

Docência nas licenciaturas: implicações da área específica na formação de professores

GREICE SCREMIN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

LUANA ROSALIE STAHL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

RESUMO

Este trabalho aborda as discussões de uma tese de doutorado e de uma dissertação de mestrado que possuem como temática comum as repercussões das áreas específicas do conhecimento no modo como os docentes de uma IES Pública Federal compreendem e conduzem o processo formativo de futuros professores. Selecionamos entrevistas narrativas de três professores de cursos de licenciatura e os aspectos teóricos destacados tratam da formação de professores, do processo formativo docente e da docência no ensino superior. Destacamos a preocupação com o conhecimento da área e a compreensão clara e eloquente da relevância deste no processo de formativo discente. A interlocução entre a área específica e pedagógica é uma demanda formativa. Pretendemos, com nossas pesquisas, colaborar com estudos que tenham como preocupação as reais necessidades educacionais dos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Docência superior; Formação de professores; Conhecimento; Área específica.

Teaching in undergraduate degrees: implications of the specific area in teacher training

ABSTRACT

This paper addresses the discussions from a doctoral thesis and a dissertation which have as common theme the impact of specific areas of knowledge in the way professors of a Federal / Public Institution (HEI - Higher Education Institution) understand and lead the training process of future teachers. Narrative interviews from three undergraduate degree professors were selected and the outstanding theoretical aspects deal with teacher education, teacher training process, and high education teaching. The concern with the knowledge of the area is highlighted as well as the clear and eloquent understanding of its relevance in the student training process. The dialogue between the specific and pedagogical area is a formative demand. With our research, we intend to collaborate with studies that concern about the real educational needs of teacher training courses.

Keywords: Higher education teaching; Teacher training; Knowledge; Specific area.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este texto trata da docência no ensino superior, envolvendo o processo formativo de professores universitários voltados para a formação de professores para a educação básica. A proposta é abordar as discussões de duas pesquisas que possuem como temática comum as repercussões das áreas específicas do conhecimento no modo como os docentes de uma IES pública Federal compreendem e conduzem o processo formativo de seus estudantes (futuros professores), a partir dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação – GTFORMA.

A primeira pesquisa buscou conhecer as repercussões das áreas específicas do conhecimento no modo como docentes dos cursos de licenciatura da UFSM conduzem o processo formativo de futuros professores. A segunda investigou essas repercussões no processo formativo de professores de licenciatura em espanhol, assim como, os reflexos desse processo na formação dos estudantes a partir das vozes dos formadores.

Ambas as pesquisas foram produzidas no contexto de um projeto maior desenvolvido pelo GTFORMA, intitulado “Os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas do conhecimento” que busca investigar se as áreas específicas de conhecimento dos professores de uma IES pública podem implicar nos movimentos construtivos da docência universitária.

Neste artigo, elegemos o eixo norteador **Área do conhecimento específico** para realizar a análise das narrativas de três docentes de cursos de licenciatura, sendo dois deles do curso de Letras e um do curso de Química. O eixo norteador em questão se desdobra em alguns indicadores que representam a fala dos docentes: *definição pessoal da área de conhecimento específico; conhecimentos básicos da sua área; inter-relações conceituais; inter-relações com áreas afins; compreensão acerca da formação docente na área; concepção dos modos de ensinar os conteúdos da área; percepção do docente em relação à formação de seus alunos.*

Temos como campo de pesquisa o exercício da docência no ensino superior e suas implicações formativas, tanto do professor universitário quanto do acadêmico. É importante salientar que não compreendemos o estudante como sujeito

passivo e sim como agente do processo que estamos analisando. Contudo, neste texto, o foco está na narrativa dos docentes.

Nesse sentido, torna-se pertinente que, inicialmente, façamos alguns delineamentos teóricos acerca da pedagogia universitária para, posteriormente, explicitarmos as discussões dos primeiros achados referentes às pesquisas em questão.

FORMAÇÃO DOCENTE E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Tendo em vista nossos estudos, compreendemos a importância de delimitar os termos que utilizamos neste artigo, para tanto, abordamos aqui o conceito de pedagogia universitária como uma possibilidade de desenvolvimento profissional dos docentes formadores de professores.

Destacamos, assim, a ideia de Bolzan e Isaia (2010) de que a pedagogia universitária é compreendida como campo de aprendizagem da docência, envolvendo a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres que são próprios a este nível de ensino. Desse modo, a “pedagogia universitária é um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior” (CUNHA, 2006, p. 351). Destacamos que não há preparação específica para o exercício da docência superior nos cursos de licenciatura, uma vez que a pós-graduação cumpre o papel legal de atribuir aos cursos de mestrado e doutorado este mérito. Entretanto, sabemos que essa formação está restrita à realização da disciplina de docência orientada ou estágio de docência, como também é denominada, momento em que o estudante tem contato com este nível de ensino e pode construir um espaço de aprendizagem, vivenciando a prática docente.

Assim, a aprendizagem docente configura-se na relação entre a formação profissional recebida e o processo de formação em andamento. É importante salientarmos que este processo é permeado ainda pelas características individuais já que as concepções de docência que envolvem o aprender e o ensinar são pessoais.

Para Cunha (2010), a docência é compreendida como atividade complexa, pois existe uma multiplicidade de conhecimentos e saberes que compõem o ato pedagógico, o que, na visão da autora, distingue esta profissão de outras tantas que evidenciam as especificidades. Na docência, entendida como ação complexa, ainda que seja necessário o foco em um determinado campo de conhecimento, é

indispensável que o profissional seja competente para apropriar-se e compreender as relações existentes entre esses saberes.

Na concepção de Tardif (2002) os saberes docentes são compostos de saberes provenientes de diferentes fontes, portanto, correspondem a um saber plural composto de saberes oriundos da formação profissional, disciplinar, curricular e da experiência. Os saberes profissionais referem-se ao conjunto de saberes transmitido nas instituições de formação de professores e que deve ser incorporado à prática. A prática docente, entretanto, mobiliza diversos saberes que são chamados de pedagógicos. Esses saberes são concepções resultantes de processos de reflexão sobre a prática e que conduzem a atividade educativa. Os saberes disciplinares correspondem a diversos campos do conhecimento e representam os saberes adquiridos na forma de disciplinas nas instituições universitárias; os saberes curriculares correspondem àqueles instituídos pelos estabelecimentos escolares os quais o professor deve aprender e aplicar. Os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos pelos próprios professores na experiência cotidiana e validados no cotidiano da prática docente.

Desse modo, entendemos que a docência no ensino superior configura-se como uma atividade complexa também por implicar na formação de profissionais. Esta responsabilidade torna-se ainda mais tensa ao pensarmos nos cursos de licenciatura. Estamos tratando de profissionais formadores e, em especial, de formadores de formadores.

É neste sentido que entendemos a relevância das discussões que enfocam o processo formativo destes professores formadores, buscando as repercussões das áreas específicas do conhecimento, (recebido na formação inicial) no modo como os docentes compreendem e conduzem o processo formativo de seus estudantes que serão futuros professores. Ou seja, buscamos compreender de que modo a área específica de conhecimento influencia na organização do processo formativo do docente universitário para com seus estudantes de licenciatura.

Nessa perspectiva, o processo formativo docente envolve um sistema organizado que compreende tanto aqueles que estão se preparando para atuarem profissionalmente como aqueles que já estão engajados da docência. Este processo é ainda social, já que se constitui de pessoas que têm interesses em comum e

necessidades vinculadas à aquisição, ao desenvolvimento ou aperfeiçoamento das competências profissionais (ISAIA, 2006). Assim, o processo formativo é, efetivamente, relevante, quando há interlocução entre os sujeitos que dele participam.

Para Gatti (2009), os cursos de licenciatura têm deixado a desejar no que diz respeito à formação de professores, visto que os licenciados saem das instituições de ensino superior com uma séria de deficiências, que, com certeza, impactam na qualidade de ensino na educação básica. Para a autora, estas deficiências são percebidas logo no início da carreira, quando se deparam com a inconsistência de conhecimentos disciplinares, com o contexto socioeducacional, com as práticas diversificadas, com a falta de fundamentação e de técnica.

Nesta mesma direção, Isaia e Bolzan (2009) indicam que os docentes de ensino superior necessitam ter consciência de que sua profissão tem especificidades próprias que precisam ser apropriadas ou significadas na prática. Este complexo exercício de aprender a docência permite que o professor adapte-se aos diversos contextos de ensino-aprendizagem e fomenta, via participação e reflexão, as indagações a respeito de seus saberes e fazeres.

REPERCUSSÕES DA ÁREA DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO NA DOCÊNCIA SUPERIOR

Discutir a repercussão da área específica do conhecimento nas ações dos docentes universitários dos cursos de licenciatura se faz importante no sentido de compreendermos como os futuros professores da educação básica estão tendo seu processo formativo organizado.

Em nossas pesquisas, temos realizado entrevistas narrativas com professores de uma universidade pública federal. Essas entrevistas têm nos dado subsídios concretos para a discussão teórica a que nos propomos. Portanto, este trabalho envolve uma metodologia qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) de cunho narrativo (CONNELLY; CLANDININ, 1995; HUBERMAN, 1998; BOLIVAR; DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001, 2004), organizada a partir de uma coleta de dados por meio de entrevistas narrativas.

A partir da matriz da entrevista organizada pelo GTFORMA, elegemos o eixo norteador **Área do conhecimento específico** para realizarmos a análise nas

narrativas de três docentes de cursos de licenciatura, sendo dois deles do curso de Letras e um do curso de Química. O eixo norteador em questão se desdobra em alguns indicadores que representam a fala dos docentes. A seguir, discutiremos cada um desses indicadores com base nos achados referentes às entrevistas:

Definição pessoal da área de conhecimento específico

Sobre esse indicador, consideramos a importância de conhecer o modo como os próprios docentes percebem suas áreas de conhecimento específico, ou seja, como eles definem a área em que atuam. Constatamos que há certa dificuldade de os professores universitários definirem suas áreas, visto que essa é uma questão na qual não pensam, ou não são provocados a pensar. Alguns docentes conseguem fazer uma definição mais clara da sua área de conhecimento específico, como o professor do seguinte excerto:

[...] a linguística aplicada é uma ciência extremamente multidisciplinar, ela não tem um discernimento único, ela trabalha com várias coisas dentro dos estudos linguísticos. Então o objetivo da linguística aplicada é entender os funcionamentos da língua em vários aspectos, tanto na minha área que é o “CAL”, que é o ensino de línguas, mediado por computador, que é entender como funciona este trabalho do ensino, da aprendizagem, interação através do computador (S1).¹

Observamos também que há clareza em relação à importância da sua disciplina para o processo formativo dos estudantes, como podemos ver no excerto a seguir

Então, a linguística aplicada está na base do processo de ensino aprendizagem, a gente aprende na graduação a língua espanhola, aprende a se comunicar, mas a linguística aplicada é o que te dá a noção de como trabalhar isso em sala de aula (S1).

Sobre esse aspecto, Roldão (2007) considera que todas as profissões constituídas ao longo dos tempos, a partir de um estatuto de profissionalidade (médicos, engenheiro, etc.), são distinguidas, na representação social, pelo saber próprio, distinto e exclusivo do grupo. Por isso, essa autora considera necessário fazer uma boa definição do termo ensinar, pois “existe uma estreita ligação entre a natureza da função e o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para exercer” (p. 97).

¹ A fim de identificar os discursos dos sujeitos, diferenciando-os das citações diretas, utilizamos a fonte 11, itálico e recuo 2cm.

Nesse sentido,

[...] no que diz respeito à representação do conceito de ensinar, a sua leitura é ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de um saber” – ou melhor, “fazer aprender alguma coisa a alguém”. No limite, e simplificando, tem-se associado à primeira leitura a postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciado predominantemente a saberes disciplinares, e, à segunda, uma leitura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares (ROLDÃO, 2007, p. 94-95).

Para Gamboa (2009), o processo de conhecimento científico exige uma série de critérios de rigor em que precisam ser consideradas condições espaços-temporais concretas, envolvendo uma situação problematizadora, uma relação próxima entre o sujeito e o objeto, a explicitação dos processos e das formas da construção. De outro modo, para o mesmo autor, a acumulação de repostas sobre um determinado fenômeno, informações diferentes sobre algo, constitui o mundo dos saberes. Compreendemos que o mundo dos saberes envolve o que nesse trabalho denominamos de conhecimento acadêmico.

Conhecimentos básicos da sua área

Quanto aos conhecimentos básicos da sua área, observamos dois pólos distintos nos sujeitos que analisamos neste trabalho. Um dos professores (da área das Ciências Exatas e da Terra), mesmo sendo um docente que atua no curso de química licenciatura, evidencia uma clara preocupação com o conhecimento específico da área, não mencionando o aspecto da formação pedagógica dos acadêmicos (futuros professores), nem o uso desse conhecimento específico na prática docente futura de seus alunos.

Bom, o conhecimento básico tem que ser na área da química, mais especificamente, da química orgânica, tem a química analítica, físico-química. Então os conhecimentos básicos são a química, a espectroscopia não vai diferir muito disso daí. Ou seja, aqueles conhecimentos da química são aplicados na espectroscopia (S36).

Em outro pólo, destacamos um dos professores da área da Linguística, Letras e Artes que demonstra preocupação com os aspectos pedagógicos, relacionando-os com a área de conhecimento específico

Na verdade, a linguística aplicada é fundamental quando a gente trabalha com o ensino língua estrangeira. Através da linguística aplicada a gente consegue perceber as diferentes teorias de aprendizagem, consegue ver como acontece a relação aluno-professor, como essa relação é mediada através dessas teorias de aprendizagem e permite ao estudante

da graduação escolher, optar e conseguir construir suas aulas de acordo com seus objetivos. Ele quer trabalhar uma coisa mais comunicativa, a linguística aplicada vai dar as ferramentas para que o aluno construa uma aula mais comunicativa. (...) a linguística aplicada dá suporte, percebe que seu grupo de alunos têm determinadas dificuldades específicas, ele consegue fazer um diagnóstico, dá as ferramentas de pesquisa e tudo mais para o estudante fazer este diagnóstico e modificar a sua forma de atuação, eleger outras metodologias para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira e ir adaptando. A linguística aplicada está na base do processo de ensino aprendizagem, a gente aprende na graduação a língua espanhola, aprende a se comunicar, mas a linguística aplicada é o que te dá a noção de como trabalhar isso em sala de aula (S1).

Sobre esse aspecto, salientamos as ideias de Auler e Bazzo (2001) que aponta a necessidade de modificar a formação de professores, partindo do pressuposto de que, sem problematizar essa formação, eles continuarão a ensinar como aprenderam. Ora, os professores aprenderam sob a perspectiva do Ensino por Transmissão (EPT). Logo, os temas abordados na escola, em sua maior parte, vão repetir essa forma de ensinar, o que está muito distante das reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, o que temos observado é que os professores das áreas específicas do conhecimento privilegiam o conhecimento específico em detrimento do pedagógico. Sobre esse aspecto, OLIVEIRA (2007) destaca que

[...] nas Instituições de Ensino Superior há um silêncio em torno das questões epistemológicas subjacentes à prática de ensino, que são essenciais para os professores das escolas públicas. Na maioria das vezes, os professores da Educação Básica só são lembrados pelos formadores no momento em que estes, ao investigar o processo ensino-aprendizagem ou outros aspectos específicos relacionados ao ensino, utilizam o espaço escolar para a aplicação de instrumentos de pesquisa, com vistas à produção de mais um artigo (p. 51).

Percebemos esse silêncio nas falas dos professores, especialmente, na percepção do docente da área da química que destaca

Bom, eu não sou formado em licenciatura. Mas eu não sei, eu acho que tem que ter essa prática... Sala de aula, a organização... Isso a gente fez mais pelo bom senso, você vê o que tem que dar, organizar os itens. Ali no básico nós não fazemos essa distinção, até porque essas disciplinas da graduação são bastante introdutórias. Essa sequência mais avançada dada na pós-graduação, mais específica. Mas, a gente não faz essa distinção (S36).

Esse professor deixa claro que não considera os aspectos pedagógicos, tanto no que se refere à organização das suas aulas, caracterizando suas escolhas metodológicas e didáticas como “bom senso”, como no que se refere à distinção desse

processo com seus alunos que podem vir a ser professores (licenciatura) ou não (bacharelado).

Sobre o aspecto da profissionalização do professor, Oliveira (2007) destaca que este processo exige uma compreensão das questões envolvidas nesse trabalho, segundo essa autora, a profissão de professor

[...] requer também que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua, interagindo cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. Além disso, ele precisa ter competência para elaborar coletivamente um projeto educativo e curricular para a sua escola, identificar diferentes opções e adotar as que considerarem melhores do ponto de vista pedagógico. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência profissional, segundo a qual a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação, é a atuação profissional do professor (OLIVEIRA, 2007, p. 56).

Krahe (2004), analisando dois cursos de licenciatura da UFRGS, afirma que foi possível observar o distanciamento entre os professores encarregados das disciplinas da especialidade em relação aos professores da formação pedagógica. Esse distanciamento não se dá somente do ponto de vista físico, mas também no que tange às trocas de experiências e à elaboração de referenciais comuns. Desse modo, a autora afirma que

[...] o professor da especialidade ignora o que se desenrola nas aulas das pedagógicas e vice-versa, ocasionando uma formação fragmentada, quando deveria ser no mínimo de complementaridade, ainda que o ideal fosse o de integralidade. Ouso afirmar que este distanciamento não se dá somente entre os professores das diferentes áreas, mas também entre aqueles de uma mesma (KRAHE, 2004 p. 148).

Krahe (2008) considera que o momento atual indica a necessidade de reflexões profundas sobre a formação de professores, momento este em que as instituições de ensino superior deparam-se com propostas curriculares demarcadas pela racionalidade prático-reflexiva de formação docente em oposição às práticas pedagógicas do ensino superior muito fortemente marcadas pela racionalidade técnico/instrumental.

A discussão proposta por Krahe (2008) sinaliza que estamos vivendo um importante momento de transição entre as duas racionalidades descritas anteriormente. E o que se tem percebido, através de suas pesquisas, é que o docente das licenciaturas, voltado para a dimensão especialista/pesquisador, muitas vezes sem formação pedagógica, tende a seguir um modelo de reprodução cultural.

Corroborando com os posicionamentos apresentados, Isaia (2003) constata que os professores de licenciatura estão centrados no conhecimento específico, não tendo clara consciência de que formam professores.

Inter-relações conceituais e com áreas afins

Outro aspecto que consideramos relevante para perceber o modo como a área específica do conhecimento interfere em como o docente organiza o conhecimento no processo de formação de futuros professores é entender quais as inter-relações conceituais e com áreas afins que os docentes estabelecem.

Decidimos agrupar esses dois indicadores por apresentarem aspectos comuns no sentido de o docente conseguir estabelecer relações entre os conhecimentos próprios da sua área, assim como desses conhecimentos com outras áreas que dão suporte para a compreensão dos conteúdos. O que observamos nos excertos a seguir:

Eu chamo e relaciono a nossa disciplina de espanhol com outras áreas de conhecimento também, é o que nós tentamos fazer, então dentro da minha área, nós trabalhamos com pesquisa em cultura, trabalhamos com a educação, nós trabalhamos até com a arquivologia, é o que estamos trabalhando agora, entende? Porque eu penso que nós não podemos afunilar demais e ficar estritamente de viseira, nós precisamos estar abertos a todas as possibilidades (S33).

Até dentro da própria área, todos tem vários cursos. Química básica, aulas experimentais, tem mecanismos de reação que tudo faz partes da mesma coisa, mas em Cursos diferentes. O aluno tem a tendência de ver tudo fragmentado: Aquilo é da orgânica básica, aquilo lá fechou aquilo lá. Eles não relacionam aquilo com mecanismos que é a mesma coisa na verdade. E não relacionam com a espectroscopia que também depende do conhecimento geral. Então eu penso em locar um Curso que o nome seria assim: “Química sem Fronteiras” (S36).

Notamos que, através de seus discursos, os professores evidenciam a preocupação em fazer a articulação da sua área específica com outras áreas de conhecimento. Entretanto, destacamos que essa preocupação, evidenciada nos excertos, nem sempre é efetivamente exercida nos cursos de formação de professores. Entendemos que não é o aluno que tem a tendência de ver tudo fragmentado, conforme menciona o professor “S36”, mas a própria organização curricular dos cursos conduz a essa percepção.

Nessa direção, destacamos as ideias de Gauthier (2006), o qual considera que os professores formadores ainda se encontram muito distantes do contexto

escolar da Educação Básica, referindo-se aos resultados das pesquisas desenvolvidas pelos formadores sobre o ambiente escolar e sobre a realidade de professores reais, interagindo com estudantes reais em salas de aula reais.

Compreensão acerca da formação docente na área

Este indicador elucidou a compreensão dos professores acerca da formação docente na área. As narrativas analisadas evidenciaram dois movimentos distintos com relação a este indicador. No excerto de um professor do curso de letras, podemos perceber a preocupação do docente com a responsabilidade formativa que lhe cabe, observando que a área específica do conhecimento lhe fornece os subsídios para desenvolver o processo formativo dos alunos que atuarão, provavelmente, na Educação Básica.

A gente tem que se preocupar com o que ele vai fazer na escola, seja qual escola for, particular, pública, cursinho, enfim, tem que dar aula e saber a língua é disso que ele precisa basicamente. Bom, para saber língua o que ele precisa é ter disciplinas que enfoquem trabalhos com todas as habilidades linguísticas, tem que saber ler, escrever, falar e ouvir. E é isso que a gente está lutando agora para modificar o currículo, por que existem vazios no currículo e o aluno não tem realmente uma disciplina de língua espanhola. Por exemplo, terceiro semestre é um (hipótese) limbo de língua espanhola, e isso não pode acontecer. Então ele tem que ter uma formação contínua, dentro desses cinco anos que ele tem, e ele tem que saber dar aula, como? Os suportes que ele tem são a linguística aplicada, que vai mostrar pra eles as teorias, as metodologias, saber o que ele pode aplicar e o que ele não pode (S1).

Este excerto ainda nos remete à preocupação do docente com respeito à estrutura curricular do curso de licenciatura. Parece-nos que a preocupação do docente com relação à estruturação da grade curricular está mais voltada para a questão de insuficiência de conteúdos que deem subsídios aos acadêmicos para exercerem sua profissão.

Gatti (2009) compreende que um dos problemas presentes nos cursos de formação de professores é a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si. A consciência da falta de integração entre conteúdos pode ser também percebida pelo docente do curso de química ainda que este não tenha evidenciado sua preocupação com as disciplinas pedagógicas e com o processo formativo de professores da educação básica.

Então montar um curso que pega desde irrigações químicas, mostra como se faz uma reação desenvolvida que aí é físico-química, como se identifica aquele composto, que na espectroscopia é uma coisa relacio-

nada, uma sequência na verdade e não um conhecimento fragmentado. Então eu vejo isso até quando eu era aluno, eu tinha muita dificuldade em saber definir com esses limites, ainda eu tive orgânica básica em quatro semestres, eu vi uma parte em cada semestre. A química então do primeiro semestre, segundo, terceiro, o que não tem nada a ver, mas é tudo a mesma coisa. Acho que é uma falha e temos que trabalhar em cima disso (S36).

A falta de consciência deste professor com relação às disciplinas pedagógicas evidencia um segundo movimento relacionado ao processo de formação de professores, visto que este docente não possui clareza quanto à sua função formativa e não sente necessidade de diversificar as práticas docentes nos cursos de licenciatura e de bacharelado em química nos quais atua.

Concepção dos modos de ensinar os conteúdos da área

Compreendemos que os modos de ensinar os conteúdos da área são constituintes de uma ação complexa e pessoal que exige que o professor realize a cada momento da prática docente reflexões acerca do seu modo de ensinar, mas também do modo como seus alunos compreendem esses conteúdos. Neste sentido, Bolzan (2008) explica que a prática educativa do professor implica a transposição didática no ato educativo. Assim, os conhecimentos científicos de uma dada área específica convertem-se em conhecimentos acadêmicos para que os acadêmicos adquiram o conhecimento necessário à prática profissional.

Desse modo, observamos no excerto de um dos professores entrevistados que a transposição didática nem sempre se concretiza. Neste caso, a ênfase no ensino está sobre o conhecimento científico, ainda que o conhecimento profissional seja constantemente atualizado. A preocupação do docente relativa ao seu modo de ensinar resume-se ao fato da necessidade da atualização destes conhecimentos por ele mesmo.

A postura deste professor soma-se aos resultados das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Trajetória de Formação que evidenciam que a formação de professores da educação básica tem sido realizada nas instituições superiores com ênfase em saber fazer ou em saberes técnicos.

Sim. Na preparação foi feito um trabalho todo no início. Como eu venho dando esse curso desde o início, então são muitos anos. A estrutura básica é mantida, você sempre tem que iniciar com os fundamentos básicos e depois os equipamentos é que vai fazer aquilo. Então na minha área é diferenciado de repente das outras. Eu utilizo muito retro projetor.

Porque na minha disciplina tem muitos gráficos e tabelas, então como é que eu vou desenhar um gráfico complexo no quadro não é? (...) Então ali é a estrutura básica do curso é essa. O que acontece a mais? Novos exemplos que saem coisas importantes, coisas atualizadas, então eu vou atualizando o curso e vendo também a deficiência do aluno, aonde é que está a deficiência do aluno, o que ele tem dificuldade de aprender e aí você trabalha em cima dessas partes (S36).

Nesse sentido, o docente tem o desafio de converter o saber erudito e científico em conhecimentos acadêmicos e disciplinares, de modo a torná-lo significativo para o aluno (GRILLO; LIMA, 2008, p. 57).

Nos excertos narrativos dos professores do curso de letras, foi possível detectarmos a preocupação com o modo de ensinar os conteúdos que os acadêmicos efetivamente necessitarão no exercício da docência, bem como com a prática destes na educação básica.

[...] o fundamental eu acho é que o aluno saia daqui sabendo língua espanhola e sabendo dar aula, licenciatura em língua espanhola. Tem que dar aula e saber a língua é disso que ele precisa basicamente. Bom, para saber língua o que ele precisa ter é... disciplinas que enfoquem trabalhos com todas as habilidades linguísticas, tem que saber ler, escrever, falar e ouvir [...].

[...] ele (o aluno) tem que ser feito na prática, obviamente que tu tem que ter conceitos, ter o conhecimento teórico, mas tu tens que se fazer na prática, então se tu não tens experiência prática, se tu não sabes chegar num aluno, se tu não sabes como chegar lá na frente, escrever uma coisa no quadro, se tu não tens essa experiência prática e isso deve vir ao longo da graduação, não pode ser depois (S1).

Percepção do docente em relação à formação de seus alunos

O excerto exposto no indicador anterior pode também ser analisado na tentativa de compreender de que modo o professor percebe a formação de seus alunos. O “S1” destaca que é preciso que o aluno do curso de licenciatura vivencie experiências práticas da profissão durante a graduação. A postura deste professor parece explicitar que cabe ao aluno também se engajar no processo formativo, transformando a ideia de que cabe apenas ao professor a função de mediar os conhecimentos necessários ao acadêmico no exercício da profissão.

A narrativa de um dos sujeitos entrevistados explicita ainda o fato dos cursos de licenciaturas receberem alunos que não demonstram interesse no processo constitutivo de ser professor, no entanto, buscam nas instituições de ensino superior a ascensão social via diploma de curso superior.

[...] uma coisa que me preocupa enormemente é que não existe assim, a priori, não existe uma tomada de consciência, eu quero ser um profissional desta área por tal e tal razão, mas eu estou aqui porque estou fazendo um curso superior e numa média 7, então o meu trabalho além daquele corriqueiro digamos assim, que é o de passar os conhecimentos científicos na área na qual eu me especializei é trabalhar o censo e o consenso e o bom senso dos alunos e a consciência deles de que eles precisam se definir e saber que estamos aqui [...] (S33).

Entendida como espaço de construção de conhecimento, a docência é também espaço da própria aprendizagem, do exercício desta. Se, por um lado, foi possível percebermos que o “S36” centra suas atividades exclusivamente no conhecimento específico de sua área, por outro, na prática timidamente realiza atividades que poderão desenvolver nos acadêmicos o gosto pela docência.

Sem dúvida. A gente vai aprendendo, ensinando que já é uma maneira de aprender. Então no início eu não sei, eu acho que chegava lá na sala e falava, falava, falava e nem me interessava se o aluno estava prestando atenção. Hoje eu estou mais voltado para o aluno. O problema é que, muitas vezes, o aluno não fala, não conversa, não pede, então por isso que eu peço sempre para o aluno ir ao quadro para explicar alguns exercícios, não para constrangê-lo, mas para saber o que ele não sabe. Às vezes, as dúvidas só aparecem um dia, dois antes da prova e aí tu te assustas, porque, às vezes, estão com uma dúvida tão elementar (S36).

Nesta direção Imbernón (2009) salienta que é imprescindível que os docentes e seus alunos assumam o protagonismo educativo, rompendo os limites das tarefas historicamente definidas para professores e alunos, e assumam a tarefa de pensar sobre a docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão, realizada neste artigo, referente às entrevistas narrativas com três professores de cursos de licenciatura, possibilitou uma aproximação das repercussões da área específica na formação de professores.

É notável a preocupação que os docentes expressam com relação ao conhecimento da área e a compreensão clara e convincente da relevância deste no processo de formativo discente. Quando se trata do curso de licenciatura este processo é complexo, pois os acadêmicos precisam desenvolver a sensibilidade de compreender que os conhecimentos adquiridos na instituição deverão ser convertidos ainda em conhecimento acessível ao nível de ensino no qual atuarão. Trata-

-se, portanto, de um processo complexo, que exige dedicação e doação tanto por parte do docente formador quanto do acadêmico. Entretanto, salientamos que o conhecimento da área específica é apenas um elemento constituinte do repertório de conhecimentos e saberes que o professor possui.

Outro aspecto que não deixamos de considerar é o fato de que, na narrativa, estamos analisando o discurso produzido pelo docente no seu contexto profissional. Dessa maneira, precisamos evidenciar que o fato de o professor dizer o que compreende como importante não necessariamente corresponde ao fazer dele em sala de aula.

Assim, notamos a necessidade de interlocução entre aqueles professores responsáveis pelas disciplinas das áreas específicas e aqueles que são responsáveis pelas disciplinas pedagógicas. Desse modo, o estudante de cursos de licenciatura poderá ter, desde muito cedo, o contato com elementos teóricos e práticos que desenvolvem a consciência e a reflexão sobre a profissão professor. Frequentemente, as disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura estão distribuídas na segunda metade do período de formação inicial, caracterizando a fragmentação entre a teoria e a prática e a evidente preponderância, na organização curricular, do conhecimento específico sobre o pedagógico.

Compreendemos, assim, que o espaço dos cursos de licenciaturas pode constituir-se em possibilidades formativas reais e consistentes para os futuros professores da educação básica, uma vez que essa é a principal demanda do nosso sistema educacional.

Nesse sentido, vale lembrar que a docência universitária não deve ser compreendida como uma atividade estática nem, tampouco, a sala de aula deve ser entendida como simples espaço de transmissão de conhecimentos; a docência é, antes, espaço de construção de conhecimentos e de consciências profissionais e sociais.

Pretendemos, com nossas pesquisas, colaborar com estudos que tenham como preocupação as reais necessidades educacionais dos cursos de formação de professores. Para tanto, procuramos levar em conta a articulação entre a docência universitária, seu espaço de aprendizagem e formação, as especificidades da área

dos cursos de licenciatura e a docência na educação básica, tendo em vista as novas exigências deste campo.

REFERÊNCIAS

AULER, Décio; BAZZO, Walter Antonio. A reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v.7, n.1, p.1-13, maio 2001. Disponível em: <http://www2.ufpa.br/ensinofts/artigo4/ctsbrasil.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari .Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado In: Eggert, Edla; et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 102-120.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar Isaia. Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Revista Diálogo Educativo*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=228>. Acesso em: 30 out. 2015.

CONNELLY, Michael ; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge; ARNAUS, Remei; FERRER, Virginia; Lara, Nuria Pérez de Lara; CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean; GREENE, Maxine. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Tradução María Romanillos y Jorge Larrosa. Barcelona: Alertes, 1995. p. 11-59.

CUNHA, Maria Isabel. A Docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. Verbetes. In: CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar Isaia. Professor de Educação Superior. In: MOROSINI, Marília. (Ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário – vol. 2**. Brasília/INEP, 2006.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.9-19, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/466>. Acesso em: 30 out. 2015.

GATTI, Bernadete. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio/2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/20/65>. Acesso em: 30 out. 2015.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 457p.

GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. (Orgs.). Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GRILLO, Marlene Corroero; LIMA, Valdez Marina do Rosário. A aula universitária como espaço de parceria. In: GRILLO, Marlene Corroero; FREITAS, Ana Lúcia de; GESSINGER, Rosana Maria; LIMA, Valdez Marina do Rosário (Org.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/agestaodaaula.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

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

IMBERNÓN, Francisco. Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI. In: LAMARRA, Fernández. (compilador) **Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional**. Buenos Aires: EDUNTREF, 2009, p. 179-190.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira Rocha. **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, Marília. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.p.263-277.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Verbetes. In: CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar Isaia. Professor de Educação Superior. In: MOROSINI, Marília. (Ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário – vol. 2**. Brasília/INEP, 2006.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. 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 em 30 out. 2015.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Mudanças de racionalidade na Pedagogia Universitária: obstáculos em cursos de formação de professores. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2008, Itajaí, SC. **Anais do VII Seminário ANPED SUL**. Itajaí, SC: Univali - Itajaí: Programas de Pós Graduação em Educação da Região Sul, 2008.

OLIVEIRA, VERA LÚCIA BAHLE DE. **Fronteiras do Conhecimento Escolar: o tema da reprodução assistida e a Formação Continuada de professores de Biologia**. 2007. 263f. Tese de Doutorado - Curso de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** – p. 94-181 - v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Greice Scremin

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pelo PPGE/UFSM. Pesquisadora do Grupo Trajetórias de Formação – GTFORMA/UFSM. Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. **E-mail:** greicescremin@gmail.com

Luana Rosalie Stahl

Licenciada em Letras Espanhol, Mestre e Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSM e integrante do Grupo Trajetórias de Formação – GTFORMA/UFSM.

E-mail: luanastahl@gmail.com

Silvia Maria de Aguiar Isaia

Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação – GTFORMA/UFSM e professora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática do Centro Universitário Franciscano.

E-mail: silviamariaisaia@gmail.com