
ARTICULAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A LICENCIATURA EM DISCUSSÃO

Luana Rosalie Stahl – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Silvia Maria de Aguiar Isaia – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Centro Universitário Franciscano (Unifra)

RESUMO

O artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado que objetivou compreender a repercussão do conhecimento específico nos processos formativos docentes. A opção metodológica da pesquisa é qualitativa de cunho narrativo e, em termos de interpretação analítica, escolhemos o método de análise textual discursiva. Participaram da investigação seis professores formadores do Curso de Letras Espanhol de uma Instituição de Ensino Superior. Os professores do curso que são responsáveis pelos conteúdos específicos da área e que participaram da pesquisa ainda tem uma visão frágil a respeito do seu papel na formação pedagógica de professores. Os sujeitos entrevistados apresentam níveis de compreensão distintos, alguns indicam que a falta de articulação ocorre em parte por conta da estrutura curricular; outros, reconhecendo a fragilidade, indicam que a desejada articulação entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos é função dos professores responsáveis pelos conteúdos pedagógicos e de estágio curricular supervisionado. A discussão proposta neste trabalho evidencia a necessidade de uma maior interlocução dos conhecimentos da área específica e a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE

Conhecimento específico da área; Conhecimento pedagógico; Formação de Professores.

RELATIONSHIP BETWEEN SPECIFIC KNOWLEDGE AND TEACHER'S TRAINING: THE TEACHING TRAINING IN DISCUSSION

ABSTRACT

The article is the result of MA research performed in the Post-graduation Program, and aims at understanding the impact of specific knowledge in the teaching formative processes of a teaching degree. The research methodological option is qualitative of narrative approach and, in terms of analytical interpretation, we chose the discourse textual analysis. Six professors who are part of the Faculty of Arts – Spanish in a Tertiary Degree Institution participated in the investigation. The professors who are responsible for the specific content of the area and who participated in the research still have a fragile perspective regarding their role in the teacher's pedagogical training. The subjects interviewed present distinct levels of understanding; some indicate that the lack of articulation occurs partly because of the curricular structure, some others, acknowledging the fragility, indicate that the desired relationship between specific contents and pedagogical knowledge is the responsibility of the professors in charge of the pedagogical contents and of the supervised curricular traineeship. The discussion proposed in this paper highlights the need for a greater dialogue between the specific area knowledge and the teacher's training.

KEYWORDS

Specific area knowledge; Pedagogical knowledge; Teacher's training.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Nas publicações do Grupo de Trajetórias Formativas (GTFORMA) temos demonstrado nossa preocupação com uma questão que nos parece tão cara no sistema educacional brasileiro, a formação de professores. Neste contexto, essas discussões enfocam um dos eixos que nos parece de suma importância justamente por sua natureza formativa, a docência universitária.

Objetivamos neste artigo apresentar parte dos achados de uma pesquisa de mestrado em educação na qual se investigou as repercussões do conhecimento específico nos processos formativos docentes na Licenciatura em Espanhol. A pesquisa evidenciou um importante indicador relacionado à articulação entre os conhecimentos específicos da área e a formação de professores.

A compreensão que temos é que o conhecimento próprio da profissão professor precisa articular tanto os conhecimentos advindos de áreas específicas quanto os conhecimentos pedagógicos. Essa preocupação está ligada a natureza dos cursos de licenciatura, ou seja, a de formar futuros professores que atuarão na Educação Básica.

Desse modo, neste texto explicitamos os achados da pesquisa realizada, discutindo questões que emergiram, alinhando essas discussões com as vozes dos professores formadores do curso de licenciatura Letras Espanhol, que foi o contexto escolhido para a realização do estudo.

2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Inserimo-nos no contexto das pesquisas desenvolvidas sobre o ensino universitário, formação de professores e na investigação narrativa (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; CONNELLY; CLANDININ, 1995; HUBERMAN, 1998; MCEVAN, 1998). Tendo em vista a natureza da investigação, optamos pela metodologia qualitativa.

A pesquisa contou com a participação de seis professores formadores que trabalham com disciplinas específicas na formação inicial de professores de língua e literatura espanhola. As narrativas desses professores universitários foram o principal instrumento da investigação, pois como expressão de linguagem, proporcionam a exteriorização e a construção de significados explicitados pelos professores e que são passíveis de novas compreensões pelo pesquisador.

A orientação metodológica da investigação justifica-se pela possibilidade dada ao narrador e participante da pesquisa de organizar suas experiências. Nesse sentido, “[...] 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). Portanto, ao convidado a falar sobre seu processo formativo, sobre os conhecimentos compartilhados na docência e sobre a concepção de ensino em um curso de licenciatura, cabe não apenas listar acontecimentos ou responder às questões propostas pelo investigador, mas também fazer um exercício de organização dos acontecimentos, ao mesmo tempo em que, [re]significa os momentos vividos e explicita as concepções elaboradas.

Os professores convidados e que aceitaram participar da pesquisa, puderam agendar suas entrevistas de acordo com a disponibilidade pessoal e profissional. Todas as entrevistas foram realizadas no espaço institucional, gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise. As narrativas, de cada sujeito, foram identificadas com codinomes o que garantiu o anonimato dos participantes.

A interpretação analítica das narrativas dos professores foi realizada com o auxílio da análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007). Esses autores apresentam quatro pontos que compõem a análise discursiva e que estão divididos em dois ciclos diferentes. Os três primeiros pontos constituem o primeiro ciclo: *desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, captando o novo emergente* e, o último, é o ciclo como um todo, pois aproxima sistemas complexos em um *processo auto-organizado*.

Assim, no primeiro ciclo temos a primeira fase que corresponde à *desmontagem dos textos* (processo de unitarização) que se caracteriza pela análise e fragmentação em unidades constituintes do fenômeno estudado; a segunda fase, o *estabelecimento de relações*, é um processo de categorização resultado da classificação e combinação das unidades de base anteriormente unitarizadas; a terceira e última fase do primeiro ciclo, *captando o novo emergente*, é a emergência de uma nova compreensão, bem como da consciência de validação e crítica do fenômeno estudado. O ciclo seguinte, o processo auto-organizado, sinaliza resultados finais que são criativos e originais e que não haviam sido previstos.

Desse modo, a análise textual discursiva é

[...] um processo auto-organizado de construção da compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.12).

As narrativas são materiais textuais e, como tal, objeto de estudos do pesquisador que precisa atribuir sentido e significado a essa materialidade. Nesta perspectiva, de acordo com os autores, a análise textual discursiva das entrevistas narrativas transcritas é um conjunto de significantes que receberá significado após análise do pesquisador e na escrita resultante da compreensão do processo.

3. A ARTICULAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS DA ÁREA ESPECÍFICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Enfatizamos que nossa pesquisa objetivou compreender de que modo o conhecimento específico repercutia no modo como os professores formadores entendiam o processo formativo docente. A articulação dos conhecimentos da área específica e do conhecimento pedagógico apareceu como um importante elemento de discussão e, por consequência, um indicador da necessidade de um repensar da formação docente.

Definimos o conhecimento específico de acordo com BOLZAN (2006, p. 357-358),

[...] conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada pelo professor. Constitui-se por elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios da disciplina, envolvendo ideias, informações, definições, convenções e tópicos gerais, bem como sua estrutura organizacional. Implica no conhecimento das tendências e perspectivas de seu campo específico, incluindo as diferentes interpretações de um mesmo fenômeno e suas relações pelo professor.

Assim, compreendemos que o conhecimento específico do curso investigado se constitui a partir das áreas dos estudos literários e linguísticos. Desse modo, os professores participantes da pesquisa são responsáveis por disciplinas de língua espanhola ou literatura espanhola.

O conhecimento pedagógico é entendido como dinâmica do processo de ensinar e aprender relativo aos conteúdos que são próprios a uma determinada área, portanto, esse conhecimento transcende o conhecimento do objeto de ensino (conhecimentos), buscando a compreensão mais ampla do uso desses conteúdos na ação pedagógica. BOLZAN (2006, p. 357) esclarece que o conhecimento docente pedagógico

[...] caracteriza-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino – estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento

das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores. Refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura.

Nas falas dos professores formadores entrevistados na pesquisa em questão, evidenciamos a expressiva relevância que os conhecimentos da área específica têm para a formação de seus estudantes. Esta importância dos conhecimentos específicos está pautada na ideia de que, para ensinar determinados conteúdos, é preciso inicialmente conhecê-los. Essa perspectiva vai ao encontro do que chamamos de sentido ético da docência por entendermos que a postura demonstra o comprometimento profissional destes professores para com a formação de seus estudantes no que se refere à especificidade da área.

O comprometimento com o conhecimento da área específica, preocupação que aparece em todas as falas dos professores, parece estar ligada à natureza do saber específico, ou seja, apoderar-se de conhecimentos que são do outro, uma língua estrangeira, uma cultura diferente da nossa, uma literatura que, muitas vezes, não é a que estamos acostumados a acessar cotidianamente.

No entanto, com relação ao conhecimento pedagógico, foi possível identificar diferentes níveis de significação para esse componente formativo. Ainda que os formadores pareçam estar conscientes de que os conteúdos pedagógicos são componentes indispensáveis para a formação de futuros professores, a concentração na especificidade da área ainda é uma realidade no curso. É corriqueira a ideia de que o conhecimento é de responsabilidade dos formadores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas do curso¹.

Foi possível inferir que a significação dos conhecimentos pedagógicos pelos professores formadores ocorre de modos diferentes que se relacionam as características das disciplinas que os professores ministram e ao percurso acadêmico e de pesquisa realizado pelos professores. Desse modo, 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.

¹ Vale ressaltar que o curso de Letras Licenciatura em Espanhol, pertencente ao Centro de Artes e Letras, não possui um departamento específico para as metodologias de ensino de língua estrangeira, deste modo, as disciplinas pedagógicas são ministradas por docentes lotados em departamentos de outra Unidade Universitária.

No excerto da narrativa de um professor formador explicitamos o primeiro movimento ao qual nos referíamos anteriormente:

[...] em um curso de licenciatura o componente pedagógico, ele vai ter que estar presente. Aí é como eu te disse, 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).

Ao destacar este excerto nos detemos a apontar a consciência do papel formativo que se estrutura fundamentalmente na crítica implícita à estrutura curricular do curso, para esta formadora os conhecimentos pedagógicos não podem aparecer apenas no final do curso. No entanto, está implicitamente posta a ideia de que o estudante de licenciatura necessita tomar consciência de que se trata de um curso de formação de professores e não de um curso livre de língua estrangeira. Destacamos que, ainda que o formador compreenda a importância não há referência ao papel que desempenhará no sentido de auxiliar o aluno no desenvolvimento dos componentes pedagógicos aos quais se refere.

Tal compreensão está sustentada nos estudos desenvolvidos por autores como Shulman (1989, 2005), Mizukami (2004), Gauthier (2006), Tardif (2000, 2002), da necessidade de outros conhecimentos e saberes que não apenas aqueles decorrentes da área específica de formação.

O excerto que segue apresenta a percepção da entrevistada com relação ao campo de trabalho no qual o aluno atuará e a especificidade prática da ação docente nestes campos, ou seja, explicita que compreende que haverá uma transposição dos conhecimentos adquiridos no espaço acadêmico da universidade para a atuação profissional a partir da observância do contexto. Para a docente, neste sentido, são disciplinas de linguística aplicada e da área pedagógica que farão esta articulação, no sentido de orientar o aluno fornecendo os subsídios necessários.

[...] é evidente que o que ele vai ensinar vai ser em um nível muito diferente, em uma abordagem adequada aquele nível de ensino, aquela faixa etária, aquela comunidade, aquela escola, as condições que aqueles alunos têm de aprendizagem, ele não vai chegar lá dando aula como ele teve aula aqui, então é preciso deixar muito claro isso e é para isso que servem as disciplinas da área pedagógica ou mesmo da linguística aplicada, é onde ela faz o aluno botar o pé no chão. Ele tem que ter clareza disso, o aluno precisa saber disso (Professora Ana Cláudia).

A fala da Professora Ana Cláudia (consideramos os dois excertos apresentados) remete a uma realidade dos cursos de licenciatura no contexto universitário brasileiro: em um primeiro momento há uma concentração de disciplinas de conteúdos da área específica e, em um segundo momento, aparecem as disciplinas que precisam objetivar a articulação entre esses conhecimentos e o processo de ensinar na educação básica. Na expressão discursiva da professora, identificamos um deslocamento do papel formativo, no sentido de significar os conhecimentos acadêmicos para o ensino na escola, ou seja, a articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos fica a cargo das disciplinas de Linguística Aplicada, Didática e Estágios Curriculares Supervisionados (Observacionais e Práticos).

Para Shulman (1989) o conhecimento pedagógico abrange a compreensão de como os conteúdos de determinada disciplina podem ser mais bem apreendidos no processo de ensino aprendizagem, de que modo e por que tais conteúdos são importantes na aprendizagem, se poderão ser transpostos para o conhecimento escolar, se são pertinentes a esse nível de ensino. Quando o ensino de determinados conteúdos acadêmicos ocorre sem que haja a devida articulação com os conhecimentos pedagógicos, o processo de formação de professores é lacunar. Tal fragmentação resulta na criação de dois polos: por um lado, dos professores que ensinam conteúdo e, de outro, dos que ensinam a ser professor.

Defendemos que a formação de professores dá-se de modo contínuo e constante, portanto, processual (MARCELO GARCÍA, 1999). Nesse sentido, parece-nos pouco provável que formadores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas consigam, na segunda metade do curso de graduação, juntamente com os estudantes, reconstruir e [re]significar tais conteúdos acadêmicos em pouco mais de 400 horas. Nesse sentido, defendemos que tal fragmentação é a perpetuação de uma tradição denominada de “verniz pedagógico” por Krahe (2007).

Para Daher e Sant'Anna (2011) a questão da dissociabilidade dos conhecimentos específicos e pedagógicos merece atenção em especial porque

[...] a formação do professor de ELE² costuma ser orientada pelo que se sabe sobre aprender línguas e não sobre como ensiná-las. Nossa experiência nos permite observar, ainda, que as disciplinas dos cursos de licenciatura em Letras não costumam incorporar discussões sobre a formação para o trabalho do profissional professor de línguas estrangeiras, pois a maior parte das disciplinas desse curso preocupa-se com conteúdos sobre língua e literatura, ignorando ou não valorizando a relevância da articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho (p. 64).

² Espanhol Língua Estrangeira (nota nossa).

A valorização ou não dos aspectos pedagógicos nas disciplinas de língua e literatura, como já salientamos anteriormente, está vinculada, acreditamos, aos processos formativos dos professores formadores dos cursos de licenciatura.

O contexto investigado na pesquisa nos proporcionou afirmar que a articulação dos conhecimentos da área específica à formação de professores ocorre então na sala de aula universitária na forma de atividades avaliativas, elaboração de materiais que possam de algum modo contribuir como mecanismo de formação ou exemplificação de situações práticas. As falas das professoras Roberta e Carolina são exemplos do que destacamos:

Não que eles não leiam algo mais aprofundado, mas, sobretudo a avaliação eu procuro fazer algo mais prático, que eles possam pensar como usar a literatura em aula de língua. Mas, o que eu quero? Que meu aluno consiga responder, por exemplo, para um aluno dele de ensino fundamental por que o Don Quixote aparece tanto em tudo que é lugar, quem é afinal esse cavaleiro andante, como ele é, um pouquinho da história. Às vezes, eu tento relacionar, por exemplo, com o Don Quixote das crianças do Monteiro Lobato, fazer alguma coisa que eles possam utilizar em aula de língua mesmo, então a atividade que eles têm hoje, a gente dá uma aula de contextualização, tudo isso, mas a atividade que eles vão ter com o Don Quixote é preparar uma aula para os alunos deles, para criança, para adolescente, para adulto, eles escolhem o público, sobre o Don Quixote, e aí eu tenho tido resultados fantásticos (Professora Roberta).

[...] para ensinar língua não é preciso nada, é só sentar lá e conversar. Não! Tem que dar insumos para trabalhar com aquela função, com aquela noção, com aquela estrutura gramatical, tu tens que de certa forma [...] perturbar a zona da interlíngua então eu tenho que levar materiais que perturbem meu aluno, que perturbem aquela zona de aprendizagem deles e que naquela perturbação pode sair “x”, pode sair “y” ou pode não sair nada naquele momento, mas em algum momento posterior isso deverá acontecer. De que forma isso se relaciona a como eles podem vivenciar em outros ambientes? [...] Alguns podem chegar a ser professor sem um domínio de interlíngua médio, pode ser. Nem todo mundo tem um nível de interlíngua bom e conseguem ser bons professores, mas sem a língua acho que é muito difícil eles serem professores de língua. Eles podem ser professores de outra coisa, mas de língua em si acho muito difícil talvez colocar eles nesta posição e na área de língua chamar mais atenção para o aspecto de que a língua é o instrumento de trabalho [...] o biólogo não tem o mesmo conhecimento de um professor de língua em termos específicos, em termos pedagógicos também porque são ciências diferentes, então se aprende e se ensina de forma diferente e, enfim, os primeiros semestres de língua eu acho que são, é mais fácil relacionar isso, como é que eles veem isso em sala de aula e com experiências que eles mesmos contam ou que eu, às vezes, conto: “ah, porque quando eu dei aula uma vez em uma escola um aluno perguntou sobre *embarazada*³, ou alguma outra coisa que cause estranheza ou é engraçado, então eu acho que nessas, nesses primeiros semestre é muito fácil fazer uma relação em outros contextos” (Professora Carolina).

As falas das duas formadoras expressam que em suas disciplinas buscam de algum modo vincular os conhecimentos da área à formação de professores. Ambas apontam que

³ Grávida em português.

criam situações hipotéticas ou exemplificam com situações vivenciadas para auxiliar o estudante nesse processo.

A prática docente parece estar pautada na ideia de que de algum modo os conceitos e conteúdos trabalhados na sala de aula universitária poderão chegar ao estudante da educação básica e para que isso ocorra fazem com que seus alunos de graduação pensem a respeito da aplicabilidade destes conhecimentos. Nossas experiências revelam que parcela dos professores que hoje atuam no magistério superior não teve experiência com a educação básica. Aqueles professores que vivenciaram a experiência de lecionar para crianças e jovens na educação básica, muitas vezes, o fizeram já há algum tempo cronológico o que os distancia da realidade atual da escola.

Neste sentido, é preciso que a formação inicial seja realizada com o intuito de aproximar-se e apropriar-se dos movimentos que ocorrem no espaço profissional dos alunos de licenciatura para que estes, ao ingressarem na carreira tenha consciência desta realidade, das demandas que sua profissão tem e exige. Enfocamos neste artigo a formação inicial, mas faz-se necessário, uma vez mais, elucidar nossa compreensão a respeito do desenvolvimento profissional; este é contínuo e, portanto, processual.

Para exemplificar a ideia sobre a qual discutiremos, tomamos parte da entrevista da Professora Helena na qual expõe o que compreendemos que seja uma aproximação muito significativa ao conceito de conhecimento pedagógico aqui defendido: “eu tenho que saber como fazer para ensinar”. Na fala desta professora encontramos nitidamente a concepção de que o domínio dos conhecimentos específicos é importante, mas não basta:

[...] eu tenho que sair da universidade, eu tenho que sair tendo muito conhecimento específico, muito espanhol. No caso do espanhol tem que ser fluente e tem que ter um domínio, como eu já te disse, não tenho mais aquela exigência de um domínio perfeito da estrutura, mas um bom domínio da estrutura, um domínio básico da estrutura. Eu tenho que saber como fazer para ensinar isso aqui, como dosar, como ensinar, como não ensinar, como adequar [...] (Professora Helena).

A valorização do componente pedagógico da formação pode ser observada na manifestação a seguir:

[...] conhecimento teórico, teorias de língua e linguagem, conhecimentos culturais, sociológicos e filosóficos [...] eu ainda acredito que um plano organizado e coerente é possível. Não tudo, porque a formação de um docente não acaba nunca, é para toda a vida, mas é ter uma base para eles poderem caminhar sozinhos para ver o que falta. Então eles necessitam disto, por outro lado, ter o material, acho que é esta tríade de ler este contexto, diante desta situação, com estes alunos, com esta realidade quais as teorias, quais as metodologias eu poderia usar. Então eu tenho por um lado a

formação teórica e por outra parte a formação didática, didática e pedagógica no geral (Professora Susana).

Somado ao reconhecimento do conhecimento pedagógico na formação do estudante de licenciatura, encontramos uma vez mais, a explicitação de uma das hipóteses investigativas que já tínhamos antes da realização da pesquisa. Na narrativa encontramos a menção aos blocos de conhecimentos representados pela seguinte construção “Então eu tenho, por um lado, a formação teórica e, por outra parte, a formação didática, didática e pedagógica no geral”. Nesse sentido, cabe-nos ressaltar que tal ruptura na concepção de formação do professor do curso de licenciatura reflete incisivamente no modo como o estudante compreenderá o curso e, por consequência, sua formação inicial.

Um importante e relevante dado sinaliza que, há consciência de alguns aspectos que precisam ser ajustados no curso de formação de professores de língua espanhola investigado, um deles, justamente ao qual nos detemos na discussão deste artigo, a necessária articulação entre os conhecimentos da área específica e os da formação de professores. Da entrevista da professora Carolina, destacamos:

[...] 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).

Evidenciamos que esta professora reconhece que os conhecimentos e conteúdos oriundos da área específica não são ainda trabalhados no viés da aplicabilidade na prática docente futura. A conscientização, seguida de uma reflexão que mais parece uma confissão, pode ser o indicativo de um caminho a ser tomado pela professora. O que de fato nos parece relevante é que ao apresentar um conteúdo específico haja espaço para a discussão deste conhecimento na sala de aula, na escola (reconhecemos outros campos profissionais), é óbvio que nem todos os conhecimentos adquiridos serão transpostos, mas isso não isenta o professor universitário de sua função de auxiliar o estudante a compreender a transposição didática pedagógica⁴.

⁴ A transposição didática não é uma simplificação ou adaptação; significa implicação por parte do professor na mediação e comunicação desses conhecimentos aos estudantes, sendo um processo de transformação e de criação no qual a função do professor é a de tornar o conhecimento compreensível aos seus interlocutores. Nesse processo, o professor utiliza seus conhecimentos pedagógico-didáticos, que são os subsídios para o modo de ensinar.

Neste sentido, indicamos que um exercício de reflexão sobre o modo como ensinar e aprender, como o que foi realizado como encaminhamento metodológico via narrativa individual na pesquisa, possa também ser realizado no coletivo, ação essa que caracterizaria momentos de compartilhamento pedagógico. Não temos a pretensão de dizer como seria melhor realizar esta prática, entretanto acreditamos nos espaços criados dentro das instituições formativas que proporcionam diálogos coletivos. Salientamos que, em nossas experiências como pesquisadoras e professoras, identificamos uma realidade bem diferente desta que acreditamos ser um caminho pedagógico a ser percorrido.

O que temos visto indica que há uma sobrecarga de atividades desempenhadas pelos professores universitários. Espaços e discussões compartilhadas são pouco frequentes entre os docentes dos cursos de licenciatura. Não temos ainda uma política de gestão e organização pedagógica que oriente e proporcione aos professores estes espaços de discussão. Nas instituições de ensino superior é muito comum que as reuniões departamentais sejam o encontro de professores convocados pela chefia para tratar questões burocráticas que, quase sempre, ocupam o tempo que poderia ser destinado às discussões pedagógicas.

No caso específico dos diálogos possíveis entre conhecimentos específicos da área e os conhecimentos pedagógicos, é possível encontrar ações isoladas de professores que buscam com os colegas informações a respeito do modo como estes organizam suas práticas docentes, mas em geral, são ações ainda tímidas.

Cabe, entretanto, destacar que por menores que sejam os movimentos, por tímidas que sejam as ações na direção do estreitamento das relações que implicam a docência, elas são sempre bem-vindas em um sistema que precisa sofrer rupturas para se estabelecer novamente. Movimentos como o de questionar-se, avaliar-se, de pensar sobre novos modos de agir, de fazer-se e transformar-se docente, de ouvir as necessidades dos estudantes, das escolas, das comunidades são de extrema relevância no contexto de formação de professores.

Nos últimos anos tomamos conhecimento de pesquisas sobre a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, em geral, críticas à organização que ainda segue o modelo “3+1” Krahe (2004, s/p); primeiro, os conteúdos específicos organizados em disciplinas quase sempre estanques entre si, com práticas descontextualizadas da totalidade do curso de formação de professores; depois, as disciplinas pedagógicas que parecem ter recebido (única e exclusivamente) a incumbência de formar professores.

No que se refere à estrutura curricular compreendemos que a organização que centraliza, em um primeiro momento, disciplinas específicas da área para, em um segundo momento, acrescenta os conteúdos pedagógicos perpetua a ideia equivocada da separação de teoria e prática. Mas, é importante que tenhamos em vista, como apontam Pimenta e Lima (2011) que em cursos de formação de professores todas as disciplinas precisam focar o trabalho docente, ao passo que apresentam teorias e conceitos, trabalhar com conhecimentos e métodos que tenham como mote o exercício da prática docente.

Parece-nos então que uma reforma curricular não pode ser tomada como a única solução possível e/ou necessária. A mudança curricular precisa ser acompanhada de pequenas ações individuais e coletivas que a faça valer e a signifique na e pela formação.

A mudança da qual falamos está muito mais relacionada ao modo como cada docente vê, entende e faz sua disciplina; não mais pensado em um lugar a parte, mas sim um pequeno sistema dentro de sistemas maiores que estão interconectados pelo mesmo objetivo formativo. Não cabe apenas aos alunos a consciência de que estão em um curso de formação de professores, cabe também aos formadores mostrarem na prática e acompanhar o desenvolvimento profissional de seus estudantes proporcionando os subsídios práticos e teóricos para a formação inicial e fornecendo insumos para a formação continuada.

Com este intuito, compreendemos que as práticas docentes nas instituições universitárias, em especial, naquelas que dizem respeito à formação de professores precisam proporcionar uma visão mais ampla da formação. Tal proposta se construiria na articulação contínua dos conhecimentos advindos da área específica de conhecimento aos conhecimentos pedagógicos rompendo com a histórica fragmentação (MARCELO GARCÍA, 1999).

4. NOTAS CONCLUSIVAS

Nas vozes dos professores que participaram da pesquisa identificamos a significativa 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. Neste sentido, buscamos apreender a relevância do conhecimento específico na formação de professores da educação básica e a articulação deste com os conhecimentos pedagógicos na concepção dos formadores, sendo possível verificar que os professores

acreditam que a consistência e solidez dos conhecimentos específicos determina o modo como o professor conduzirá a formação no ato pedagógico.

Nossa análise apontou também a existência de 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 uma postura coletiva que precisa ser modificada buscando integralidade, outros ainda revelam no discurso a ideia errônea de blocos de conhecimentos.

No que se refere à reformulação curricular, como necessidade, indicamos a criação de um espaço de discussão sobre conteúdos e conhecimentos/saberes necessários ao professor de língua espanhola para a educação básica como um significativo exercício para a consolidação de uma identidade formativa. No entanto, salientamos que a transformação precisa surgir de movimentos de articulação entre os conhecimentos da área e de áreas que podem agregar à formação da área. Precisamos 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.

Caminhamos ainda na direção de uma maior interlocução entre os conhecimentos da área específica com outros campos de conhecimento e da formação pedagógica. A centração na área específica ainda é uma realidade no curso de licenciatura investigado, embora seja pertinente destacar que 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.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Editorial La Muralla, S. A., 2001. 323 p.

BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário** vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 610p.

CONNELLY y CLANDININ. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes, 1995. p. 11-59.

DAHHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Explorando o ensino**. v. 16, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.55-68.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 480p.

HUBERMAN, M. Trabajando con narrativas biográficas. In: McEWAN y EGAN (Comps.) **La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998, p. 183-235.

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.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. 283p.

McEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la docência. In: McEWAN y EGAN (Comps.) **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998, p. 236-259.

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

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, CE/UFSM, v. 29, n. 02, 2004. (Dossiê: Formação de professores e profissionalização docente). Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm> Acesso em: 08 nov. 2012.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: Profesorado. **Revista de currículum y formación de profesorado**, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

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

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

LUANA ROSALIE STAHL

Professora temporária do Curso de Letras Espanhol UFSM; Professora formadora do Curso de Letras Espanhol UAB/UFSM; Mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria na Linha Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
E-mail: luanastahl@gmail.com.

SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria na Linha Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
Professora Doutora do Centro Universitário Franciscano.
E-mail: silviamariaisaia@gmail.com.