

LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA: O PROCESSO FORMATIVO EM QUESTÃO

Luana Rosalie Stahl – UFSM

Explicitando a temática

As discussões propostas neste texto são resultado de uma pesquisa desenvolvida em uma instituição de ensino superior (IES) pública do interior do Rio Grande do Sul que objetivou responder as seguintes questões: Quais as repercussões da área específica de conhecimento no processo formativo de professores de licenciatura em espanhol? As delimitações à área específica e interesse investigativo atrelam-se às experiências profissionais e formativas das autoras no campo da Pedagogia Universitária e às pesquisas sobre a Docência Universitária e Formação de Professores.

Nesta perspectiva, buscou-se compreender como a área específica de conhecimentos repercute no modo como o professor conduz seu processo formativo e de seus estudantes, assim como, inferir a relação existente entre a articulação dos conhecimentos da área específica e a formação de futuros professores para o ensino básico.

Tal problematização é resultado da compreensão de que a área específica de conhecimentos (estudos linguísticos e literários) dos professores do curso poderia repercutir no modo como estes se constituem professores e a partir daí, como compreendem a formação inicial de seus estudantes. Compreendemos que a docência superior é uma atividade de múltiplas facetas uma vez que, se, por um lado, é ação desempenhada pelos docentes no intuito de mediar e contribuir com o processo formativo discente, por outro, é através dessa atividade que o professor universitário (re)constrói seu próprio processo formativo.

A docência, neste sentido, exige que o professor universitário compreenda que, ao contribuir com a trajetória formativa de seus estudantes, está consequentemente significando sua própria formação. Entretanto, é oportuno lembrarmos que os professores do magistério superior, mesmo aqueles atuando nos cursos de licenciatura, não têm respaldo pedagógico para atuarem neste nível de ensino. Os cursos de licenciatura têm como objetivo formar professores para atuarem na Educação Básica, no entanto, a formação oferecida nos cursos de formação inicial não envolve a educação superior.

Nossa intenção investigativa foi aprofundar os conhecimentos sobre a docência superior em cursos de licenciatura, tendo como foco a especificidade da formação de professores de língua estrangeira. Orientados por esta problematização, a opção

metodológica é qualitativa de cunho narrativo interpretativo (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2004). Compreendemos a narrativa como expressão de linguagem que proporciona a exteriorização e a construção de significados explicitados pelos professores e que são passíveis de novas compreensões. Assim, em termos de interpretação analítica das narrativas dos professores, escolhemos o método de análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007).

Nesse sentido, investigamos a trajetória pessoal e profissional de seis professores formadores, buscando, via entrevista narrativa semiestruturada, reconstruir as experiências formativas dos professores, sujeitos da pesquisa, bem como evidenciar as concepções de formação e profissão que embasam e sustentam a sua atividade profissional. Tal perspectiva justifica a abordagem qualitativa de cunho narrativo, pois a narrativa permite que o narrador organize suas experiências utilizando-se da memória para (re) visitar lugares e acontecimentos, “[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2004, 92).

A análise textual discursiva evidenciou a existência de três categorias e alguns elementos interferentes que indicaram um possível caminho para a compreensão das repercussões do conhecimento específico nos processos formativos docentes:

- **Níveis de consciência sobre o papel formativo** refere-se às concepções apreendidas no que tange à formação de professores para o ensino básico e à compreensão dos processos formativos implicados na docência universitária. Chamamos níveis de consciência porque a materialidade linguística coletada nas entrevistas e a análise realizada revelaram uma disparidade significativa com relação a essa consciência.
- **Solidão pedagógica** sentimento que se constitui a partir da compreensão de que as atividades pedagógicas, atividades acadêmicas são desenvolvidas individualmente sem que haja compartilhamento de ideias e concepções afetando diretamente a constituição de uma identidade de grupo dos professores formadores no espaço institucional o que ecoa na relação pessoal com o “outro”.
- **Relevância do conhecimento específico e o significado do conhecimento pedagógico na formação de professores** têm implicações diretas no nível de consciência docente uma vez que implica depreender a relevância do conhecimento específico na formação de professores do ensino básico e a articulação deste com os conhecimentos pedagógicos.

Tecemos a seguir as tramas teóricas que sustentaram a pesquisa e que dão corpo a este trabalho.

Tramas Teóricas

Para Cunha (2010) a docência universitária é ação complexa apresentando-se, atualmente, como um desafio à formação de profissionais do ensino superior. A complexidade deve-se, na concepção da autora, ao fato de que esta profissão diferencia-se de outras “porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2010, p. 31). Tal perspectiva também é compartilhada por Zabalza (2004) que salienta a necessidade de uma formação específica para estes profissionais.

A Pedagogia Universitária é assim um campo disciplinar em construção que enfoca as implicações sobre o pensar e refletir da ação docente, ou seja, tem como objetivo o estudo das concepções de docência, sobre o processo formativo e o conjunto de práticas desenvolvidas neste nível de ensino. A pertinência de estudos que tenham como foco a docência superior centra-se no fato de que estes professores não possuem formação específica para atuar neste nível de ensino, ainda que tenhamos, atualmente, iniciativas pontuais na direção de aproximação com esta atividade em Programas de Pós-Graduação ou ações direcionadas àqueles que já atuam neste nível de ensino. Nesse sentido, a didática universitária, como disciplina específica dentro da didática, “tenta construir um espaço de conhecimento orientado para a compreensão dos processos que se dão na aula, com base na consideração de sua relação com o contexto e com seu destino de formação” (LUCARELLI, 2007, p. 75).

Tendo como foco investigativo a docência superior em um curso de Licenciatura em Letras Espanhol, tornou-se preponderante a observância de estudos que tivessem como objeto de investigação a formação de professores para o ensino básico. Nesta direção, salientamos que, de acordo com Gatti e Barreto (2009), é histórica a preocupação com a dissociação entre conhecimentos específicos de uma determinada área do conhecimento e os conhecimentos pedagógicos inerentes a profissão docente.

Krahe (2004), ao expor a problemática da reformulação curricular das licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, salienta que normalmente as disciplinas ditas da área específica ignoram aquelas que têm como foco o preparo pedagógico e o contrário também ocorre, ou seja, as disciplinas ditas pedagógicas também são desenvolvidas sem o reconhecimento das especialidades da área. No caso específico da formação do curso de Letras, poderíamos então problematizar: sou linguista, literata ou professora?

Nesta perspectiva, Shulman (1989) enfatizou a importância de estudos que tivessem como preocupação o viés daquele que ensina, suas representações e a organização dos conteúdos a serem ensinados, pois estudos anteriores haviam evidenciado que os professores centravam sua atenção no conteúdo e em atividades formais da sala de aula, deixando, em segundo plano, as questões vinculadas ao processo de aprendizagem. O referido autor centralizou suas discussões no conhecimento do conteúdo e nas três classes que o compõem: conhecimento da disciplina, conhecimento pedagógico e conhecimento curricular. Para Shulman (1989), o conhecimento da disciplina é a compreensão dada pelos especialistas de uma determinada área do conhecimento; o conhecimento pedagógico envolve a compreensão particular, mas também global de como determinados conteúdos devam ser trabalhados, levando em conta o processo de aprendizagem, e, por fim, o conhecimento curricular, que determina, de certo modo, como estes conteúdos devem apresentar-se (planejamento).

A categorização dos conhecimentos do professor proposta por Shulman (1989) demonstra a preocupação com o conhecimento científico, mas também com a sua transposição didática e com a compreensão dos aprendizes. Nesse viés, não basta que os professores apropriem-se de conhecimentos e conceitos que são próprios de uma formação acadêmica científica, é preciso que consigam comunicar e mediar esses conhecimentos de modo compreensível e significativo aos alunos.

A formação de professores é assim um processo complexo, pois, se, por um lado, há o reconhecimento de que conhecimentos específicos e pedagógico-didáticos compõem o processo formativo, por outro, não se tem a mesma clareza da maneira como podemos articular estes dois elementos. Um processo que, na compreensão de Krahe (2004), deveria ser de integralidade não é, na prática, nem sequer complementar.

Na docência em um curso de licenciatura, esse processo se torna ainda mais complexo já que os conhecimentos necessitam ser comunicados de formas diferenciadas nos contextos acadêmico e escolar. Sabemos que o trabalho do docente universitário de instituições públicas federais está vinculado a tríade pesquisa, ensino e extensão. Esse tripé possibilita ao docente, além da socialização, via mediação, dos conhecimentos já produzidos e sistematizados, a construção de novos problemas e a busca de soluções a essas problematizações. Nesse sentido, busca-se a consciência docente que permita compreender que a complexidade do ato de ensinar exige o entendimento dos processos de construção de conhecimentos e saberes e da responsabilidade na articulação destes para a compreensão dos estudantes.

De acordo com essa perspectiva, baseamo-nos no constructo transposição didática. Para Chevallard (2005), a transposição didática é constituída a partir de três saberes que estão

interligados: “o saber sábio”, fruto da elaboração de conhecimentos por parte dos cientistas; “o saber a ensinar”, específico aos formadores, pois é próprio dos cursos de formação de professores que têm como tônica as implicações do processo de ensino e aprendizagem (didática) e o “saber ensinado”, aquele que, ao final do processo de mediação, é absorvido pelos estudantes.

Compreendemos que a transposição didática ocorre no processo de mediação do conhecimento científico aos conhecimentos acadêmicos (aqueles que são objeto da mediação na sala de aula universitária) e destes para o conhecimento escolar (referente à mediação na sala de aula de ensino básico). Tal adaptação deve-se ao fato de que, sem esquecer que os professores de licenciatura são também pesquisadores, os professores sujeitos desta pesquisa são formadores de professores do ensino básico.

Atualmente, parece haver um consenso nos estudos realizados na área sobre a necessidade de uma formação suficientemente sólida no que diz respeito ao conhecimento de um determinado conteúdo ou disciplina, mas também articulada ao desenvolvimento de capacidades didáticas pedagógicas que possibilitem o processo de ensino e aprendizagem desse conteúdo. Além desses conhecimentos de base, são relevantes ainda outros aspectos: a realidade do contexto, as necessidades e a homogeneidade dos estudantes, o processo de aprendizagem compreendido como amplo e não linear, etc. Nesse sentido, Imbernón (2006, p. 60) salienta que a formação inicial necessita

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão que ocasiona um baixo nível de abstração inovadora. (IMBERNÓN, 2006, p. 60)

A perspectiva do autor aponta para uma formação inicial que prepare os professores para o enfrentamento da ação educativa balizado por conhecimentos advindos da formação inicial consolidados na aprendizagem do conhecimento profissional. Assim, o papel que os professores formadores precisam assumir diante de tal proposta é a de compreender esta formação com um processo articulado, onde a mediação dos conhecimentos e a criação de espaços de vivência formativa sejam importantes para a constituição profissional. Tal premissa rompe com a ideia de que a formação tem apenas uma direção, que sai do formador na direção do professor em formação inicial; a compreensão implícita aqui é a de que o espaço da sala de aula é de ensino, mas também de aprendizagem.

Este processo de aprender a docência, além de ser permeado pela dimensão profissional, é também marcado por experiências pessoais que se apresentam na forma de crenças, atitudes, valorações. Assim, o aluno-professor traz junto consigo as experiências vivenciadas na vida pessoal e/ou profissional que se mesclam com aqueles conhecimentos acadêmicos mediados pelos professores-formadores e que juntos irão compor as concepções de como ensinar no ensino básico. Neste sentido, podemos dizer que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo que se inicia mesmo antes do ingresso no curso de graduação e que não acaba com o recebimento legal do direito ao exercício da profissão.

Para Nóvoa (2011), a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional são abordados por muitos estudos e pesquisas que buscam compreender como esse processo deve ocorrer para que tenhamos resultados qualitativos na formação de professores e na educação na sua totalidade; entretanto, o autor denuncia uma cultura discursiva que é vasta e produtiva, mas que, no entanto, não tem a mesma incidência na prática docente. Para o autor, são necessárias algumas medidas que viabilizem a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional de qualidade na atualidade:

[...] articulação da formação inicial; indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores, etc. (NÓVOA, 2011, p. 15)

Na base das reflexões propostas por Nóvoa (2011), está a valorização da formação profissional aliada à prática reflexiva pautada no trabalho compartilhado que possibilita a aprendizagem contínua do ser professor em conjunto com os colegas de profissão, as ações de cunho pedagógico são reelaboradas de acordo com o contexto educativo já que este sofre constantes mudanças acompanhando as transformações de diferentes âmbitos da sociedade (a escola pertence a este contexto, por isso não pode ser considerada um sistema à parte), a consideração profissional referente a experiências daqueles profissionais que têm anos de carreira docente, a formação pautada em aspectos concretos da educação balizados por metodologia investigativa.

Explicitação das compreensões alcançadas

A análise textual discursiva da materialidade linguística resultante da transcrição das entrevistas narrativas realizadas com professores formadores do curso de Letras Espanhol,

responsáveis por disciplinas de conhecimento específico desta área viabilizou a compreensão das repercussões do conhecimento específicos nos processos formativos destes professores e a maneira como compreendem a formação dos futuros professores. Cabe ressaltar, que dez professores da área específica compõem o corpo docente do curso; em nossa pesquisa, tivemos a participação de seis destes professores. A identidade dos participantes foi mantida no anonimato e, para isso, os professores receberam nomes fictícios: Ana Cláudia, Susana, Roberta, Renan, Helena e Carolina.

Apresentamos a seguir as compreensões alcançadas a partir das categorias emergentes e de seus elementos interferentes compreendidos como àqueles que constituem e interferem na categoria de maneira não estanque, mas sim, interconectados.

A primeira categoria emergente denominou-se de **níveis de consciência sobre o papel formativo** evidenciando a relação existente entre os processos formativos e a aprendizagem docente. Os professores formadores manifestam diferentes níveis de consciência do papel formativo elucidados pelo modo como veem seus estudantes, pela concepção de docência que possuem e pelas trajetórias formativas que os constituem como docentes universitários. Tais compreensões estão explicitadas nos excertos das narrativas apresentadas a seguir:

Eles chegam aqui para fazer um curso de espanhol e, muitas vezes, eles chegam aqui e pensam que vão fazer um curso de espanhol para ser tradutor, secretário bilíngue, para ser qualquer coisa que não ser professor da educação básica (Professora Ana Cláudia).

Não sei se a gente molda ou se a gente forma de fato, talvez a gente ajude a formar porque é naquela perspectiva, eu ensino, mas nem tudo que eu ensino é bom para aquele aluno, nem tudo ele aprende. (Professora Carolina).

[...] dei aula de espanhol muitas vezes dei aula de espanhol substituindo a professora. [...] a minha linguística do curso e minha metodologia não foi voltada para o ensino assim, não foi esse tipo de orientação teórica que se teve, a orientação teórica da linguística era apenas a aquisição e não se passava da aquisição (Professora Helena).

As manifestações dos professores formadores nos remetem as compreensões que estes têm acerca dos estudantes do curso, do papel que tem como professores universitários demonstrando as concepções de docência que sustentam a prática docente e, por último, a trajetória de formação própria que delinea a orientação formativa que tiveram. Estes elementos interferem e caracterizam os níveis de consciência do papel formativo.

Para Zabalza (2004) é comum que os professores destaquem a heterogeneidade dos estudantes, a pouca motivação intrínseca para a ação de estudar e, em alguns casos, a falta de orientação profissional. Assim, conhecer e possibilitar que os alunos explicitem suas

perspectivas com relação à formação inicial proporciona ao professor formador uma visão mais real de seus alunos que têm, tais visões passarão então a implicar no modo como os professores desenvolvem as atividades formativas.

As concepções de docência e a trajetória formativa elucidam a compreensão que estes professores têm dos processos formativos de que os constituem e implicam na compreensão que têm da função na formação de futuros professores. Estudos sobre a identidade do professor universitário (Nóvoa, 1992) revelam que o processo formativo e a aprendizagem docente são processos contínuos e que se constituem a partir do envolvimento da pessoa do professor no reconhecimento desses processos. Assim, torna-se imprescindível o envolvimento do professor na construção de novas ideias, novas concepções do papel do professor que estejam de acordo com as mudanças vivenciadas no decorrer dos tempos.

Cabe ainda ressaltar que a formação dos professores formadores aparece como um importante indicador na constituição dos níveis de consciência do formador. Com base nos estudos desenvolvidos por Krahe (2007) e na fala da Professora Helena, ousamos afirmar que parte significativa dos professores formadores tiveram sua formação inicial pautada no modelo de racionalidade técnica caracterizado pela compreensão de que a condição para o ensino de qualidade está na solidez de conhecimentos específicos que, por si só, garantem o ensino.

A segunda categoria, a **Solidão pedagógica**, pode caracterizar-se de diferentes maneiras, a análise das entrevistas narrativas dos participantes da pesquisa elucidou três elementos que caracterizam este sentimento. O primeiro elemento é a fraca identidade formativa grupal, que está pautado na relevância das dimensões pessoal e profissional na construção de uma identidade profissional tecida pelas vivências que o professor tem no decorrer de sua trajetória profissional, nas relações mantidas com os que nos rodeiam, com as pessoas que constituem nosso ambiente familiar, profissional, de lazer, etc., mas e, essencialmente, do constante refletir sobre o que somos, o que representamos nesses diversos contextos e que funções exercemos ali.

Apreendemos, a partir das falas dos professores, elementos que apontam para o exercício solitário da docência pautado nas compreensões individuais e na incapacidade de escuta, o que inviabiliza uma identidade grupal coesa. Para Zabalza (2004, p. 117), “os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual”. Tal perspectiva é explicitada pelo Professor Renan,

[...] só que são professores que trabalham em seus nichos, cada um fica no seu feudo
[...] então fica cada um naquele seu espacinho ali e existem muitas rivalidades,

existe a incapacidade de ouvir o outro e, porque se o outro fala ele está me criticando ele não está dando uma sugestão para o grupo (Professor Renan).

O segundo elemento, a ausência de articulação entre conceitos da área e áreas afins, decorre da falta de compartilhamento das ações pedagógicas e é assim elucidada pelos professores:

[...] choque conceitual, é este o problema, é uma atitude individual. Eu faço isso porque eu acho que é coerente, não tem uma articulação e isso me faz muita falta. Me faz muita falta esta falta de articulação total. (Professora Susana)

Compreendemos que a falta de articulação entre conceitos da área e áreas afins tem implicações diretas no processo formativo dos estudantes. Nesse sentido, Imbernón (2006) salienta que a formação de professores precisa ser integradora na direção de promover atividades interdisciplinares que provoquem no estudante a verificação dos conceitos e conhecimentos das diferentes disciplinas na prática, o que faz com que ele próprio signifique a aprendizagem desses conceitos. O terceiro, e último elemento desta categoria é a estrutura curricular do curso de licenciatura investigado. A grande maioria dos professores formadores destacou a necessidade de uma nova estruturação curricular, destacando que a vigente é desencadeadora de alguns obstáculos para uma maior integralização de conceitos e disciplinas, prejudicando a formação inicial de futuros professores da Educação Básica. Neste sentido, destacamos a fala da Professora Carolina.

Em um curso que é de formação de professores, o curso não é de bacharéis em língua, ou linguística, o curso é de formação de professores que não pode ser jogado na metodologia, didática e nos estágios. O aluno não vai se formar professor nos últimos dois anos da faculdade (Professora Carolina).

A manifestação da formadora revela que a formação inicial está pautada em conhecimentos específicos da área em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Romanowski e Martins (2011) destacam que esta é uma realidade ainda muito presente nos currículos dos cursos de licenciatura e solidificada pela compreensão que os próprios professores tem da formação.

Nesse sentido, Krahe (2004) salientou que, apesar de as propostas educacionais apontarem para uma reformulação não apenas nas estruturas e apresentação das disciplinas na grade curricular, mas também na postura dos professores, o que se evidencia é uma racionalidade técnica pautada na valorização de conhecimentos específicos, na qual o conhecimento pedagógico cumpre papel de “embelezar e dar o acabamento final” à formação.

A terceira, e última categoria, **a relevância do conhecimento específico e o significado do conhecimento pedagógico na formação de professores**, traz a tonas as

questões da especificidade da área e das repercussões delas decorrentes nos processos formativos.

A pesquisa desvelou a existência de três elementos que constituem ao passo que também interferem na compreensão acerca da relevância do conhecimento específico e do significado que o conhecimento pedagógico tem na formação de professores. Marcelo García (1999) enfatiza a importância que a solidez do conhecimento do conteúdo a ser ensinado tem para as escolhas do que ensinar e como ensinar. Essa compreensão aponta na direção da união harmoniosa entre conhecimento específico e pedagógico na formação de professores. No entanto, o primeiro elemento desta categoria, a concentração na área específica delineou-se um importante elemento para a compreensão dos processos formativos da área.

Nessa direção, o professor formador, ainda que se manifeste consciente do seu papel formativo, que entenda que o componente pedagógico do curso de formação de professores é imprescindível, não manifesta com clareza como o desenvolve em sala de aula. Os formadores demonstram em suas falas uma preocupação relevante com o ensino dos conteúdos específicos da área, o que demonstra o seu comprometimento com a formação dos estudantes no que diz respeito aos estudos linguísticos e literários, no entanto os conhecimentos e conteúdos pedagógicos parecem não ter o mesmo espaço. Tal perspectiva pode ser verificada na fala:

O aluno que estuda teoria e tem essa base de linguística [...] eu procuro formar pessoas com o mínimo de noção de por onde eles têm que andar. Porque claro que não conseguimos dar tudo, mas indicar autores, este autor é importante ler, este autor é bom ler por curiosidade, deixa para lá tal coisa. (Professora Roberta)

Outro elemento importante desta categoria é a compreensão dos diferentes tipos de conhecimento (científico, acadêmico e escolar) e as noções de transposição didática. Destacamos que há uma compreensão clara existência distintas manifestações do conhecimento. Entretanto, a noção de transposição didática compreendida, de acordo com Chevallard (2005), como processo de transformação dos conhecimentos científicos na configuração de um conhecimento acadêmico adequado à compreensão cognitiva e significativa dos estudantes possibilitando uma nova transformação para conhecimentos escolares não é clara.

A noção de transposição didática aparece, em alguns casos, explicitada no discurso, ainda que não possa ter sido identificada na prática docente:

Aqui eu tenho que aprender mais e a dosar o que eu vou dar lá, eu tenho que aprender as duas coisas eu tenho que ter mais conhecimento e é aqui que entra a linguística aplicada, que é para saber o que é que eu vou dar, qual a necessidade do

meu aluno lá e dosar o meu conhecimento. Quer dizer, nem eu posso chegar lá, metalinguagem é uma coisa que não interessa para eles, eu conheço metalinguagem, mas eu não vou chegar lá dando metalinguagem para eles, mas eu preciso ter um conhecimento maior. Então são conhecimentos diferentes sim. (Professora Helena)

Evidenciamos a noção do necessário processo de transposição didática balizado pela compreensão dos diferentes tipos de conhecimento que é compreendida a partir da própria área específica, mas, que muitas vezes, não se estende para a transformação desses conhecimentos para o contexto escolar.

Com relação ao conhecimento pedagógico, evidenciamos o terceiro e último elemento, a articulação do conhecimento específico e a formação de professores. Assim, no que se refere à significação dos conhecimentos pedagógicos pelos professores formadores, identificamos dois movimentos. O primeiro movimento diz respeito à consciência de que o conhecimento pedagógico é importante para a formação inicial do estudante e por isso ele precisa entrar em contato com esta dinâmica desde o início do curso, cabendo a todos os professores formadores o papel de desenvolver no estudante noções de desenvolvimento profissional. O segundo movimento sinaliza um deslocamento do papel atribuído ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico responsabilizando as disciplinas de didática e estágio, de responsabilidade de um professor, pelo trabalho pedagógico.

Essa dinâmica pode ser evidenciada nos fragmentos de narrativa destacados a seguir:

[...] em um curso de licenciatura o componente pedagógico, ele vai ter que estar presente. [...] além do domínio da língua, do domínio sobre a língua, tem um terceiro que é como ensinar esta língua e que para mim não tem que estar lá nos últimos semestre como está. Agora que ele [o estudante] já sabe a língua e sobre a língua então eu vou atirar ele lá na escola e ele vai ter que se virar para ser professor. Não é por aí. Ele tem que entender desde que ele entra aqui que ele tem que começar a pensar esta língua e este conhecimento sobre a língua como é que ele vai processar isso se vendo como professor e não se vendo como alguém que está frequentando um curso de línguas [...] (Professora Ana Cláudia).

Destacamos, assim, que as vozes dos professores remetem para a relevância do conhecimento específico na formação de profissionais da área, conhecimentos estes que, unidos ao conhecimento pedagógico possibilitam o exercício da atividade de ser professor. Nossa análise aponta, entretanto, para posturas distintas com relação à significação do conhecimento pedagógico. Em geral, os formadores reconhecem o componente pedagógico como importante elemento na formação inicial de professor, mas suas posturas revelam certas problemáticas no que se refere à indissociabilidade destes conhecimentos. Para alguns o problema está relacionado à estrutura, para outros é um postura coletiva que precisa ser modificada buscando integralidade, outros ainda revelam no discurso a ideia errônea de blocos de conhecimentos.

Destacamos aqui a fala da Professora Carolina, em especial no fragmento que segue:

[...] eu sou falha nesse aspecto de chamar mais a atenção de que isso pode ser trabalhado dessa forma, ou dessa outra forma, mas sempre tentando lembrar eles que eles já são professores em formação, até porque o aspecto é a língua e a língua vai ser um dos instrumentos de trabalho deles, sem a língua eles não vão ser professores (Professora Carolina).

As categorias apresentadas e os respectivos elementos interferentes que as constituem e implicam no modo como cada professor formador compreende seu processo formativo e de seus estudantes, nos possibilitou apontar possíveis sinalizações no sentido da constituição de uma Pedagogia Universitária na área de Letras, que tenha como objeto de investigação a constituição deste profissional e suas concepções de docência, contribuições que pensamos pertinentes ao campo da formação de professores.

Reflexões possíveis

Neste trabalho buscamos apresentar e discutir, ainda que de maneira sucinta devido ao espaço para o desenvolvimento de nosso propósito, os resultados de uma pesquisa enfocada na compreensão sobre a área específica de Letras e nas repercussões possíveis no modo como o professor conduz seu processo formativo e o de seus estudantes, bem como se há relação com o modo como articulam estes conhecimentos à formação de futuros professores do ensino básico. Nossa compreensão a partir das categorias emergentes não é estanque, pois elas são compostas de elementos interferentes e, ao mesmo tempo, constituintes que estão inter-relacionados.

A análise das categorias nos permitiu tecer algumas considerações que implicam compreensão das repercussões da área específica de conhecimento no processo formativo de professores de licenciatura em língua espanhola:

- A necessidade de uma compreensão mais efetiva do estudante de licenciatura noturna que busca um curso de língua estrangeira, tendo como subsídio a opção pelo curso já que parece haver um consenso sobre a quase ausente intenção de ser professor, mas também a caracterização dos estudantes, o que viabilizaria a construção de um perfil desejável mais próximo da realidade e do contexto e uma consciência maior do papel que os formadores precisam exercer na sala de aula universitária;
- A valorização de sentimentos que estão relacionados ao exercício da profissão e implicam nas concepções de docência construídas pelos formadores, proporcionando a

construção e o compartilhamento das experiências formativas. Alguns elementos se destacam na constituição das concepções de docência: a geratividade formativa; a importância da dimensão pessoal do formador nas relações estabelecidas com os estudantes; a responsabilidade ética com a profissão de professor, a consciência de que a profissão se constitui também das experiências que tivemos como estudantes e como professores ao longo de nossa trajetória;

- A atenção à trajetória formativa dos professores universitários, pois a compreensão dos processos formativos desses sujeitos viabiliza, em nosso entendimento, a relação que estes têm com a formação de novos profissionais da educação. Os elementos que nos orientam para tal constatação estão relacionados à satisfação com a profissão, às experiências em outros contextos formativo e/ou outros níveis de ensino como importante diferencial na profissão, assim como os cursos de pós-graduação compreendidos como formação que agrega conhecimentos para a ação pedagógica;
- Organização de espaços institucionais que favoreçam o compartilhamento de experiências de formação e o diálogo coletivo, fundamentando-se nos conhecimentos/saberes que implicam na prática docente. As reuniões departamentais são um possível espaço para a criação de compartilhamento pedagógico, mas para isso é preciso que os interesses pessoais não sobrepujem os coletivos. Acreditamos na escuta, no diálogo e na reflexão como elementos fundantes da aprendizagem docente;
- A reformulação curricular exige a criação de um espaço de discussão sobre conteúdos e conhecimentos/saberes necessários ao professor de ensino básico, no entanto, a transformação precisa surgir de movimentos de articulação entre os conhecimentos da área e de áreas que podem agregar à formação. Necessitamos lembrar que a formação de qualidade só se efetiva quando o envolvimento dos protagonistas é em prol da articulação, da formação no sentido mais global. Em caso contrário, a fragmentação dos conhecimentos resulta no que um dos participantes da pesquisa denominou de “formação capenga”;
- Caminhamos ainda na direção de uma maior interlocução entre os conhecimentos da área específica com outros campos de conhecimento e da formação pedagógica. A contração na área específica ainda é uma realidade no curso de licenciatura investigado, embora tenhamos destacado que os estudos desenvolvidos pela Linguística Aplicada vêm contribuindo muito no campo de investigação sobre formação de professores de línguas, essa articulação, na prática, ainda é frágil;

- No que tange aos diferentes conhecimentos da área específica (científico, acadêmico e escolar), concluímos que os participantes da pesquisa estão cientes dessa diferenciação e auxiliam seus estudantes na necessária distinção, porém ainda são tímidos os mecanismos de transposição didática oferecidos pelos formadores nas salas universitárias, o que nos leva a conjecturar que há, por parte dos professores em formação inicial, dificuldade de transpor os conhecimentos apreendidos no ensino superior para o ensino básico nas escolas. Tal constatação está baseada na compreensão, para alguns implícita, para outros explícita, de que o estudante deverá aprender a dinâmica do processo de transposição didática nas disciplinas de conteúdos pedagógicos.

Consideramos, a partir das compreensões que emergiram e das discussões a que nos propusemos realizar, que este estudo contribui para a reflexão no campo da Pedagogia Universitária, em especial, na área de Letras Língua Espanhola por acreditarmos que este é um campo que ainda carece de estudos que se proponham a pensar sobre o formador de professores considerando suas especificidades de formação e de ensino.

Ponderamos, no entanto, que o estudo realizado poderá ser enriquecido no sentido de buscar a compreensão de um universo maior de professores da área, em outras instituições de ensino, possibilitando uma maior compreensão dos processos formativos destes formadores. Também se delineia como uma complementação deste estudo a investigação da compreensão sobre o estudante do curso, em processo de formação inicial e professores que estão atuando no ensino básico, o que poderia subsidiar a triangulação de dados. Manifestamos a intenção de continuarmos investigando os processos de formação desta área específica, empreendimento que acreditamos ser de importante relevância para a Pedagogia Universitária.

Referências Bibliográficas:

BAUER, M.; GASKELL, G. e ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 17-36.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. 3 ed., 2 reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005. 196p.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa. In: Cunha, M. I. da (org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço**

institucional. Araraquara, S. P.: Junqueira & Marin, Brasília, D. F.: CAPES, CNPq, 2010. p. 19-34.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios** (Org.)
GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Brasília: UNESCO, 2009. 285p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6º ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119p.

JOVCHELOVITCH, S. e BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 90-113.

KRAHE, E. D. Sete décadas de Tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da Pedagogia Universitária nos Currículos de Formação de Professores. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (orgs.) **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento.** Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, vol. 1, p. 27-37, 2007.

KRAHE, E. D. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC – BR e os currículos da UFRGS. **Revista do Centro de Educação UFSM – Dossiê Formação de professores e profissionalização docente**, v.29, n.2, p.147-158, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r11.htm> Acesso: 18 abr. 2012.

LUCARELLI, E. Pedagogia Universitária e Inovação. In: CUNHA, M. I. da. et.al.(Org.) **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária.** Campinas, SP: Papyrus, 2007. p. 75-91.
MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999. 283p.

MORAES, R. e GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 223p.

NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores.** Pinhais: Melo, 2011. 83p.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores.** Porto Editora Ltda: Portugal, 1992. p. 11-30.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação de Professor para a Educação Básica nos Cursos de Licenciatura. In: **Ser professor: formação e os desafios na docência.** ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.) Curitiba: Champagnat, 2011, p. 101-121.

SCHULMAN, L. S. Paradigmas y Programas de Investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTRICK, M. C. **La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos.** Barcelona: Paidós, 1989.p. 9-91.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário.** Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2004. 239p.