o desenvolvimento da competência reflexiva dos estudantes licenciandos que deles participam⁹.

4. Desenho de pesquisa

Para acessar impressões sobre os processos e determinantes da construção da autodefinição profissional de formandos em Português-

9. A pesquisa de Souza (2019) sobre o projeto CLAC também ressalta o importante lugar dos projetos para a formação continuada dos professores que atuam como coordenadores, colaboradores ou orientadores dos extensionistas.

Alemão, foi desenvolvida uma breve pesquisa de opinião com perguntas voltadas ao seguinte público: estudantes de ambas as universidades-alvo da pesquisa, regularmente matriculados nas disciplinas Língua Alemã VI (para o sexto período), Língua Alemã VII (para o sétimo período) e Língua Alemã VIII (para o oitavo período), independente da terminabilidade escolhida (licenciatura ou bacharelado), bem como estudantes das disciplinas de Didática de Línguas Estrangeiras Modernas, Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado em Ensino de Língua Alemã, oferecidas no primeiro semestre de 2019. Foram também selecionados para compor a população da pesquisa alunos integrantes de projetos de extensão em ensino de Língua Alemã ofertados pelas universidades. A amostra total de graduandos que receberam o questionário foi de 60 estudantes. Vale ressaltar que os alunos matriculados em mais de uma disciplina destas supracitadas receberam apenas um convite para participar da pesquisa. A breve pesquisa de opinião foi enviada aos alunos em formato eletrônico por meio da plataforma *Survey Monkey*.

O texto de apresentação da pesquisa de opinião informou aos participantes que suas opiniões serviriam para aprofundamento teórico da discussão acerca da profissionalização docente de alunos de Letras/Alemão e que seriam analisadas de forma agregada e anônima. O texto introdutório dizia também que, caso os alunos optassem por responder as perguntas da pesquisa de opinião, estariam consentindo que suas respostas fossem incorporadas à discussão¹⁰.

Duas perguntas iniciais do questionário visaram a compor o perfil inicial da população de respondentes: na pergunta 1, os alunos assinalaram se estavam matriculados em uma Universidade federal ou estadual; na pergunta 2, em que período letivo estavam.

As três perguntas seguintes versaram sobre motivações ou experiências que tivessem levado os estudantes a optar pela Habilitação Português-Alemão (“*Que motivos ou experiências levaram você a escolher a Habilitação Português-Alemão e, sobretudo, a profissão ‘professor de alemão’.* Quando se deu essa escolha? Comente.”); sobre disciplinas relevantes para a construção da autodefinição profissional (“*Que disciplinas ou atividades acadêmicas (monitoria, IC, extensão,*

10. A pesquisa de opinião permaneceu disponível aos respondentes pelo período entre 30 de maio de 2019 e 12 de junho de 2019.

estágio) mais contribuíram para a sua formação como professor? Por quê?”) e em relação aos aspectos cognitivos e afetivos da construção de uma percepção profissional prospectiva (“Quais as suas principais expectativas e/ou preocupações em relação ao seu futuro como professor de alemão?”).

4.1. Determinantes da construção da autodefinição profissional: análise de dados

Dos estudantes que compunham a população-alvo, à qual a pesquisa de opinião foi dirigida (60 estudantes das duas Universidades), obtivemos um total de 27 retornos. De acordo com tutorial da própria ferramenta *Survey Monkey*¹¹, as taxas de respostas variam amplamente, dependendo de uma série de fatores, como o relacionamento com o público-alvo, o tamanho deste, tema e complexidade do questionário, entre outros fatores. Alguns estudos, como o de Vasconcellos e Guedes (2007), apontam para a tendência a um baixo índice de respostas em ferramentas de pesquisas on-line, quando comparadas a outras modalidades de aplicação. Segundo os pesquisadores, uma taxa de 20 a 30% pode ser considerada excelente, nos casos em que não há um relacionamento prévio entre pesquisadores e população-alvo, como é o caso, por exemplo, de pesquisas de satisfação de clientes. No caso específico da presente pesquisa, o forte elo entre o eixo central da pesquisa e os sujeitos participantes da mesma pode explicar a taxa de resposta obtida de quase 47%, o que pode ser considerada uma boa taxa de retorno.

Das 27 respostas obtidas, 12 participantes se identificaram como estudantes de universidade estadual e 15 de universidade federal. Destes 27, cinco estudantes frequentam do terceiro ao quinto períodos, o que demonstra, de acordo com o perfil do público-alvo selecionado para participar da pesquisa (em princípio, estudantes do 6º período em diante), que são participantes de projetos de extensão para o ensino de alemão. Os demais 20 estudantes respondentes cursam do sexto período em diante, lembrando que é a partir do sexto período que se

11. Para tanto, ver a página eletrônica: <https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size/>. (Acesso em 20 jun., 2019).

iniciam, nos fluxogramas das Universidades que são objeto dessa pesquisa, as disciplinas de didática do alemão, prática de ensino e estágio supervisionado.

Como respostas para a pergunta “*Que motivos ou experiências levaram você a escolher a Habilitação Português-Alemão e, sobretudo, a profissão ‘professor de alemão’? Quando se deu essa escolha? Comente.*”, que questiona as motivações que levaram os estudantes a optarem pela habilitação Português-Alemão, não causa estranheza a grande variedade de razões citadas. No entanto, podemos observar uma forte recorrência em algumas das respostas e é esse dado que passaremos a analisar a seguir. O motivo mais citado pelos estudantes, com 10 menções ao todo, foi o interesse e o gosto pela língua alemã. Nesse sentido, é relevante o fato de dois estudantes afirmarem terem mudado de graduação após o contato com a língua alemã na faculdade: um estudante, após ter cursado a disciplina de Alemão Instrumental, e outro, após ter feito um curso de alemão apenas como forma de enriquecer seu currículo, conforme um deles: “Eu fazia outra graduação e comecei um curso de alemão para melhorar o currículo. Acabei gostando muito e troquei para alemão”.

Em segundo lugar como aspecto mais mencionado em relação à escolha pela graduação em Letras Alemão foi o conhecimento prévio da língua: seis estudantes apontaram essa razão para a escolha do curso: “Eu escolhi fazer letras, mais especificamente alemão, pois já tinha conhecimento da língua.”

Esse é um dado que nos parece bastante relevante, uma vez que estudos futuros poderão se aprofundar na relação entre a entrada de estudantes com conhecimentos prévios da língua e a conclusão exitosa do curso, uma vez que não há o pré-requisito de conhecimento da língua alemã para o ingresso no curso de português-alemão. De todo modo, consideramos importante investigar, se, a despeito dessa ausência de pré-requisito, o conhecimento linguístico prévio seria um fator determinante para o melhor aproveitamento do curso, sendo necessários mecanismos ou ferramentas para que a ausência de conhecimento prévio não seja um elemento dificultador para a conclusão bem sucedida do curso.

Outros motivos citados para a escolha do curso de Português-Alemão foram questões familiares, como ascendência alemã ou parentes e familiares residindo na Alemanha (4 menções), a curiosidade em relação à língua e cultura alemãs (mencionada por 3 estudantes) e, também, citada em três comentários, apareceu a boa perspectiva profissional como um fator decisivo para a opção pela graduação em Língua Alemã: “Ouvir e ler boas coisas sobre a Alemanha e a importância do domínio do alemão para a vida profissional e acadêmica.”

Na segunda parte desta mesma pergunta, os estudantes foram indagados a respeito do momento em que decidiram se tornar professores de alemão. Dentre as respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa, apenas dois estudantes indicaram já terem definido antes mesmo de iniciarem os seus cursos que se tornariam professores de alemão. A grande maioria dos estudantes (10 no total), porém, apontou que a decisão de se tornarem professores aconteceu ao longo da graduação, sendo que alguns mencionaram a influência de professores e/ou colegas; outros, o desenvolvimento geral do curso (atividades e disciplinas).

Esse é um dado bastante interessante, uma vez que parece demonstrar que, diferente de outros cursos universitários, como odontologia, medicina, engenharia, nos quais a formação profissional parece estar diretamente atrelada à escolha do curso, em nosso caso, essa definição está quase que integralmente relacionada ao desenvolvimento do curso, o que confirma nossa hipótese de que a profissionalização é construída paulatinamente ao longo da graduação. Também é extremamente relevante o fato de um expressivo número de alunos, precisamente 7 estudantes, terem mencionado diretamente projetos de extensão com foco no ensino de alemão e o estágio supervisionado como fatores determinantes para sua escolha profissional. Por último, dois estudantes indicaram que não pretendem atuar como professores de alemão e apenas um estudante argumentou que ainda não havia feito tal definição em se tornar professor de alemão.

Supondo que o contato direto com atividades simuladas em disciplinas e experiências em sala de aula impactassem ou mesmo determinassem a autodefinição profissional docente de estudantes tanto inscritos no bacharelado quanto na licenciatura, as pesquisadoras

incluiram no questionário a seguinte pergunta: “*Que disciplinas ou atividades acadêmicas (monitoria, IC, extensão, estágio) mais contribuíram para a sua formação como professor? Por quê?*”.

Nota-se que os projetos de extensão foram citados, ou explicitamente, ou inferencialmente (“projetos de extensão”) por 15 participantes da pesquisa. Dois outros participantes fizeram referência a estágios diversos (“estágios como professor” e “estágio em escola alemã”). As disciplinas curriculares de estágio e prática de ensino foram mencionadas por 3 alunos. Os demais mencionaram a bolsa Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ (1), todas as disciplinas (1); língua e/ou cultura alemã (2). Dentre os alunos que mencionaram algumas destas experiências citadas previamente, a “monitoria” havia sido citada (concomitantemente a outras experiências) por 3 alunos – não é possível depreender das respostas se os alunos fazem aqui uma referência às monitorias de disciplinas ou de outra natureza.

O resultado do questionário corrobora a hipótese levantada anteriormente de que as atividades práticas podem ser interpretadas como catalisadoras da autodefinição docente, uma vez que o aluno se vê confrontado com situações que transcendem o conhecimento ou competência estritamente pedagógicos – são situações que envolvem “paciência”, “gestão”, “tolerância”, “comprometimento”, “acessibilidade”, características mencionadas pelos respondentes.

Uma das falas trata precisamente da capacidade de gestão da sala de aula:

“[...] Na extensão, tive que aprender a lidar com um grupo de pessoas exigindo a minha atenção ao mesmo tempo, planejar as atividades em um volume maior, já que as aulas duram no mínimo duas horas, e *aprender a lidar com imprevistos que surgem durante esse tempo*” (grifo nosso).

Quanto aos aspectos psicossociais imbricados na atividade docente, outro informante relata que:

“Os estágios contribuem bastante. Eles têm me ensinado como atuar em sala de aula, me ensinam a pôr em prática e melhorar sempre mais meus métodos didáticos. Tenho visto diferentes dificuldades individuais, e variadas formas

de explicar um mesmo conteúdo para que todos tenham entendimento. Que *a dedicação está inerentemente ligada à paciência em sala de aula*” (grifo nosso).

Também são importantes as disciplinas pedagógicas voltadas para a construção e reflexão do saber-fazer docente (disciplinas de estágio). Nela, os alunos aprimoram suas capacidades de organização do conteúdo a ser abordado por meio da confecção de planos de aula, desenvolvem reflexões críticas acerca da utilização do livro didático e estão em permanente troca de conhecimentos com os professores das disciplinas. Alguns alunos mencionaram as atividades de monitoria, mas afirmaram ser a atividade extensionista mais relevante do que “monitorias individualizadas”. Depreende-se dos alunos que responderam à pergunta de forma tida com evasiva – ‘todas as disciplinas contribuem para a formação’ ou “disciplinas de língua/cultura alemã” – que ou ainda não tenham experimentado a atividade docente mediante projetos de extensão, ou ainda não tenham cursado as disciplinas pedagógicas. De qualquer forma, 55% dos respondentes (15 de 27) mencionaram explicitamente a atividade docente em projetos de extensão, o que reforça o caráter fundamental dessa atividade como parte integrante da formação docente em nível universitário. A atividade extensionista, conforme os depoimentos dos informantes, parece oferecer um ambiente de prática mais suscetível às vicissitudes e desafios da realidade docente em ambientes extra-universitários e, assim, parece promover no aspirante a professor um efeito condensador das capacidades didático-pedagógicas, gerenciais e psicossociais necessárias ao ingresso e à permanência na carreira docente.

A pergunta “*Quais as suas principais expectativas e/ou preocupações em relação ao seu futuro como professor de alemão?*” visou à melhor compreensão e análise das projeções e percepções dos estudantes quanto à carreira prospectiva, buscando ponderar eventuais oportunidades e impedimentos para o desenvolvimento da carreira docente no futuro. Foram obtidas 26 respostas – destas, 25 versaram sobre as principais preocupações dos alunos. Dentre elas surgem, em primeiro lugar, menções à adequação da própria *expertise* (conhecimento pedagógico e domínio da língua alemã) às exigências do mercado de trabalho. A partir das respostas dos informantes, é possível depreender

características e demandas do mercado de trabalho. Estas estariam associadas à “popularização da língua alemã no Brasil” e às exigências dos empregadores (escolas e cursos) quanto ao nível linguístico dos candidatos. Um dos informantes, por exemplo, se pergunta se é “suficientemente apto para o cargo”. Outro demonstra preocupação com “as exigências do mercado de trabalho para dar aulas de alemão em escolas alemãs/suíças”). Um terceiro informante afirma ter preocupação “em melhorar meu alemão e fazer um intercâmbio. Os alunos sempre perguntam se já fui à Alemanha. Eu acho que também é um diferencial na hora de se candidatar ao emprego”. O mercado, portanto, para estes está caracterizado por exigências altas e específicas referentes à formação e ao domínio do idioma.

Outra preocupação recorrente nas respostas dos informantes (mencionada quatro vezes de forma explícita) está relacionada ao mercado de trabalho do ensino de forma geral no Brasil. A conjuntura laboral no Brasil em geral é uma questão para um dos informantes: “Quero continuar na área, mas a situação do Brasil me preocupa”. Outro teme pela “desvalorização do professor”. A precarização da atividade docente no Brasil é mencionada da seguinte forma por outro informante:

“[...] Me preocupo em conseguir um emprego estável que me pague o suficiente para ter uma vida confortável e não ter de me desdobrar trabalhando em vários lugares diferentes. (...) Ser professor é uma tarefa bem desgastante. Não quero ter de abandonar por doenças relacionadas a desgastes físico e emocional”.

Ambas as falas denotam maior sensibilidade às questões políticas, sociais e econômicas extramuros da universidade e indicam uma percepção concreta das potenciais dificuldades de manutenção de uma carreira docente digna e longa.

É importante mencionar que três informantes indicam ser necessário aprimorar habilidades e conhecimentos após a conclusão do curso de graduação Português-Alemão. Um deles afirma que pretende “[...] poder fazer/completar minha formação com um curso na Alemanha”. Na mesma linha, outro informante afirma: “vou ver de onde vou tirar dinheiro pra conseguir terminar minha formação em língua alemã em algum curso”. Um terceiro informante comenta que sua “[...] principal expectativa é conseguir trabalhar e continuar [se] aperfeiçoando”.

As três falas, conjuntamente, indicam uma percepção muito concreta de que é necessário “completar” ou “terminar” os estudos de língua alemã em espaços para além da universidade. Entendemos tal perspectiva de forma positiva, pois parece indicar que a universidade, por um lado, foi capaz de oferecer aos alunos bons conhecimentos linguísticos que servem de base para a atividade docente. No entanto, por outro lado, estes alunos estão sensibilizados para a necessidade e responsabilidade relativa ao aperfeiçoamento linguístico, seja em cursos livres, seja em algum país de língua alemã.

Dois respondentes, por fim, mencionaram que não seguirão a carreira docente. Nossas hipóteses, nestes casos, recaem sobre eventuais saturações físicas, cognitivas ou emocionais das experiências de docência experimentadas durante a graduação ou a justamente a falta de experiências concretas e/ou recompensadoras neste sentido.

A pergunta relativa às expectativas de formandos para a carreira, portanto, fornece pistas valiosas para a adequação de processos e conteúdos tratados nas disciplinas; indica que também as disciplinas gerais de alguma forma contribuem para a construção de sentidos do fazer pedagógico dos alunos e que, por fim, o desenvolvimento da carreira docente ao longo da graduação está sendo permanentemente ponderado em face dos desafios do exercício concreto do magistério no Brasil.

5. Conclusão

Nesse artigo buscamos discutir o processo de profissionalização do docente de alemão como língua adicional no contexto brasileiro, considerando aspectos concernentes à formação inicial de professores, à conjuntura que, de um modo geral, envolve a profissionalização do professor e aos fatores que tangenciam a autodefinição de professores em formação.

O artigo apresentou inicialmente alguns marcadores da formação de professores de alemão no Brasil, suas especificidades quanto ao contexto de formação, quanto aos nichos de atuação e, sobretudo, quanto aos desafios da conformação da estrutura curricular para atender as demandas por uma boa formação, condizente com os espaços concretos de trabalho após a graduação.

Em seguida, discutimos as noções de profissão e ocupação que incidem sobre a atividade docente no Brasil e ponderamos questões macrossociais e históricas que vêm relegando o profissional docente e, sobretudo, o professor de línguas estrangeiras a papéis que podem subverter a lógica da profissionalização almejada não apenas durante a graduação, como, prospectivamente, durante a trajetória profissional.

Neste contexto, expusemos como a universidade tem estabelecido espaços de profissionalização docente, mormente por meio da atividade extensionista, que busca não apenas aproximar o graduando de atividades relativas ao mercado, como convidar a comunidade e a sociedade de forma geral a tomar parte nos avanços de conhecimento produzidos pela universidade para benefício comum. Neste contexto, refletimos as possibilidades de estabelecimento de uma autodefinição docente e hipotetizamos, com base na literatura sobre formação e profissionalização docente, que o processo de definição da autoimagem profissional tem início durante a graduação e passa por um processo catalisador a partir do contato com a teoria e prática pedagógicas. Hipotetizamos também que estes conhecimentos e experiências confeririam aos formandos uma percepção mais aguçada de suas atividades prospectivas e da construção das suas carreiras após o término da graduação.

Para verificar nossas hipóteses, desenvolvemos um questionário de opinião – anônimo, breve e composto por perguntas abertas – visando a reunir percepções de formandos de duas universidades públicas do Rio de Janeiro acerca dos seguintes temas: o que teria levado os estudantes a optar pela Habilitação Português-Alemão (“*Que motivos ou experiências levaram você a escolher a Habilitação Português-Alemão e, sobretudo, a profissão ‘professor de alemão’.* Quando se deu essa escolha? Comente.”); quais seriam, na opinião deles, as disciplinas mais relevantes para a construção da autodefinição profissional (“*Que disciplinas ou atividades acadêmicas (monitoria, IC, extensão, estágio) mais contribuíram para a sua formação como professor? Por quê?*”); e que fatores ou aspectos influenciariam a construção de uma percepção profissional prospectiva (“*Quais as suas principais expectativas e/ou preocupações em relação ao seu futuro como professor de alemão?*”).

As respostas à pesquisa de opinião vão ao encontro dos marcos teórico-metodológicos propostos inicialmente no texto a partir dos quais refletimos, de forma geral, os impasses relacionados à formação e ocupação de profissionais da educação e, no caso da formação de professores de língua estrangeira em particular, os desafios da construção da autoimagem profissional durante a graduação.

Os resultados da incursão empírica apresentada no texto corroboram a compreensão de que (1) a formação profissional confere sentido intrínseco à atividade docente e à ideia de que há uma *expertise* que pode ser aplicada a nichos de mercado; (2) a prática e a reflexão ativa sobre ela reforçam tanto a competência docente quanto expectativas realistas quanto à inserção no mercado de trabalho; e (3) a autodefinição profissional tem início durante a graduação e responde a anseios mais amplos de realização profissional, como o bem-estar profissional e a longevidade da carreira.

Referências

- CELANI, M. A. 2001. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão*. Pelotas: Educat.
- COÊLHO, I. M. 2006. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, V. S. (org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. São Paulo: Papirus.
- CUNHA, M. I. 1999. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: PASSOS, I.; CUNHA, M. I. (orgs.). *Desmistificando a profissionalização docente*. Campinas: Papirus.
- FREEMAN, D.; JOHNSON, K. 1998. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL QUARTERLY*, v. 32, n. 3: 397- 417.
- GIESEKE, W. 1990. Professionalisierungsforschung. In: GÜTTLER, Rainer (org.) *Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen*. Neuwied: Luchterhand.
- GRZANNA, C. 2011. Die Subjektiven Theorien von Absolventen der Wirtschaftspädagogik über ihre Berufsidentität – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: FASSHAUER, Uwe; FÜRSTENAU, Bärbel; WUTTKE, Eveline (orgs.): *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung*. Opladen: Barbara Budrich.

- GUIMARÃES, V. S. 2004. *Formação de professores, saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus.
- _____. 2007. Professores e suas disposições em relação à profissão: um estudo a partir de docentes em exercício. *Revista Educativa*, v. 10, n. 2, jul./dez: 261-274.
- MACEDO, J. 2017. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? *RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. especial 2: 1239-1259.
- MEDEIROS, M. 2017. A extensão universitária no Brasil – um percurso histórico. *Revista Barbaquá*, vol. 01, n. 01, jan./jun.: 9-16.
- MEIRELLES, C. 2019. DACH-Prinzip e pluricentrismo na formação de professores de alemão no Estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói (no prelo).
- PORTO, P.; QUEIROZ, S. 2017. Profissão: professor. *Quím. Nova Esc.*, vol. 39, n. 4: 311.
- SCHWARZ, M.; ARAÚJO, G. 2019. Professor: profissão “bico”. Programa “Ensina Brasil” torna uma profissão respeitada em um “bico” no contexto da severa crise que vivemos. Artigo Jornal Gazeta Online, publicado em 11/10/2017. Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/opiniaio/artigos/2017/10/professor-profissao-bico-1014103336.html> Acesso em 19 jun., 2019.
- SOUZA, F. S. 2019. Avaliação do Projeto de Extensão CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade/Faculdade de Letras/UFRJ) como uma ação para a formação docente. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) – Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro.
- VASCONCELLOS; GUEDES. 2007. E-Surveys: Vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via Internet no contexto da pesquisa científica. Anais do X SEMEAD – Seminários em Administração FEA-USP.
- VOERKEL, P. 2017. *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. (Tese de doutorado). Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena.

Recebido em: 26/07/2019
Aprovado em: 12/05/2020