

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LICENCIATURA EM ESPANHOL: REPERCUSSÕES  
DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO NOS PROCESSOS  
FORMATIVOS DOCENTES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Luana Rosalie Stahl**

**Santa Maria, 2013**

**LICENCIATURA EM ESPANHOL: REPERCUSSÕES DO  
CONHECIMENTO ESPECÍFICO NOS PROCESSOS  
FORMATIVOS DOCENTES**

**Luana Rosalie Stahl**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),  
como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Maria de Aguiar Isaia

Santa Maria, RS, Brasil

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Stahl, Luana Rosalie  
LICENCIATURA EM ESPANHOL: REPERCUSSÕES DO CONHECIMENTO  
ESPECÍFICO NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES / Luana  
Rosalie Stahl.-2013.  
159 p.; 30cm

Orientador: Silvia Maria de Aguiar Isaia  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2013

1. Formação de Professores 2. Professores de  
Licenciatura em Espanhol 3. Pedagogia Universitária 4.  
Conhecimento Específico 5. Conhecimento Pedagógico I.  
Isaia, Silvia Maria de Aguiar II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

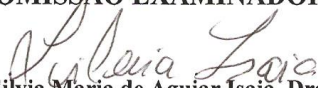
A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**LICENCIATURA EM ESPANHOL: REPERCUSSÕES DO  
CONHECIMENTO ESPECÍFICO NOS PROCESSOS FORMATIVOS  
DOCENTES**

elaborada por  
**Luana Rosalie Stahl**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
**Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dra.**  
(Presidente/Orientadora)

  
**Elizabeth Diefenthaler Krahe, Dra. (UFRGS)**

  
**Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)**

  
**Adriana Moreira da Rocha Maciel, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, 22 de março de 2013.

Dedico este trabalho à minha família,  
em especial, aos meus pais,  
ao meu irmão e a meu esposo.

*É preciso amar as pessoas  
Como se não houvesse amanhã  
Porque se você parar pra pensar  
Na verdade não há. (Renato Russo)*

## AGRADECIMENTOS

Minha trajetória pessoal e profissional permitiu que, ao longo de minha caminhada vivencial, eu estabelecesse laços afetivos e profissionais com pessoas especiais. Acredito que a essência do ser humano está na relação com o outro, por isso agradeço a todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para que eu alcançasse este sonho. Assim eu me constituo e por isso tenho que agradecer as pessoas especiais com as quais tenho o prazer de conviver e que são corresponsáveis pela conquista que alcanço ao término deste trabalho.

Agradeço,

A DEUS, que me possibilitou esta caminhada.

Aos meus queridos e adoráveis pais e irmão, o meu agradecimento por tê-los ao meu lado, incentivando-me constantemente.

Ao meu querido esposo, Carlos Junior de Oliveira, pelo companheirismo, pela amizade, pelo carinho, pela compreensão, pela escuta interminável nos momentos difíceis e por estar sempre ao meu lado. Na base da conquista sempre há amor!

À minha orientadora, Silvia Maria de Aguiar Isaia, pela amorosidade com a qual me conduziu no início de minha trajetória ainda na graduação, pela amizade no compartilhamento de momentos difíceis da vida e pela orientação deste trabalho. A ela o meu carinho e minha admiração especiais.

À banca examinadora, por ter aceitado o convite e colaborado com a pesquisa. Agradeço à Doris Pires Vargas Bolzan pelos momentos de compartilhamento da docência vivenciados durante o Curso de Mestrado, os conselhos, préstimos carinho e amizade.

Às colegas do Grupo GTFORMA. Às amigas e colegas Greice Scremin e Andréia Castro pelos momentos de compartilhamento das experiências e de discussões teóricas.

À família Gehrke. Em especial, à Nara Augustin Gehrke pelo acolhimento, carinho e incentivo pela carreira docente. Sou professora!

Aos professores formadores que aceitaram o convite para participar da pesquisa, pois sem eles este trabalho não existiria.

À Universidade Federal de Santa Maria, ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de realizar este trabalho. E também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

*Mestre não é quem sempre ensina,  
mas quem de repente aprende.*

*Guimarães Rosa.*

## RESUMO

**Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria**

### **LICENCIATURA EM ESPANHOL: REPERCUSSÕES DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES**

AUTORA: LUANA ROSALIE STAHL  
ORIENTADORA: SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 22 de março de 2013.

O presente estudo está atrelado ao projeto “*Os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento*” do Grupo GTFORMA e insere-se na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa está vinculada ao campo de investigação sobre pedagogia universitária e formação de professores, tendo como contexto investigativo o Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Língua Espanhola e Respectivas Literaturas da UFSM. Estabelecemos como objetivo principal investigar quais são as repercussões da área específica do conhecimento no processo formativo de professores de licenciatura em espanhol. Dessa maneira, buscamos compreender de que forma a área específica do conhecimento repercute no modo como o professor conduz seu processo formativo e a de seus estudantes, além de inferir a relação entre o modo como os professores articulam os conhecimentos da área específica com a formação de futuros professores para a educação básica. Para alcançarmos esses objetivos, contamos com as narrativas de seis professores formadores. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de estudos que tenham como foco a problemática da área específica de conhecimento e a articulação com os conhecimentos pedagógicos nos processos formativos docentes, buscando a compreensão de como se dá a formação de futuros professores da educação básica. A opção metodológica da pesquisa é qualitativa de cunho narrativo (BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001; CONNELLY e CLANDININ, 1995; HUBERMAN, 1998; MCEVAN, 1998) e, em termos de interpretação analítica, escolhemos o método de análise textual discursiva (BAUER e GASKELL, 2004; MORAES e GALIAZZI, 2007). A análise das entrevistas narrativas viabilizou o surgimento de três categorias: *níveis de consciência sobre o papel formativo*, envolvendo diferentes níveis de compreensão da função de formar professores que sofre interferência de elementos como a concepção que o professor constrói a respeito do estudante de licenciatura, as concepções de docência e a trajetória formativa destes formadores; a *solidão pedagógica* entendida como o sentimento que emerge da fraca identidade formativa do grupo, da estrutura curricular do curso de licenciatura e da ausência de articulação entre conceitos da área e áreas afins e da *relevância do conhecimento específico e o significado do conhecimento pedagógico na formação de professores* apreendida a partir da compreensão de que os professores formadores pautam seu exercício na área específica ainda que entendam que há diferentes níveis/tipos de conhecimento (científico, acadêmico, escolar), demonstrando noções de transposição didática e a identificação do movimento de articulação do conhecimento específico à formação de professores. Tais resultados apontam para uma docência universitária na área de Letras Espanhol construída na centração dos conhecimentos específicos, na solidão pedagógica e na caminhada em busca de uma maior articulação com a formação pedagógica que, parece estar condicionada às outras duas categorias.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Professores de Licenciatura em Espanhol. Pedagogia Universitária. Conhecimento Específico.



## ABSTRACT

**Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria**

### **SPANISH GRADUATION COURSE: EFFECTS OF THE SPECIFIC KNOWLEDGE ON THE PROCESSES OF TEACHERS FORMATION**

**AUTHOR: LUANA ROSALIE STAHL  
SUPERVISER: SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 22 de março de 2013.**

The following study is attached to the project “The movements of higher teaching practice: possible constructions in different areas of knowledge” from the Group GTFORMA, and it is inserted in the fieldwork Formation, Knowledge and Professional Development, from the Post-Graduation Program in Education at Federal University of Santa Maria (UFSM). The research is associated with the investigation field of university pedagogy and formation of teachers; its investigative context is the Graduation in Spanish Language and Literature Teaching at UFSM. We established as a main objective to investigate what are the effects of the specific area of knowledge in the formation process of teachers of Spanish. In that way, we tried to comprehend how the specific area of knowledge engenders in the way the teacher conducts his own formation process and also of his students, it also leads to infer the relation between the way the teachers articulate the knowledge that belongs to the specific area together with the formation of future teachers to the basic education. In order to achieve these objectives, we used the narratives from six professors that work with formation. This research is justified by the necessity of studies that have as their focus the problematic of the specific knowledge area and the articulation with pedagogical knowledge in the processes of teaching formation, trying to comprehend how the formation of future teachers to basic education happens. The methodological option of this research is the qualitative one, having a narrative status (BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001; CONNELLY e CLANDININ, 1995; HUBERMAN, 1998; MCEVAN, 1998). In relation to the analytical interpretation, we chose the discursive method of textual analysis (BAUER e GASKELL, 2004; MORAES e GALIAZZI, 2007). The analysis of the narrative interviews enables the development of three categories: *levels of awareness about the formation role*, dealing with different levels of comprehension of the role of forming teachers that suffer interference from the elements such as the notion that the teacher builds about the student in the graduation course, the concepts of teaching and the trajectory of formation from these professors; *the pedagogical loneliness* understood as the feeling that emerges from the weak identity of the formative group, the curricular structure of the teaching graduation and the absence of articulation between the concepts of the area and other related areas and *the relevance of specific knowledge and the meaning of pedagogical knowledge in the formation of teachers* apprehended based on the comprehension that the formation of teachers lead their practice in the specific area though they understand that there are different levels/types of knowledge (scientific, academic, school) revealing notions of didactic transposition and identification of the movement of articulation of the specific knowledge to the formation of teachers. Such results indicate a university teaching in the area of Spanish Language built based on the specific knowledge, on the pedagogical loneliness and on the course searching from a higher articulation with the pedagogical formation that seems to be constrained to the other two categories.

**Keywords:** Formation of teachers. Teachers of Spanish. University Pedagogy. Specific knowledge.

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CNE/CSE – Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

GTFORMA – Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação

GPFOPE – Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas

PEIS – Programa de Ingresso ao Ensino Superior

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

LTC – Departamento de Letras Clássicas e Linguísticas

LTE – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

LTV – Departamento de Letras Vernáculas

ADE – Departamento de Administração Escolar

EDE – Departamento de Educação Especial

MEN – Departamento de Metodologia do Ensino

FUE – Departamento de Fundamentos da Educação

DCG – Disciplina Complementar de Graduação

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira

PROGRAD – Pro-Reitoria de Graduação

PEG – Programa Especial de Graduação

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Número total de professores que atuam no Curso e os Respektivos Departamentos Didáticos (Disciplinas Obrigatórias e Disciplinas Complementares de Graduação) .....	37
QUADRO 2 – Demonstração da área específica do conhecimento .....	73
QUADRO 3 – Categorização.....	91

## **GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – Número total de professores que atuam no Curso e os Respectivos Departamentos Didáticos (Disciplinas Obrigatórias e Disciplinas Complementares de Graduação).....	37
---	----

## **ILUSTRAÇÃO**

ILUSTRAÇÃO 1 – Dinâmica dos conhecimentos e do processo de transposição didática.....	77
ILUSTRAÇÃO 2 – Demonstração da estrutura curricular do curso.....	87
ILUSTRAÇÃO 3 – Dinâmica ilustrativa das categorias e elementos interferentes.....	92

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXOS .....	149
ANEXO 1 – Estrutura Curricular .....	150

## **LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICES .....	153
APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento.....	154
APÊNDICE 2 – Matriz Categorial da Investigação.....	156
APÊNDICE 3 – Solicitação do Projeto Pedagógico do Curso.....	157
APÊNDICE 4 – Processo de Categorização .....	158
APÊNDICE 5 – Quadro Análise Entrevista.....	159

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO</b>	
<b>1.1 Questões de Pesquisa.....</b>	<b>27</b>
<b>1.2 Objetivos de Pesquisa.....</b>	<b>27</b>
1.2.1 Objetivo Geral.....	27
1.2.2 Objetivos Específicos .....	27
<b>1.3 Abordagem Metodológica.....</b>	<b>28</b>
1.3.1 Procedimentos de Pesquisa.....	31
1.3.2 Contextualizando a Pesquisa.....	33
1.3.2.1 Contexto Investigado.....	33
1.3.2.2 Sujeitos de Pesquisa.....	38
1.3.3 Aspectos Éticos.....	39
<b>CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
<b>2.1 Percorrendo Caminhos: O que dizem as Pesquisas na Área de Letras.....</b>	<b>41</b>
<b>2.2 Docência Universitária.....</b>	<b>49</b>
<b>2.3 A Problemática dos Cursos de Licenciatura: Formação de Professores .....</b>	<b>57</b>
<b>2.4 Conhecimentos/Saberes: Implicações na Docência.....</b>	<b>66</b>
<b>2.5 A Dinâmica Curricular do Curso de Letras Licenciatura Habilitação Espanhol e Respektivas Literaturas/UFSM.....</b>	<b>79</b>
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	
<b>3.1 Análise Textual Discursiva: A busca por um novo emergente nas narrativas dos professores formadores.....</b>	<b>89</b>
<b>3.2 Caracterização das categorias e elementos interferentes.....</b>	<b>92</b>
<b>3.3 Apresentação e discussão das compreensões alcançadas .....</b>	<b>97</b>
3.3.1 Níveis de Consciência sobre o Papel Formativo.....	97
3.3.2 Solidão Pedagógica.....	111
3.3.3 Relevância do Conhecimento Específico e o Significado do Conhecimento Pedagógico na Formação de Professores .....	120
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>140</b>



## INTRODUÇÃO

Construir-se formando-se, formar-se construindo-se,  
produzir conhecimento para criar sentido,  
produzir sentido para criar conhecimento.  
(JOSSO, 2004, p. 205)

As primeiras palavras deste trabalho são escritas com a intenção de apresentar minha<sup>1</sup> caminhada pessoal e profissional. A descrição da constituição pessoal e profissional revela momentos e marcas que constituem minha vida. Esta trajetória revela ainda as inquietações que originam e delimitam minhas questões de pesquisa.

Contar minha trajetória e as vivências que constituíram minha identidade como pessoa e profissional é também evidenciar meu processo formativo, minha inclinação para a docência e a concepção que tenho do exercício da docência universitária, bem como elucidar meu percurso acadêmico. Não consigo me enxergar professora, sem falar sobre minha dimensão pessoal. Nessa direção, remeto-me ao questionamento “Sobre quê eu me fundamento para pensar o que penso e fazer o que faço?” JOSSO (2004, p. 205). Minha intenção é elucidar minhas concepções a partir de minha trajetória.

Nesse sentido, compreendo que minha trajetória é composta de espaços formativos, de experiências de vida e da profissão que venho vivenciando. Ingressei no Curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria em 2011. Minha experiência na docência universitária é recente, pois em 2012 realizei duas seleções, a primeira para Tutora no Curso de Graduação em Letras – Espanhol da Universidade Aberta do Brasil, da Universidade Federal de Santa Maria e como Professora Substituta no Curso de Letras Habilitação Espanhol e Literatura de Língua Espanhola da Universidade Federal de Santa Maria. Tendo sido aprovada nas duas seleções, ingressei concomitantemente nestas duas funções. Ressalto ainda que minha experiência como bolsista de iniciação científica foi extremamente relevante também.

Passo a contar-lhes um pouco de minha vida.

---

<sup>1</sup> A introdução da pesquisa refere-se à apresentação da temática e de alguns aspectos pessoais que orientaram a escolha, razão de minha opção pelo uso da primeira pessoa do singular. O restante do trabalho será apresentado em primeira pessoa do plural, pois compreendo que esta dissertação de mestrado é fruto da construção compartilhada com minha orientadora, com os grupos de pesquisa e com os autores que dão sustentação à investigação.



Nasci na cidade de Três de Maio, região noroeste do Rio Grande do Sul. Junto com meus pais, aos três anos mudei-me para a cidade de Dona Francisca onde meus pais residem até o momento. Esta é uma cidade pacata, pequeninha, onde mesmo nos dias atuais, o tempo cronológico parece ser outro. Crescemos meu irmão e eu ouvindo sobre a necessidade dos estudos, da importância que o “estudo” tem na vida das pessoas. Minha brincadeira preferida, das lembranças da minha infância evocadas no testemunho de meus pais, era fazer de conta que era professora enquanto os vizinhos e amigos do bairro faziam de conta que eram alunos.

A educação básica foi iniciada e concluída na Escola Estadual de Ensino Médio Maria Ilha Baisch. Na escola tive alguns professores que, percebendo o gosto pela docência, incentivaram a carreira do magistério, pois admiravam minha prontidão e sensibilidade para com os colegas com os quais marcava grupos de estudos para as tão temidas provas. Lembro-me também daqueles que me disseram que ser professor era optar por trabalhar muito e receber pouco. Aprendi cedo que a profissão docente era encarada de maneiras diferentes por aqueles que nela atuam e que tais concepções repercutiam no modo como ensinam. Não por acaso, aqueles que me incentivavam à docência eram os que eu mais admirava. Apesar de perceber o descontentamento com relação ao salário, a docência era exercida com responsabilidade. Aprendi muito com esses professores. Sempre me encantei com a ideia de ensinar algo a alguém, ficava pensando em como os professores faziam para ensinar, como conseguiam lembrar tanta coisa, quanto deveriam estudar para saber tudo aquilo que eu aprendia ali, na sala de aula. O percurso escolar foi acompanhado cotidianamente por meu pai, que olhava os cadernos depois da escola, questionava as notas, pedia que eu explicasse para ele o que eu tinha aprendido.

O ensino médio foi permeado pelo sentimento de ansiedade tendo em vista a intenção de ser aprovada no Vestibular da UFSM e a insegurança diante da opção de um curso e da escolha da profissão. A motivação maior na época era conseguir ingressar em uma instituição de ensino superior pública, alimentando ainda a ideia de que seria mais fácil fazer a opção pelo curso depois de já estar cursando o ensino superior em uma universidade pública. Assim, me inscrevi para o curso de Pedagogia Licenciatura Plena (Noturno) pelo então Programa de Ingresso ao Ensino Superior (Peies) e para o curso de Psicologia no vestibular da Universidade Federal de Santa Maria. Concluí o ensino médio em 2002, mas em 2003 sofri um acidente e, mesmo tendo alcançado uma pontuação significativa no Peies, fiquei impedida de realizar a prova de redação daquela seleção por questões de limitação física decorrentes do acidente.

Após duas cirurgias e meses de recuperação, minha vontade era poder retomar os sonhos e estudar para encarar um novo processo de seleção para ingressar na universidade. Entretanto, os gastos médicos e o processo de recuperação haviam comprometido a situação financeira de meus pais, por isso, logo que manifestei o interesse em retomar os estudos, meus pais revelaram que não teriam como arcar com os gastos com um curso de preparação para o vestibular.

Comuniquei então a meus pais que havia decidido morar em Santa Maria e começar a trabalhar para voltar a estudar. Recebi deles o apoio e os votos para que eu alcançasse todos os sonhos, que fosse muito feliz em minhas escolhas. Permaneci um pequeno espaço de tempo na casa de parentes cuidando de uma criança, o que facilitou minha busca por emprego.

Em outubro de 2003, fui contratada como cuidadora de duas crianças. Essa experiência, além da felicidade pela conquista do primeiro emprego, do primeiro salário, foi também a renovação das esperanças em relação à possibilidade de retomar os estudos. A convivência com as pessoas e o acolhimento com que fui recebida pela família foi uma verdadeira injeção de ânimo em busca dos sonhos. Fui incentivada permanentemente pelas pessoas dessa família a continuar estudando e o convívio com uma professora de ensino superior do Curso de Letras reacendeu o antigo interesse pela docência, inclusive despertou-me o interesse pela área. Já cultivava o gosto pela docência, e essa inclinação era agora uma possibilidade. Lembro-me das longas conversas que mantínhamos e da curiosidade que eu manifestava diante da docência universitária, naquela época nem poderia imaginar que caminhos eu poderia trilhar.

A tão sonhada vaga na instituição de ensino superior pública foi conquistada em 2005 no Curso de Letras Espanhol – Habilitação Língua Espanhola e Respectivas Literaturas. A opção pelo curso deu-se por diversos motivos, dentre os quais: a possibilidade de continuar trabalhando durante o dia e estudar à noite, a paixão que sempre havia demonstrado pela língua espanhola, apesar de não ter tido contato com falantes nativos e não ter tido nunca aulas dessa língua estrangeira. Naquela época, tinha a ideia errônea de que o Curso de Letras Espanhol seria mais fácil porque a língua espanhola era muito semelhante à língua portuguesa. Além das motivações, os rumores da implementação da língua espanhola nas escolas de educação básica era um elemento significativo a considerar. A Lei 11.161, que dispõe sobre o ensino de língua espanhola na escola de educação básica, foi sancionada em agosto de 2005, mês que ingressei no curso de graduação.

A conquista da vaga no Curso de Letras - Licenciatura foi comemorada com a família e com amigos que haviam acompanhado a caminhada. De fato, a memória não permite que eu

esqueça que ouvi de algumas pessoas que havia feito uma má escolha profissional, ainda assim, me senti muito feliz pela conquista e cheia de vontade de iniciar logo, de saber o que e como era a vida de estudante universitário.

A primeira transformação dessa nova fase foi sair do emprego e ingressar na Casa do Estudante da Universidade Federal de Santa Maria. Os momentos vividos na Casa foram para mim de incalculável relevância, pois lá conquistei a amizade de inúmeras pessoas das quais guardo maravilhosas recordações e também porque foi ali que conheci meu esposo, no ano de 2006.

Os dois primeiros anos da graduação foram anos de dúvida permanente sobre a escolha profissional e a permanência no curso. Durante esse período, meu processo formativo se restringiu à formação no espaço da sala de aula e ao vínculo com bolsas de trabalho que a instituição de ensino superior oferece aos estudantes. As experiências vivenciadas nesse período, apesar de não estarem vinculadas ao curso de formação inicial, foram também formativas, pois tive contato com diferentes espaços e atividades institucionais e, de certo modo, essas experiências me proporcionaram uma nova visão de mundo que balizou minha constituição pessoal e profissional.

Questionei muito meus professores, em especial aqueles responsáveis pelas disciplinas de formação específicas do Curso de Espanhol, sobre a aplicabilidade daqueles conhecimentos na prática. Eram conteúdos de língua espanhola que me pareciam na época muito distantes da realidade das escolas e, se minha formação era para me preparar para a educação básica, não compreendia como eu faria para aplicar aqueles conceitos, conteúdos e conhecimentos na prática. As disciplinas nas quais eu estava matriculada eram pautadas no conhecimento específico da área, conteúdos específicos da língua espanhola (estudos linguísticos e literários) e raros foram os momentos de explicações de como aqueles conhecimentos poderiam ser utilizados na prática de ensino na escola. Essa realidade vem sendo explorada, e estudos revelam que, em muitos casos, os estudantes dos cursos de licenciatura, além de não terem a consciência da formação para ser professor, não percebem a conexão entre as disciplinas.

A pesquisa realizada por Henriques (2010) com discentes de diversos cursos de licenciatura e bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria revelou que 43,5% dos estudantes de licenciatura que responderam ao questionário da pesquisa ponderaram que o currículo de seus cursos é pouco integrado. Este estudo mostrou ainda que os estudantes não percebem nexos entre as disciplinas que compõem o currículo.

Em busca de uma formação mais integrada e de conhecimentos que pudessem ser agregados, busquei, junto ao Curso de Letras, atividades que me proporcionassem o desenvolvimento profissional e a formação docente almejada. Participei de pesquisas na área de Letras e fui monitora e professora de um curso de extensão em língua espanhola. Essas atividades foram muito significativas, uma vez que pude articular os conhecimentos específicos da área ao ensino de língua espanhola; a prática de ensino nesse sentido proporcionou-me um aprofundamento nos estudos e foi extremamente relevante para minha formação como professora. A realização da disciplina de estágio supervisionado revelou-se um período de muita satisfação com relação à escolha profissional e de tomada de consciência das concepções sobre a docência constituídas no espaço da sala de aula. As discussões sobre formação de professores, as responsabilidades e os desafios da profissão, bem como a realidade na sala de aula de Educação Básica inquietaram-me e motivaram o gosto pela pesquisa dessa temática.

Foi também neste período, 2007, que iniciei uma caminhada pessoal, buscando [res]significar os conteúdos aprendidos, revelando a necessidade de reflexão sobre o desenvolvimento de uma consciência sobre o processo formativo como professor desde os primeiros semestres do curso. Essa necessidade está vinculada a duas principais constatações do período de formação inicial: a primeira é a de que os conteúdos específicos com os quais eu tinha me deparado desde o princípio do curso eram de grande relevância para a prática docente e, a segunda, de que, havendo déficit de conteúdos específicos, sentia-me insegura em relação a como ensinar e o que ensinar.

As inquietações mencionadas fizeram-me buscar espaços em que eu pudesse manifestar e discutir minhas concepções, bem como aprofundar as discussões teóricas a respeito da formação docente e dos processos formativos. O ingresso no Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação (GTFORMA)<sup>2</sup>, que tem como tônica a investigação dos processos formativos do professor de ensino superior, e a participação no Grupo Formação de Professores e Prática Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE)<sup>3</sup> foram, de fato, divisores de águas no meu processo formativo. Nos grupos de pesquisa, como bolsista de iniciação científica ou participante, tive a oportunidade de discutir textos teóricos e significar essas leituras, despertando para o desejo de saber, de pesquisar e de produzir. As reflexões e discussões com o grupo de pesquisadores e estudantes fizeram com que significasse meu

---

<sup>2</sup> Coordenado pela professora Sílvia Maria de Aguiar Isaia.

<sup>3</sup> Coordenado pela professora Doris Pires Vargas Bolzan.

próprio processo formativo e construiu a consciência da necessidade de constante estudo e dedicação.

Os primeiros passos como bolsista de iniciação científica foram encarados como um desafio pessoal, pois as bibliografias, a cultura de pesquisa e a produção acadêmica eram diferentes daquele contexto no qual estava inserida antes de conhecer o grupo de pesquisa. Iniciava assim minha caminhada nos estudos direcionados ao desenvolvimento profissional docente, às trajetórias formativas e em pesquisas que têm como foco a docência universitária.

Como bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq (2007-2008), participei inicialmente do projeto Ciclos de vida profissional de professores de Ensino Superior: um estudo sobre trajetórias docentes (GAP/CE: 12169), que tinha por objetivo investigar os ciclos de vida profissional de professores do ensino superior, buscando inferir como estes se constituem no decorrer da trajetória docente e qual a pedagogia que norteia sua concepção de docência, tendo como horizonte o contexto institucional no qual estão inseridos.

Em 2009, com bolsa de iniciação científica subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), participei do projeto Ciclos de vida profissional de professores de Ensino Superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes (GAP/CE: 021991), que envolveu duas instituições de ensino superior, uma pública e outra confessional.

Os achados das duas pesquisas revelaram a existência dos movimentos construtivos da docência superior que compreendem os diferentes momentos da carreira docente que permeiam a trajetória vivencial dos professores de ensino superior. A experiência como pesquisadora das trajetórias docentes de professores universitários fez com que eu refletisse sobre minha trajetória como estudante de um curso de licenciatura e, conseqüentemente, sobre minha formação inicial.

Em 2010 participei como bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPq) do projeto Os movimentos construtivos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento (GAP/CE: 026423), que aprofunda a temática dos projetos anteriores. Este projeto tem como objetivo investigar as repercussões possíveis das áreas específicas do conhecimento e dos saberes acadêmicos delas decorrentes nos movimentos construtivos da docência de professores de uma Instituição de Ensino Superior Pública.

Entendo que o processo construtivo pode ser elucidado se levarmos em conta os movimentos construtivos da docência. Isaia (2010) define os movimentos construtivos da docência como os diferentes momentos vivenciados na carreira docente que permitem compreender a articulação das dimensões pessoal, profissional e institucional e do processo de

(trans) formação do qual esses professores são protagonistas. Os movimentos construtivos da docência não são lineares e carregam as peculiaridades de cada docente e da maneira como eles interpretam os acontecimentos de suas vidas. Esses movimentos são constituídos de marcadores que representam as marcas mais significativas presentes ao longo da carreira docente que são identificadas por um ou por um grupo de professores.

Em 2011 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual realizei, no segundo semestre de 2011 e no primeiro semestre de 2012, a atividade de docência orientada sob supervisão da professora Doris Pires Vargas Bolzan, nas disciplinas de Processos de Leitura e Escrita I e II, do Departamento de Metodologia de Ensino, no Curso de Pedagogia. A experiência como docente orientada fez com que muitos daqueles construtos teóricos referentes à pedagogia universitária fossem vivenciados e (re) significados na prática. Essa atividade possibilitou um lugar de compartilhamento da atividade docente, pois, juntamente com as colegas de atividade e a professora responsável pela disciplina, tive a oportunidade de auxiliar no desenvolvimento das aulas e integrar-me ao espaço da aula universitária. A atividade realizada com a supervisão e olhar gerativo da professora responsável pela disciplina possibilitou a vivência plena em sala de aula universitária (planejamento de aulas e atividades, organização e avaliação), proporcionando a elucidação daqueles processos que são próprios desse nível de ensino. Essa atividade também me auxiliou, mais tarde, no que diz respeito à iniciação na docência universitária efetiva.

No primeiro semestre de 2012, realizei concurso público para professor substituto do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, na Universidade Federal de Santa Maria, na área de didática, metodologia e estágios supervisionados do ensino de espanhol. Obtive o primeiro lugar e assumi a regência, na segunda semana de março, das turmas do Curso de Letras – Habilitação Língua Espanhola e Respectivas Literaturas. Atualmente, sou professora de ensino superior nas disciplinas de Didática do Espanhol, Estágio Supervisionado de Língua Espanhola I, II, III e IV. Concomitantemente, assumi atividades como tutora à distância no Curso de Letras – Habilitação Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, na Universidade Aberta do Brasil desde março de 2012. Nessa modalidade, atuo em disciplinas específicas de língua espanhola.

O envolvimento com as pesquisas fizeram-me perceber as diversidades na constituição docente e as diferentes concepções de ser professor. Delineou-se, assim, a pesquisa de mestrado, tendo como foco os processos formativos daqueles que formam professores e o modo como conduzem a formação de seus estudantes. Este trabalho está atrelado à pesquisa intitulada “Os movimentos construtivos da docência superior: construções possíveis nas



diferentes áreas de conhecimento”, que tem como interesse a investigação de diferentes áreas do conhecimento. A minha opção por investigar o Curso de Letras - Habilitação Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, deve-se à trajetória de formação inicial por mim vivenciada e também à docência universitária em exercício no curso investigado.

Ainda que a proposta de pesquisa tenha sido delineada anteriormente ao meu ingresso como professora substituta e tutora no ensino superior, entendo que a relevância da investigação está atrelada tanto à minha trajetória como estudante do curso de licenciatura em Língua Espanhola quanto à minha atuação como formadora. A experiência, ainda que recente, como professora formadora do Curso de Letras-Habilitação Língua Espanhola e Respectivas Literaturas tem proporcionado a reflexão, em especial, nas disciplinas de Didática do Espanhol e Estágios Supervisionados em Língua Espanhola, acerca de questões diretamente relacionadas à formação de professores, a especificidade da formação docente nesta área.

A partir dos estudos desenvolvidos no Grupo GTFORMA, parto das discussões referentes ao conhecimento científico e aos saberes desenvolvida por Gamboa (2009, 2010). Por essa perspectiva, o conhecimento científico é um processo dinâmico decorrente da elaboração de perguntas/questionamentos e a consequente elaboração de respostas a essas perguntas. As respostas/produto resultantes desse processo e desvinculadas dos questionamentos que as originaram, configuram saberes. Entretanto, devido aos inúmeros estudos que empreendi no transcurso da realização desta pesquisa, optei por utilizar o termo conhecimento no que diz respeito à dinâmica de produção de conhecimentos em uma determinada área.

Assim, ainda que eu tenha como base a perspectiva da dinâmica das perguntas e respostas elaborada por Gamboa (2009) para explicitar o mecanismo da vinculação e elaboração do conhecimento científico, nesta pesquisa optei pelo termo conhecimento científico, acadêmico e escolar. Nesse modo, o conhecimento científico é entendido como aquele produzido pelos cientistas; o acadêmico decorre da estratificação das respostas, desvinculadas das perguntas, sendo trabalhado nas salas de aula universitárias, e o conhecimento escolar é o foco dos cursos de licenciatura, uma vez que é o que será veiculado nas salas de aula da educação básica.

Tal opção ocorre porque entendo que os conhecimentos docentes são diversos, que advêm da formação específica, mas não somente dela. Compreendo que o conhecimento profissional resulta da vinculação de diferentes conhecimentos que, quando mobilizados,

possibilitam as articulações<sup>4</sup> e as transposições<sup>5</sup>, dois mecanismos de relevante importância na ação de ensinar. Desse modo, o foco desta pesquisa está nas repercussões da área específica de conhecimento no processo formativo de professores de licenciatura em espanhol.

A pesquisa está, portanto, inserida na Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esta linha de pesquisa tem como objetivo a compreensão do processo identitário do professor do magistério superior, das trajetórias de formação, dos conhecimentos e da aprendizagem docente, tendo como pano de fundo o desenvolvimento profissional.

Desse modo, a vinculação à referida linha de pesquisa é coerente, pois meu objetivo é compreender o processo formativo docente, tendo em vista as peculiaridades da área de conhecimento específico. Para tanto, tenho como fundamento os achados das pesquisas desenvolvidas pelo grupo GTFORMA que revelaram a importância das dimensões pessoais e profissionais na trajetória de formação. Nesse sentido, compreendo que o desenvolvimento profissional do professor envolve marcas que são advindas da vida e da profissão. Para Isaia (2009), a dimensão pessoal corresponde ao modo como o professor e o mundo se interpenetram e a dimensão profissional corresponde aos espaços institucionais percorridos e experienciados pelo professor nos quais este tem a oportunidade de inteirar-se continuamente do saber fazer de sua profissão.

A investigação aqui proposta torna-se pertinente visto ser resultado da inquietação e da reflexão pessoal do processo formativo e fruto da caminhada em pesquisas que têm como objetivo a docência na educação superior e suas implicações e, mais recentemente, com o percurso profissional que vem sendo delineado. A monografia de conclusão do curso de Letras<sup>6</sup>, que apresentei em agosto de 2010, já demonstrava o meu interesse pela constituição do professor de espanhol e de seu processo formativo, porém, naquela ocasião, o trabalho tinha como foco o professor de Licenciatura em Letras Língua Espanhola que atua na Educação Básica. Investiguei as crenças sobre o ensino e a aprendizagem de um professor de língua estrangeira espanhola da rede de educação básica, demonstrando que as crenças dos professores são constituídas ao longo da carreira e interferem diretamente no modo como o professor compreende sua função e media a aprendizagem de seus alunos (STAHL, 2010).

---

<sup>4</sup> Entendemos por articulação o processo de realizar nexos entre diferentes disciplinas/conteúdos que possibilite a construção de um conhecimento sólido e aplicável em diferentes situações.

<sup>5</sup> A transposição será compreendida neste trabalho como o processo de elaboração e construção que permite a aplicação de conhecimentos científicos em ambientes educacionais.

Para Wielewicki (2007), existe a necessidade da emergência de estudos que tenham como objetivo a intrincada relação entre docência universitária, as especificidades da área e a docência na educação básica. Desse modo, vejo-me envolvida nas questões que dizem respeito à formação de professores para a educação básica, primeiro porque componho o corpo docente do curso e, segundo, porque sou responsável pelas disciplinas de prática que efetivamente me colocam diante da constante necessidade de articulação dos conhecimentos da área específica e do conhecimento pedagógico. Revisando a fundamentação teórica referente aos conhecimentos e saberes, percebi a falta de unidade no que diz respeito à terminologia utilizada nos estudos que buscam compreender a constituição dos professores e os saberes/conhecimentos necessários a esta profissão: ora tratam de conhecimentos, ora de saberes, sem a devida discriminação terminológica. Precisei fazer uma escolha o que me levou a optar pelo termo conhecimento.

Nessa perspectiva, a pesquisa aqui relata **Licenciatura em Espanhol: repercussões do conhecimento específico nos processos formativos docentes** elege como problema de pesquisa: quais as repercussões da área específica de conhecimento no processo formativo de professores de licenciatura em espanhol? E estabelece como questões de pesquisa complementares duas interrogações: de que forma a área específica de conhecimento repercute no modo como o professor conduz seu processo formativo e a de seus estudantes? Existe relação entre o modo como os professores articulam os conhecimentos da área específica e a formação de futuros professores para a educação básica?

A partir destas questões de pesquisa busco elucidar as concepções do professor formador sobre si mesmo e sobre os estudantes em formação inicial, que serão futuros professores da educação básica. Nesse sentido, acredito na relevância do trabalho desenvolvido porque ele pode trazer contribuições no âmbito da formação de professores, em especial, na área de Letras – Espanhol.

Retomo aqui o excerto extraído da obra de Josso (2004) que inicia esta seção, para explicitar a relevância pessoal da pesquisa proposta no Curso de Mestrado balizada pela compreensão de meu processo formativo. Compreendo a formação docente como processo contínuo, resultado do entrelaçamento da constituição profissional com a pessoal, pois não posso subtrair a pessoa da professora Luana. Nessa direção, minha constituição profissional perpassa minha trajetória, meu desejo por conhecimentos, minha curiosidade, minhas experiências.

---

<sup>6</sup> O trabalho de conclusão do Curso de Graduação ainda não foi publicado, mas a indicação do trabalho consta nas referências bibliográficas deste estudo.

Em busca das possíveis repostas para as inquietações motivadoras desta investigação, realizou-se uma pesquisa que será apresentada nos próximos capítulos. O primeiro capítulo esclarece os encaminhamentos metodológicos, explicitando a abordagem, os procedimentos de coleta e a análise dos dados. O segundo capítulo se refere à fundamentação teórica que dá suporte à pesquisa e está balizado por estudos desenvolvidos na área de Letras, ensino universitário, cursos de licenciatura e formação de professores e os conhecimentos/saberes implicados na docência e pela dinâmica curricular do Curso de Letras Espanhol. O terceiro, e último capítulo, refere-se à discussão dos achados da pesquisa, evidenciando caminhos percorridos e sinalizando novas compreensões.

# **CAPÍTULO 1**

## **ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

### **1.1 Questões de Pesquisa**

Em nosso estudo, estabelecemos como problema central de pesquisa: Quais as repercussões da área específica de conhecimento no processo formativo de professores de licenciatura em espanhol? A partir desse questionamento central detemo-nos em duas questões complementares: De que forma a área específica de conhecimento repercute no modo como o professor conduz seu processo formativo e de seus estudantes? Existe relação entre o modo como os professores articulam os conhecimentos da área específica e a formação de futuros professores para a educação básica?

### **1.2 Objetivos da Pesquisa**

#### **1.2.1 Objetivo Geral**

Investigar quais as repercussões da área específica do conhecimento no processo formativo de professores de licenciatura em espanhol.

#### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Compreender como a área específica de conhecimento repercute no modo como o professor conduz seu processo formativo e de seus estudantes.
- Inferir a relação existente entre o modo como os professores articulam os conhecimentos da área específica e a formação de futuros professores para a educação básica.

### 1.3 Abordagem Metodológica

Tendo em vista a consecução dos objetivos expostos, nossa investigação esteve pautada na escuta dos professores formadores do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, permitindo que estes expressassem oralmente suas concepções sobre o processo formativo próprio e de seus alunos, que serão futuros professores da educação básica. Inserimo-nos, desse modo, no contexto das pesquisas desenvolvidas sobre o ensino universitário, formação de professores e na investigação narrativa (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2004; BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; CONNELLY; CLANDININ, 1995; HUBERMAN, 1998; MCEVAN, 1998).

Compreendemos que a narrativa, nosso principal instrumento da investigação, como expressão de linguagem, proporciona a exteriorização e a construção de significados explicitados pelos professores e que são passíveis de novas compreensões. Tendo em vista a natureza dos dados, narrativas dos professores formadores do curso de licenciatura, documentos e relatos, optamos por uma metodologia qualitativa. Nosso viés investigativo é, portanto, interpretativo. Para BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ (2001, p. 18-19) “la investigación narrativa puede ser comprendida como una subárea dentro del amplio paraguas de investigación cualitativa, más específicamente como investigación experiencial”<sup>7</sup>.

Nossa intenção é aprofundar os conhecimentos sobre a docência na educação superior em cursos de licenciatura, tendo como foco a especificidade da formação de professores de língua estrangeira. Assim, esta pesquisa “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11). Buscou-se assim, via análise das narrativas dos professores formadores, a compreensão das especificidades no processo formativo de professores de Letras Licenciatura-Língua Espanhola.

A escolha metodológica está pautada na compreensão da trajetória de formação dos professores de magistério superior como processo constituído de **movimentos construtivos da docência**<sup>8</sup> no qual o docente produz constantemente sua maneira de ser professor. Dessa

---

<sup>7</sup> “A investigação narrativa pode ser compreendida como uma subárea dentro do amplo guarda-chuva da investigação qualitativa, mais especificamente, como investigação experiencial” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 18-19, tradução nossa).

<sup>8</sup> Representam os diferentes momentos vivenciados pelos professores universitários, momentos estes que perpassam a vida, a profissão e o espaço institucional no qual estes professores atuam ou atuaram. Os

maneira, foram consideradas as dimensões pessoais e profissionais que constituem o ser professor. Assim, o docente de ensino superior é pessoa que possui particularidades próprias e, ao mesmo tempo, profissional vinculado à instituição de ensino na qual desenvolve seu trabalho interagindo com outros profissionais.

Nesse sentido, a intenção é investigar a trajetória pessoal e profissional dos professores, buscando, via entrevista narrativa, 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). Para aquele que é 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.

Para Connelly e Clandinin (1995), a narrativa é tanto fenômeno quanto método, pois é o objeto que será submetido à análise e, ao mesmo tempo, a técnica de coleta de dados. “Narrativa” es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para el estudio (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.12)<sup>9</sup>”. Para esses autores, a narrativa pressupõe o estudo de vidas, de relatos de experiências vividas e isso justifica a adequação a estudos que tenham como campo de pesquisa a vida humana e as relações sociais.

Na compreensão de Huberman (1998), a narrativa permite a recuperação via memória de acontecimentos, experiências e emoções que, conscientemente ou não, são transmitidas a outros. Contar a história possibilita que o narrador se distancie dos fatos que são convertidos em objeto de autorreflexão, possibilitando a [re] significação e a transformação de experiências vivenciadas.

---

movimentos construtivos da docência não são lineares e são particulares, pois correspondem ao modo como cada professor interpreta os acontecimentos vividos (ISAIA,2010).

<sup>9</sup> Narrativa é o nome da qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada, e é também o nome dos padrões de pesquisa que serão utilizados para o estudo (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.12, tradução nossa).

Muito semelhante ao posicionamento de Huberman (1998) é o entendimento de Bauer; Gaskell; Allum (2004), pois para eles a narrativa permite que fatos e acontecimentos sejam narrados em uma sequência, o que evidencia que, ao lembrar, o entrevistado organiza essas recordações de modo que aquele que o escuta, compreenda o relato.

Nessa mesma perspectiva, Bolívar; Domingo; Fernández (2001) defendem que o uso de entrevistas no campo educacional, em específico, no que tange à vida dos professores, implica aprofundar o conhecimento existente sobre o processo educativo, mobilizar os professores para momentos de reflexão nos quais estes têm a oportunidade de, a partir das experiências vivenciadas, (re) significá-las, bem como refletir sobre seu próprio ser, possibilitando tomadas de consciência daquilo que não lhes agrada na vida profissional.

Na pesquisa qualitativa de cunho narrativo a interpretação do discurso deve ser realizado de modo cuidadoso e ético, o que confere credibilidade aos subsídios daí decorrentes para as pesquisa do campo da educação superior e formação de professores da área de Letras.

É importante salientarmos que a entrevista narrativa como método de pesquisa qualitativa, é, nesta pesquisa, semiestruturada com o intuito de “orientar o entrevistador, a fim de fazer com que surja uma narração rica sobre um tópico de interesse, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevista” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2004, p. 96). Nesse sentido, o que buscamos é a isenção de constrangimentos por parte do participante na pesquisa, uma vez que a entrevista está organizada por tópicos, mas estará à disposição do entrevistado para acrescentar informações que julgue pertinentes e é conduzida com mínima interferência do entrevistador.

Dessa forma, optamos pela elaboração de uma matriz categorial de entrevista constituída de indicadores orientados pelos objetivos de pesquisa. Tais indicadores nortearam a realização da entrevista narrativa, conforme pode ser verificado na Matriz Categorial da Investigação (APÊNDICE - 2).

Em termos de interpretação analítica das narrativas dos professores, escolhemos o método de análise textual discursiva (BAUER e GASKELL, 2004; 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, grifo do autor).

A análise textual discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2007), pode ser compreendida metaforicamente como uma tempestade de luz, pois, ao criar condições para uma tempestade, possibilita que luzes iluminem os fenômenos que estão sendo investigados e, conseqüentemente, a emergência de uma nova compreensão.

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 a escrita resultante da compreensão do processo.

Além da análise e discussão das entrevistas narrativas com os professores formadores do curso de Letras Espanhol, contamos ainda com os relatos obtidos com professores informantes no intuito de resgatar o histórico do curso de Letras na Universidade Federal de Santa Maria e auxilia na compreensão e análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol buscando a compreensão da dinâmica da estrutura curricular do curso de formação de professores.

Apresentamos na sequência os procedimentos de pesquisa que possibilitaram a construção deste trabalho, destacando as particularidades no que diz respeito à coleta e análise dos materiais.

### 1.3.1 Procedimentos de Pesquisa

Tendo em vista os objetivos apresentados, apresentamos agora os procedimentos de pesquisa e dados que orientaram a realização desta pesquisa. Para a coleta dos dados, recorreremos aos instrumentos apresentados a seguir:

**Dados de arquivo:** referem-se às informações que coletamos junto à secretaria da Coordenação do Curso de Letras Espanhol, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, site do Curso de Letras Espanhol. Tivemos acesso aos seguintes documentos: Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol (PPC); Quadro de disciplinas ofertadas e professores responsáveis pela oferta no primeiro e segundo semestre de 2012; Quadro da relação de docentes atuantes no Curso de Espanhol e a sua respectiva lotação e Relação dos nomes dos docentes da área específica de letras – língua estrangeira – língua espanhola e respectivas literaturas.

As informações coletadas nos dados disponibilizados pela Coordenação do Curso de Letras Espanhol e pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas possibilitou um mapeamento do número de professores atuantes no curso de letras, bem como as respectivas lotações destes professores, o que viabilizou a organização dos critérios de seleção e o posterior contato dos pesquisadores como os professores formadores.

Além da delimitação do corpo docente, também foram analisados documentos que possibilitaram o estudo da organização das disciplinas na estrutura curricular do curso e o levantamento histórico da criação do curso, o que delineou, juntamente com os relatos de professores informantes, a escrita sobre a contextualização do estudo.

**Relatos:** consistiu no registro de relatos coletados de modo informal com o auxílio de gravador de voz ou anotações que possibilitaram uma maior articulação entre os documentos analisados e o relato de experiência de duas professoras informantes. Os aspectos éticos discutidos neste trabalho no que se refere aos professores que realizaram a entrevista narrativa foi também levado em conta, em especial no que se refere ao anonimato destes colaboradores. Assim, estas informantes receberam os nomes fictícios de Verônica e Amélia.

**Dados Bibliográficos:** envolveu a busca e pesquisa bibliográfica de aportes teóricos e metodológicos pertinentes à pesquisa.

**Entrevista Narrativa:** refere-se à realização das entrevistas individuais com os professores formadores com o auxílio de um gravador de voz e posterior transcrição.

Nosso corpus textual de análise são os textos resultantes da transcrição das entrevistas narrativas de seis professores formadores do Curso de Letras Espanhol que manifestaram interesse em participar da pesquisa, após o convite realizado por correio eletrônico. O agendamento destas entrevistas narrativas ocorreu em resposta à manifestação favorável a

colaboração na pesquisa, uma vez que, todos os professores do curso de formação de professores de língua espanhola, lotados no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e atuantes no curso, tenham sido convidados. Além das entrevistas realizadas com os professores formadores atuantes no curso de espanhol, tivemos acesso ao Projeto Pedagógico do Curso e contamos com a participação de duas Professoras Informantes que se propuseram a contar-nos a trajetória do curso de espanhol o que nos possibilitou uma (re) construção mais elaborada da contextualização de nossa pesquisa.

### 1.3.2 Contextualizando a Pesquisa<sup>10</sup>

#### 1.3.2.1 Contexto investigado<sup>11</sup>

A investigação ocorreu na Universidade Federal de Santa Maria, no Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, localizado no prédio dezesseis que corresponde ao Centro de Educação. Muito embora o curso de Letras Espanhol funcione junto ao Centro de Educação, o referido curso pertence ao Centro de Artes e Letras.

O Curso de Letras foi criado em 19 de dezembro de 1955, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, sendo fundado pelas irmãs franciscanas. Com a criação da Universidade Federal de Santa Maria, em 1960, as faculdades particulares da cidade foram agregadas à instituição pública de ensino superior, a primeira do interior do estado do Rio Grande do Sul.

Assim, o Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria foi oficialmente criado em 1961 e oferecia quarenta vagas para Licenciatura Base Inglês e trinta vagas para a Licenciatura Base Francês, tendo como objetivo a formação integral do futuro professor de ensino médio e superior na área de Letras. A implementação do Curso de Letras Licenciatura Plena ocorreu em 1965 com a federalização do curso de letras.

Do ano de criação até 1969, o Curso de Letras funcionou no centro da cidade de Santa Maria. Neste mesmo ano, o curso foi transferido para o prédio do Curso de Medicina Veterinária, localizado em frente ao Planetário, que na época estava inacabado.

---

<sup>10</sup> Os dados referentes ao histórico e estrutura curricular apresentados nesta dissertação foram extraídos do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Habilitação Língua Espanhola e Respectivas Literaturas disponibilizado pelo Curso conforme solicitação das pesquisadoras (APÊNDICE C), dos relatos das professoras informantes e de informações compartilhadas pelos professores formadores.

Com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Santa Maria, integram-se os cursos de Filosofia e Ciências Humanas, Física, Ciências Biológicas, Matemática, o Curso de Química, o Curso de Química Licenciatura e o Curso de Licenciatura em Letras. Em 1970, foram criadas as unidades universitárias que passariam a ser chamadas de Centros. A antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras originou dois Centros: Centro de Ciências Pedagógicas (Curso de Pedagogia) e Centro de Estudos Básicos (Letras, Filosofia, Ciências Humanas, Física, Ciências Biológicas, Química Licenciatura, Matemática e Química Bacharelado). Neste mesmo ano, o Curso de Letras passou a oferecer as licenciaturas duplas nas seguintes habilitações: Licenciatura Plena em Português e Inglês (trinta vagas), Licenciatura Plena em Português e Francês (vinte vagas).

A falta de espaço físico junto ao prédio fez com que, em 1976, o Curso de Letras dividisse o espaço com o departamento de Fisiologia. Um ano após, em 1977, foram criadas na Universidade Federal de Santa Maria, de acordo com a Lei nº 5.692 de 1971 e Parecer nº 258/1976, no Curso de Letras, as Licenciaturas de Curta Duração, que ofereciam setenta vagas nas habilitações de Licenciatura Curta de Português-Inglês, Licenciatura Curta de Português-Francês e Licenciatura Curta de Português, todas com suas respectivas Literaturas. As licenciaturas de curta duração foram criadas com o objetivo de habilitar, em curto espaço de tempo, professores para o ensino fundamental com o intuito de atender a necessidade da região, que apresentava escassez de profissionais formados nessa área.

O estudante que ingressava no Curso de Licenciatura de Curta Duração poderia optar por continuar os estudos e ingressar no Curso de Licenciatura Plena. Em 1977, a instituição implementou uma nova organização das disciplinas, passando do regime seriado para o semestral.

Em 1978, uma nova reestruturação dividiu o Centro de Estudos Básicos em Centro de Ciências Naturais e Exatas (abrigo das Licenciaturas de Física, Química, Geografia e Ciências) e Centro de Filosofia e História. Para o Curso de Letras não foi criado um centro específico. A partir de 1979, o Curso de Letras passou a integrar o Centro de Artes, agora denominado Centro de Artes e Letras.

A década de 70 foi ainda relevante no que diz respeito à realização da primeira Semana de Letras (1977) e à implementação do Curso de Especialização, criado no ano de 1978. O curso de Especialização ocorreu apenas em três edições, 1980, 1981 e 1982. O Curso de Mestrado em Letras foi criado em 1987 e o Curso de Doutorado em Letras em 2003.

---

<sup>11</sup> O contexto desta pesquisa foi construído com base no Projeto Pedagógico do Curso e nos relatos das professoras Verônica e Amélia.

Em 1986, os cursos de curta duração foram extintos, pois se constatou que eram inadequados para a formação dos docentes de Letras, pela pouca carga horária e reduzido tempo de formação específica, apenas dois anos. Esse tempo exíguo comprometia a oferta de um maior número de disciplina de formação específica. A extinção dessa modalidade de curso foi oficializada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1999. Com a extinção, o Curso de Letras ficou assim organizado: Licenciatura Plena de Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Licenciatura Plena de Português/Inglês e Respectivas Literaturas e Licenciatura Plena de Português/Francês e Respectivas Literaturas. Em 1986, o vestibular passa a ser realizado para Letras, sendo a opção pela habilitação feita, posteriormente, pelo aluno.

Em 1994, além das licenciaturas citadas, criou-se o Curso de Letras Licenciatura Espanhol e Respectivas Literaturas. Uma das justificativas para a criação deste curso foi o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), importante bloco econômico constituído de países vizinhos que possuem como língua oficial a língua espanhola. A adesão do Brasil a esse importante acordo mobilizou a criação do curso de formação de professores. O curso está constituído de dez semestres, com início no segundo semestre do ano letivo em turma única. O funcionamento do curso é noturno e são oferecidas trinta vagas; destas, onze vagas estão destinadas às ações afirmativas e dezoito são do sistema universal.

O ano de 1997 marcou o fim das licenciaturas duplas do Curso de Letras. A extinção dos cursos nessa modalidade deu-se após discussões e reuniões com docentes e discentes através das quais se constatou a inadequação da licenciatura dupla para a formação de qualidade do profissional em Letras. Em 1999, o Curso de Letras foi transferido para o prédio dezesseis, compondo espacialmente o Centro de Educação. Nesse espaço está localizado até o momento.

Em 2002, o Curso de Licenciatura de Língua Francesa foi extinto. Os argumentos principais para a extinção da licenciatura, sinalizados no Projeto Pedagógico do Curso, foram a realidade da situação de Língua Francesa no contexto de educação básica e o perfil dos formandos, uma demanda muito mais voltada à pesquisa que ao ensino de língua francesa, consequência da não oferta do ensino desta língua na educação básica.

A coordenação do Curso de Letras está situada no Prédio 16 – Centro de Educação, na sala 3220 e está representada pela atual Coordenadora Professora Carmen Deleacil Gavioli, e pela Vice-Coordenadora, Professora Nara Soares Züblin Soares. O corpo docente da área de língua espanhola é composto por dez profissionais. Com exceção de dois docentes, todos possuem a titulação de doutorado e/ou pós-doutorado.

Atualmente o Curso de Letras aguarda a construção do prédio para o curso de Letras, com previsão para o término da obra em janeiro de 2015. Para o corpo docente, existe a preocupação de como organizar o espaço físico do novo prédio do curso, visto que a elaboração do projeto foi discutida há muitos anos e previa a concentração das atividades vinculadas ao curso de Letras. Entretanto, além dos cursos de Letras Licenciaturas habilitação português, inglês e espanhol, já existentes na ocasião da discussão, foram criados os cursos de Bacharelado em Português e os Cursos de Letras Português e Espanhol à Distância.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, o curso comporta três departamentos didáticos: Departamento de Letras Clássicas e Linguísticas (LTC), Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LTE) e Departamento de Letras Vernáculas (LTV). Os docentes lotados nesses três departamentos didáticos atuam tanto nas áreas de estudos literários e linguísticos, como nas áreas dos estudos das línguas materna e estrangeiras. O Curso de Letras não possui um departamento específico para as metodologias de ensino de línguas estrangeiras. No curso de Letras, atuam ainda professores lotados nos departamentos: de Administração Escolar (ADE), de Educação Especial (EDE), de Metodologia do Ensino (MEN) e Fundamentos da Educação (FUE) pertencentes ao Centro de Educação.

De acordo com informações coletadas no site da Pró-Reitoria de Graduação no link<sup>12</sup> do Curso de Letras – Licenciatura – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (Noturno) e confirmadas em conversas informais na Secretaria da Coordenação do Curso, atuam no curso de Espanhol vinte e dois professores. Os professores contabilizados são dos sete departamentos anteriormente apresentados e os professores lecionam nas diversas disciplinas que compõem a grade curricular do curso (disciplinas obrigatórias e complementares). O corpo docente está constituído de vinte e dois professores assim distribuídos: doze professores do LTE; três professores do LTV; dois professores do LTC; um professor do EDE; um professor do FUE e dois professores do MEN e um professor da ADE.

No Quadro 1 e no Gráfico 1, visualizamos a distribuição dos professores que atuam no Curso de Letras Espanhol em seus respectivos departamentos de lotação.

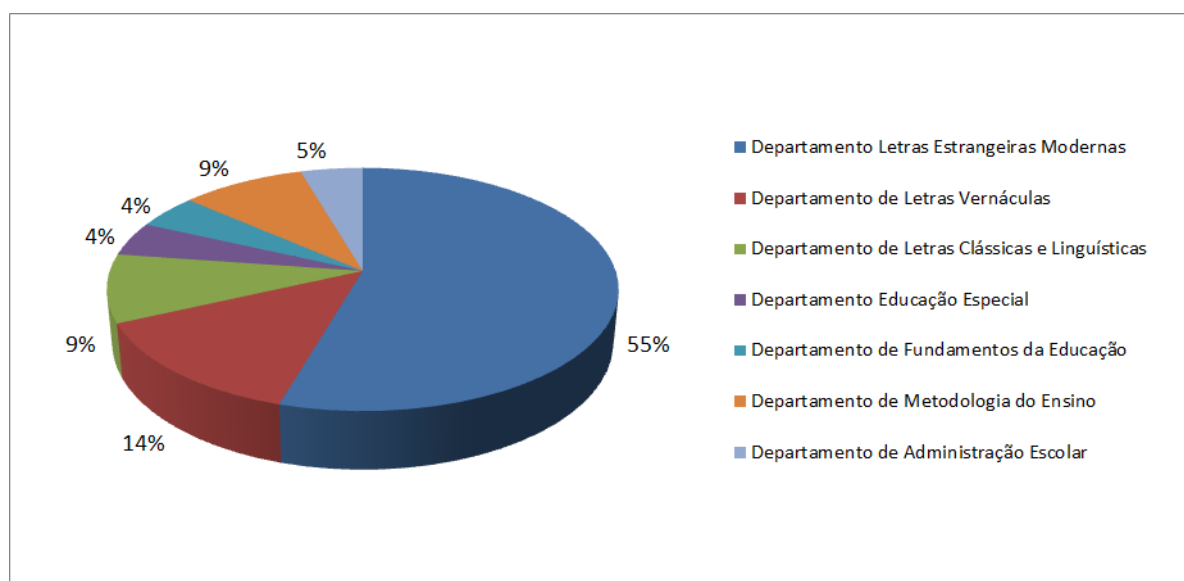
---

<sup>12</sup> <http://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?curso=971>

DEPARTAMENTOS DIDÁTICOS	Nº DE PROFESSORES
Departamento Letras Estrangeiras Modernas	12
Departamento de Letras Vernáculas	3
Departamento de Letras Clássicas e Linguísticas	2
Departamento Educação Especial	1
Departamento de Fundamentos da Educação	1
Departamento de Metodologia do Ensino	2
Departamento de Administração Escolar	1

**Quadro 1** – Número total de professores que atuam no Curso e os Respectivos Departamentos Didáticos responsáveis por Disciplinas Obrigatórias e Disciplinas Complementares de Graduação.

Fonte: Coordenação do Curso de Letras



**Gráfico 1** – Número total de professores que atuam no Curso e os Respectivos Departamentos Didáticos responsáveis por Disciplinas Obrigatórias e Disciplinas Complementares de Graduação.

Fonte: Coordenação do Curso de Letras

Nossa intenção nesta seção foi apresentar o Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria, em especial, o Curso de Letras – Habilitação Língua Espanhola e Respectivas Literaturas. Desse modo, buscamos explicitar, além da história do curso, a distribuição do corpo docente por departamentos didáticos. Vale, entretanto, ressaltarmos dois pontos relevantes: dos sete departamentos, apenas três são do Curso de Letras (Letras Estrangeiras Moderna, Letras Vernáculas, Letras Clássicas e Linguística), os demais são pertencentes a

outros cursos e, dos vinte e dois docentes atuantes no curso, dez são da área específica de formação em Língua Espanhola e, portanto, trabalham no Curso.

### 1.3.2.2 Sujeitos da Pesquisa

Tendo em vista nossas questões de pesquisa e levando em conta o número total de professores atuantes no curso de Letras, utilizamos os seguintes critérios para a seleção dos participantes:

- 1 - Ter vínculo efetivo com a instituição de ensino superior;
- 2 - Atuar em disciplinas específicas de língua espanhola;
- 3 - Estar lotado no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas;
- 4 - Estar atuando no curso de Letras Espanhol no período de realização das entrevistas (2012);
- 5- Manifestar interesse em participar da pesquisa, colocando-se à disposição dos pesquisadores para a realização da entrevista narrativa.

De acordo com os quatro primeiros critérios identificados acima, obtivemos um número considerável de sujeitos aptos para a realização da entrevista: dez professores. Esses dez professores formadores foram convidados mediante apresentação do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (APÊNDICE - 1). Os convites para a participação da pesquisa foram enviados por correio eletrônico e a aceitação ou não dependeu da resposta a esse e-mail. A colaboração ou não com a pesquisa foi, portanto, de livre escolha do professor, conforme documento anteriormente citado.

Os docentes que aceitaram o convite foram esclarecidos quanto aos aspectos metodológicos que orientam a coleta de dados desta pesquisa.

A coleta dos dados foi efetivada mediante entrevistas narrativas, compreendidas por Isaia (2005), como fluxo de recordações de cada docente, considerando o que cada um vivencia, bem como o ponto de vista a partir de uma situação específica no tempo e no espaço.

As entrevistas foram realizadas com o auxílio da Matriz Categorical da Entrevista (APÊNDICE - 2) composta de tópicos guia que foram utilizados pelas pesquisadoras. Cabe, entretanto, destacamos que a entrevista caracteriza-se como semiestruturada, uma vez que esses tópicos são apenas um roteiro que auxilia o entrevistador. Os tópicos para esta pesquisa foram adaptados da matriz categorial que está sendo utilizada para a realização da pesquisa intitulada “Os Movimentos da Docência Superior: construções possíveis nas diferentes áreas



de conhecimento<sup>13</sup>, coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Maria de Aguiar Isaia. Alguns tópicos foram retirados e outros ainda sofreram alterações devido à especificidade do curso investigado e os objetivos da pesquisa.

Nossa pesquisa contou ainda com dois professores colaboradores, que tiveram igualmente relevância no desenvolvimento da pesquisa como professores informantes. Assim, os professores denominados participantes da pesquisa são aqueles com os quais realizamos a entrevista narrativa de acordo com a matriz categorial de pesquisa, já os professores informantes colaboraram com relatos da história e da organização do curso.

Sobre a apresentação dos sujeitos, ressaltamos que, levando em conta os critérios utilizados para seleção dos docentes e de nossa posição ética, o pequeno universo de professores formadores da área específica e o número de professores que aceitaram participar da pesquisa, optamos pela não caracterização dos sujeitos, uma vez que entendemos que esta caracterização poderia identificá-los. Assim, estabelecemos nomes fictícios para os professores formadores que realizaram a entrevista: Ana Cláudia, Susana, Roberta, Renan, Helena, Carolina.

Os sujeitos que participaram da pesquisa informando dados relevantes para o desenvolvimento do trabalho foram denominados Amélia e Verônica.

### 1.3.3 Aspectos Éticos

A pesquisa *Licenciatura em Espanhol: Repercussões do Conhecimento Específico nos Processos Formativos Docentes* encontra-se atrelado a uma pesquisa em andamento intitulada *Os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento*, coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr. Silvia Maria Aguiar Isaia, que conta com a ciência de sua Unidade de Ensino e tem aprovação do Comitê de Ética (CAAE: 0074.0.243.000-10 aprovado em 11/05/2010).

Nossa pesquisa insere-se no contexto de pesquisas realizadas com seres humanos, entretanto, entendemos que os riscos das pesquisas Ciências Humanas diferem daqueles riscos previstos e discutidos nas pesquisas biomédicas.

Assim, tendo como base o capítulo Aspectos Éticos da Pesquisa em Seres Humanos<sup>14</sup>, garantimos que todos os sujeitos convidados a participar da pesquisa foram informados sobre

---

<sup>13</sup> Esta pesquisa tem como objetivo investigar as repercussões possíveis das áreas específicas do conhecimento e dos saberes acadêmicos delas decorrentes nos movimentos construtivos da docência, em professores de uma IES pública.

o objetivo da pesquisa e poderiam esclarecer dúvidas com as pesquisadoras envolvidas a qualquer momento sobre o desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos utilizados e os resultados obtidos.

Os sujeitos desta pesquisa foram convidados a colaborar com a investigação e os pesquisadores colocaram-se à disposição para qualquer esclarecimento que se fizesse necessário. Os pesquisadores esclareceram que os colaboradores poderiam receber as transcrições das entrevistas para avaliação, no entanto apenas um colaborador solicitou a cópia do material. A pesquisa desenvolvida não apresentou vulnerabilidade aos participantes uma vez que estes tiveram a opção de não participar dela.

A coleta das narrativas foi realizada pelas pesquisadoras com o auxílio do dispositivo gravador de voz do aparelho MP4. Após a realização das entrevistas, as narrativas foram transcritas na íntegra, conservando assim a totalidade do fluxo de narração para posterior análise dos dados. Os professores participantes receberam, nas transcrições, nomes fictícios: Ana Cláudia, Susana, Roberta, Renan, Helena, Carolina. Tal procedimento justifica-se pela responsabilidade ética que tal pesquisa exige para com os participantes, pois com isso mantivemos o nome dos colaboradores no anonimato.

Os dados obtidos no desenvolvimento desta pesquisa serão utilizados única e exclusivamente para a execução deste trabalho. A publicação de resultados referentes ao trabalho manterá os aspectos éticos sinalizados nesta dissertação.

Destacamos que os participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa receberam duas cópias do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento que, depois de assinadas, um documento ficou de posse do participante e a outra com o pesquisador.

O material da transcrição e análise será mantido sob cuidado das pesquisadoras até cinco anos após a publicação do trabalho. Depois deste período o material será devidamente descartado mantendo-se o anonimato dos participantes e colaboradores da investigação.

---

<sup>14</sup> Capítulo das Normas de Pesquisa em Saúde do Conselho Nacional de Saúde Resolução nº 01/88 de 13 de junho de 1988 disponível no site do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria <http://jararaca.ufsm.br/websites/cep/13155c6fa78131ddc4118c01c67667f2.htm>

## **CAPÍTULO 2**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **2.1 Percorrendo Caminhos: O que dizem as pesquisas na área de letras**

Neste capítulo resgatamos a história do ensino e formação de professores de língua espanhola no Brasil buscando articular algumas pesquisas na área de Letras que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores de língua espanhola na atualidade.

Para Celani (2001), a profissão docente na área de línguas estrangeiras inicia-se com a língua inglesa ainda na década de 30, mas é, na década de 60, que a profissão consolida-se. No Brasil, as primeiras produções de materiais para o ensino de língua espanhola datam da década de 30 e propagam a ideia de que a língua espanhola é fácil, pois se “assemelha” à língua portuguesa em vários aspectos, entre eles, o aspecto lexical. Tal concepção inicial está ainda, muito presente nos sistemas educativos atuais e veicula a crença de que aprender língua espanhola é fácil.

Assim como outros profissionais, os professores de língua estrangeira, sejam eles de ensino superior, educação básica ou em formação, precisam ter consciência de que, como tal, necessitam dominar conhecimentos que viabilizem o exercício profissional de qualidade. Celani (2001) ressalta que ser professor de línguas estrangeiras exige uma postura transdisciplinar capaz de integrar a produção de conhecimentos à prática em sala de aula. Essa postura revela a necessidade constante de reflexão que não dissocia, de forma alguma, a teoria da prática.

A postura mencionada diz respeito à compreensão a respeito da educação e, conseqüentemente, do ensino de língua estrangeiras. Celani (2001) ressalta que tal concepção é decorrente da visão que temos referente à profissão docente e do papel que cumprimos. Podemos, portanto, ter uma visão positivista baseada na ideia de que os professores são os detentores de um conhecimento que não foi elaborado por eles, que foi adquirido no curso de formação inicial e são aplicáveis às diversas situações ou contextos, ou podemos assumir um posicionamento baseado na visão reflexiva do conhecimento, inclusive questionando-o e reconstruindo-o com base nessa reflexão. A perspectiva com relação ao conhecimento tem implicações no modo como o professor se constitui um profissional da educação e como compreende o seu processo formativo e a de seus estudantes.

Muitas vezes, e falamos aqui desde a perspectiva de professora de língua estrangeira espanhola, as disciplinas pedagógicas não estão articuladas entre si e/ou em outros casos estão desvinculadas das disciplinas de conteúdo específico. Da mesma forma, as disciplinas do conhecimento específico da área, muitas vezes são ministradas por diferentes professores sem que haja uma comunicação entre os conteúdos, o que resulta na compartimentação do conhecimento.

Torna-se ainda mais complexa essa problemática visto que temos como foco de pesquisa um curso de formação de professores de língua estrangeira para a educação básica. Para Leffa (2006), o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é duplamente complexo. Isso explica as inúmeras perspectivas que visam ao domínio do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira, mas, segundo o autor, nenhuma delas tem dado conta da totalidade desse processo. Tal dificuldade está relacionada ao complexo sistema de uma língua estrangeira, que inclui tanto aspectos internos (sistema linguístico) quanto externos (culturais, sociais, de uso da língua, contextuais, etc).

Entendemos a aprendizagem de língua estrangeira tal como a concepção apresentada por Santos Gargallo (1999) como um processo que ocorre em espaço institucional, de maneira consciente e por meio de instrução formal da língua; nesse processo, a língua é compreendida como sistema e o foco é a internalização do conhecimento acerca dele.

Outro desafio com que deparamos é deixar de ver a aprendizagem de uma língua como a soma de vários conhecimentos e passar a vê-la como um processo contínuo e articulado. Nessa direção, Leffa (2006) ressalta a dificuldade de convergência entre as diferentes áreas de conhecimento que estão implicadas no processo de aprendizagem (Linguística, Linguística Aplicada, Psicologia, Pedagogia, entre outras) e os elementos do sistema linguístico (morfologia, sintaxe, fonologia, semântica, pragmática, entre outros).

Nesse sentido, o autor compara a aprendizagem e o uso de uma língua com uma receita de bolo e a consequente ação de comê-lo. Para Leffa (2006), tal comparação é possível, pois, assim como na preparação de um bolo, também na aprendizagem de uma língua temos elementos que precisam ser analisados, compreendidos e, muitas vezes, separados cuidadosamente para a visualização com maior clareza de seus componentes. Em contrapartida, no uso desta língua, não devemos nos preocupar com esses elementos, apenas deliciar-se com a comunicação.

Nesse contexto, observamos que as Diretrizes Curriculares para os Cursos Letras (PARECER CNE/CES, 492/2001, p. 29) destacam a necessidade de entender o currículo “como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada”.

Compreendemos que a falta de articulação entre as disciplinas resulta na fragmentação dos conhecimentos que precisam ser absorvidos e compreendidos desde uma perspectiva reflexiva e significativa pelos estudantes. Se, por um lado, a organização do currículo em disciplinas permite que os estudantes acessem os mais diversos conhecimentos de sua área de formação e de outras áreas, por outro, a falta de articulação entre estas disciplinas produz a compartimentação do conhecimento.

Nesta direção, Celani (2001, p. 35-36) aponta que

Na Universidade os saberes disciplinares superam o desenvolvimento de competências, e o grande problema é a brecha entre o discurso da universidade e o cotidiano, principalmente o cotidiano que o professor recém-formado vai encontrar na escola. Só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula. E isso deve ser feito em todas as disciplinas do currículo, não apenas nas de Licenciatura.

Com base nas proposições de Celani (2001) e Leffa (2006), sinalizamos que a existência de uma teoria contemple a complexidade da aprendizagem de uma língua estrangeira na sua totalidade e a articulação de diferentes perspectivas e áreas, em especial, a pedagógica, tornam-se imprescindíveis para a formação dos professores de línguas estrangeira. No que diz respeito às diferentes perspectivas teóricas, não podemos esquecer que os professores formadores são também pesquisadores da área, entretanto seus focos de pesquisa e interesse investigativo são diversos, o que, em nossa perspectiva, é relevante para a formação profissional e atuação no curso de formação inicial desde que tais conhecimentos sejam articulados. LEFFA (2006, p. 5) explicita essa questão da seguinte forma:

Na medida em que nenhuma teoria possui todo o conhecimento necessário para explicar a aprendizagem da língua estrangeira, a troca de informações com outras teorias torna-se um pré-requisito básico, se o diálogo entre as teorias for inviabilizado pela rejeição mútua, o conhecimento que poderemos construir será no máximo um conhecimento fragmentado.

Neste sentido, defendemos a ideia de que todas as disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol precisam estar articuladas entre si, buscando de maneira conjunta o desenvolvimento das competências<sup>15</sup> e das habilidades<sup>16</sup> que caracterizam o profissional.

---

<sup>15</sup> Entendemos que as competências se constituem do elenco de conhecimentos de uma determinada profissão. Assim, a competência é a capacidade de mobilizar essa gama de conhecimentos, para a construção de novas respostas, novas atitudes, novos modos de agir e pensar.

<sup>16</sup> As habilidades estão relacionadas às ações práticas balizadas pelas capacidades adquiridas. Por esse motivo, entendemos que as habilidades correspondem as saídas encontradas para e na ação; é o saber fazer. Exemplos de habilidades são as conexões que precisam ser constituídas entre as diversas disciplinas e conteúdos acadêmicos e a transposição necessária de conhecimentos acadêmicos para escolares na prática docente na educação básica.

Compreendemos que desenvolver as competências de ser professor de língua estrangeira espanhola é responsabilidade não só das disciplinas ditas pedagógicas, mas de todo o corpo curricular do curso de formação de professores que incluem conhecimentos literários e linguísticos. Não há uma receita a ser seguida, não há como prever atitudes, comportamentos, realidades que são circunscritas por contextos diferentes, mas é possível, por meio da reflexão sobre ser professor e sobre a prática como estudante em formação inicial, discutir possibilidades.

Nosso foco de pesquisa é o curso de licenciatura (língua espanhola) e as repercussões do conhecimento específico nos processos formativos docentes, no entanto precisamos salientar que as Diretrizes Curriculares para os Cursos Letras - Bacharelado e Licenciatura (PARECER CNE/CES, 492/2001) preveem que o graduado em Letras poderá atuar como professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de textos, roteirista, secretário, assessor cultural, entre outras atividades.

De acordo com as Diretrizes Curriculares, o graduado em Letras deverá ter desenvolvido as seguintes competências e habilidades:

- Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Utilização dos recursos da informática;
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (PARECER CNE/CES, 492/2001, p. 30).

Com relação às competências a serem adquiridas, Almeida Filho (2000, p. 40) ressalta que a formação de professores de línguas necessita desenvolver pelo menos três dimensões de competências, sejam elas:

[...] **linguístico-comunicativa** (incluindo as subcompetências sócio-cultural, estratégica, metalinguística, lúdica e estética), **competência aplicada** (abarcando a subcompetência teórica e emergindo do diálogo entre a teoria sabida e a prática implícita que se vive) e uma **competência formativo-profissional** (para a compreensão da própria história de ensino de línguas, do valor, do potencial e dos deveres do professor de línguas).

A competência linguístico-comunicativa refere-se aos conhecimentos trabalhados na sala de aula universitária, à capacidade comunicativa e às habilidades na e sobre a língua a ser

aprendida e desenvolvida no curso de graduação em Letras e ensinada nas escolas de educação básica. A competência aplicada corresponde à capacidade de colocar em prática aqueles conhecimentos apreendidos no curso de formação inicial. Para que essa competência seja desenvolvida, é necessário que haja momentos de aplicação dos conceitos teóricos. A última competência citada por Almeida Filho (2000) é a competência formativo-profissional, que está vinculada efetivamente ao fazer do professor e suas implicações.

Nossa experiência mostrou que, em muitos casos, é somente na disciplina de estágio supervisionado que os estudantes percebem as lacunas, as dificuldades e, de certa forma, percebem-se inseridos em um curso de formação de professores. Refletimos muito sobre a própria trajetória inicial de formação e o que compreendemos é que aqueles nexos entre os conhecimentos, tão importantes para o estabelecimento da construção e apropriação, nem sempre são estabelecidos. A ausência de articulações entre os conhecimentos e destes com a prática pode ter diversos motivos. Parece-nos que a falta de interesse e implicação do aluno-professor no desenvolvimento profissional reflexivo, a falta de compatibilidade entre os modos de ensinar e aprender línguas, a dificuldade de apropriação de uma língua estrangeira, a falta de diálogo efetivamente pedagógico entre os professores formadores e a ausência de transposição didática de conhecimentos podem ser elementos determinantes.

Almeida Filho *et. al.* (2009) discutem questões sobre a formação de professores de língua estrangeira e suas especificidades. A cultura de aprender línguas (Almeida Filho, 2009; Barcelos, 2009) representa o conhecimento intuitivo dos aprendizes e é constituído por crenças e ideias acerca do processo de aprender uma língua estrangeira. Para os autores, é importante que seja lançado um olhar atencioso sobre esses aspectos, tanto sobre a cultura de aprender línguas quanto sobre a cultura de ensinar línguas (conhecimento intuitivo sobre o ensino de línguas estrangeiras), pois essas culturas têm implicações diretas no processo de ensinar e aprender.

Atentamos aqui para a especificidade do curso de formação de professores de língua espanhola, visto que, para muitos alunos-professores, o curso de graduação é o primeiro e único contato com a língua espanhola. Assim, cabe ao curso de formação de professores viabilizar o espaço de formação no que diz respeito à complexidade do processo aprendizagem da língua estrangeira e do entrelaçamento dos conhecimentos adquiridos por parte do aluno-professor que, posteriormente, mediará o processo aprendizagem dessa mesma língua, na educação básica.

Nesta perspectiva, Leffa (2006) aponta que a compartimentalização dos conhecimentos em disciplinas e áreas que não se comunicam ou não se fazem comunicáveis é

extremamente prejudicial para o entendimento da aprendizagem da língua. Para o autor, que busca na teoria da complexidade os fundamentos para explicar o processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, o primeiro aspecto a ser observado é que o objeto de estudo é sempre o mais importante e não uma dada teoria que tange às possibilidades e cria territórios muitas vezes intransponíveis. Assim, desde a perspectiva evolucionista da ciência, Leffa (2006) compreende que a transdisciplinaridade é o último estágio da evolução. De acordo com o autor, a evolução que teria se iniciado com a disciplinaridade<sup>17</sup>, evoluiu para a multidisciplinaridade<sup>18</sup>, desta para a interdisciplinaridade<sup>19</sup> e somente com a transdisciplinaridade é que se completa.

Levando em conta a possibilidade de uma maior articulação entre as áreas, os conhecimentos e as disciplinas, o pesquisador ressalta que a transdisciplinaridade inverte o processo ao tomar o objeto como o centro. A transdisciplinaridade aplicada ao ensino de línguas estrangeiras permite que esta deixe de ser estrangeira para ser do outro com o qual é possível dialogar, interagir, contextualizar. Nessa abordagem, a especificidade do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira nos coloca diante da dificuldade de transitar e interagir com diferentes áreas, pois um mesmo conceito/termo pode circular em diferentes disciplinas. Para Leffa (2006, p. 23) “[...] a visão transdisciplinar de ciência inclui a alteridade, na medida que construo meu conhecimento considerando a visão do outro, além de incluir também o alternativo no sentido de algo independente das tendências dominantes”.

Nessa direção, a formação do profissional da linguagem necessita ser pensada tendo em vista que todas as disciplinas do currículo precisam estar inter-relacionadas, sendo pensadas na totalidade do processo, e não como espaços próprios delimitados e regidos por objetivos diferentes.

A dissertação de mestrado de Lenz (2010) explorou a temática da formação de professores de Letras Língua Portuguesa, entretanto o estudo deu ênfase à investigação da constituição do docente superior dessa área que tinha como experiência primeira a docência na educação básica. Essa investigação revelou que os professores de ensino superior do curso de Letras Português que experienciaram a docência na educação básica creditavam a essa

---

<sup>17</sup> A disciplinaridade, portanto, implica a divisão da ciência em compartimentos fechados, isolados, supostamente autos-suficientes e cercados de espaço vazio (LEFFA, 2006, p. 15).

<sup>18</sup> Embora o objeto de estudo seja comum, a contribuição de cada disciplina ainda é compartimentalizada; as disciplinas interagem apenas com o objeto, não entre si (LEFFA, 2006, p. 16).

<sup>19</sup> [...] interdisciplinaridade já há uma interação entre as diferentes disciplinas que estudam um determinado objeto. [...] O ponto de partida, no entanto, ainda é das disciplinas para o objeto (LEFFA, 2006, p. 17).



experiência a oportunidade de trazer para os futuros professores discussões e relatos que possibilitam a aproximação destes com o futuro campo de atuação.

Pensamos que a experiência como professores da educação básica para professores formadores seja relevante, desde que eles possam fazer dessa experiência, por meio de relatos, atividades de reflexão compartilhada. Defendemos que os formadores de professores têm, além da função de compartilhar os conhecimentos específicos da área de formação, a função de auxiliar no desenvolvimento profissional do futuro professor de educação básica.

Nesse sentido, destacamos o estudo realizado por Barreto (2010) intitulado “O professor formador de docentes de espanhol como língua estrangeira: discursos sobre o trabalho”, realizado no curso de doutoramento da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os professores investigados nesta pesquisa, além de serem professores formadores de instituições de ensino superior, têm ou tiveram experiência em outros níveis de ensino.

Dentre os achados da pesquisa, daremos maior atenção àqueles que se referem à formação do professor formador de professores de espanhol, língua estrangeira, (PFP-E/LE) e à formação do professor de educação básica de espanhol, língua estrangeira, (PEB-E/LE). Barreto (2010) salienta que os professores formadores reconhecem que, além dos saberes acadêmicos, são necessários outros saberes, entre eles, os saberes experienciais. Parece estar claro para os professores formadores que a formação docente precisa estar bem estruturada; nesse sentido, as discussões conceituais são importantes e devem vir acompanhadas de reflexões sobre a prática docente.

A reflexão sobre a atuação profissional pode ser nutrida pelos relatos de experiência em sala de aula ou, para aqueles formadores que não tiveram prática docente em outros níveis de ensino, pautada em modelos de professores que tiveram na sua formação inicial. Barreto (2010) salienta que um dos professores participantes da investigação relatou que as reflexões sobre a formação para ser professor não foram proporcionadas no espaço da sala de aula universitária, mas foram motivadas pela experiência em projetos de extensão.

Revela-se, então, um choque entre o que se espera que aconteça nos cursos de formação docente – a devida reflexão teórica sobre língua, linguagem e ensino de língua – e o que pode acontecer concretamente nessa formação. Conforme visto na experiência dos demais PFP-E/LE participantes deste estudo, nem sempre a universidade cumpre com o seu papel de dar a devida atenção à formação profissional de seu corpo docente, a partir de reflexões sobre a atividade docente (BARRETO, 2010, p. 132).

Assim, o estudo de Barreto (2010) revelou que os professores formadores acreditam que a sala de aula universitária seja lugar de formação profissional, de reflexão e construção dos saberes dessa profissão. A autora salienta que os professores notam a existência da lacuna

entre a teoria e a prática, admitem o distanciamento entre a formação universitária e a realidade fora desta e revelam que muitos dos conhecimentos que são discutidos na formação inicial não são utilizados na aula. Com relação ao seu trabalho dentro da sala de aula universitária, os professores formadores destacam que a falta de diálogo entre colegas e de articulação entre os conhecimentos acadêmicos resulta na falta de envolvimento dos estudantes e professores na formação docente.

Esta constatação é de extrema relevância para nosso estudo visto que, tendo como problemática a formação de professores e os conhecimentos e saberes implicados no desenvolvimento profissional, buscamos compreender de que forma esses conhecimentos são transpostos aos estudantes do curso de licenciatura em espanhol. Consideramos que não podemos pensar o desenvolvimento profissional docente sem levar em conta que os conhecimentos estão muitas vezes tão fragmentados e desconectados que não fazem sentido ao professor em formação inicial.

Tomamos da pesquisa de BARRETO (2010, p. 154-155) um excerto da gravação de um fórum de discussões realizado com os professores investigados para explicitar a visão de um dos professores participantes da pesquisa.

Eu acho que nós, o grande problema que nós temos é a questão de que cada disciplina parece ser única, é uma coisa estanque, não há diálogo” (...) Não, mas não pode trabalhar isso porque é da matéria do fulano, né? então, o aluno, eu acho que já começa por aí essa dificuldade de ver que ele está fazendo um curso onde tudo está integrado (PFP-E/LE Marina – fórum – l. 594).

Acreditamos que a questão curricular do curso de licenciatura, assim como este participante muito bem explicitou, deve ser pensada de forma que o estudante perceba que todos os conhecimentos adquiridos durante a formação farão parte de um reservatório que será sempre acessado na sua prática. Do nosso ponto de vista cabe ao professor formador, primeiramente, ter consciência de que, como tal, sua função é não só auxiliar na formação desse reservatório de conhecimentos e saberes, mas também construir junto com seus estudantes a percepção de que as fronteiras e barreiras entre os conhecimentos acadêmicos devem ser desfeitas, auxiliando na compreensão e [re]significação desses conhecimentos construídos no espaço universitário para o espaço escolar.

## 2.2. Docência Universitária

No campo da pesquisa em educação, a docência no ensino superior tem recebido cada vez mais atenção. A docência neste nível de ensino, a formação para o ensino superior e a instituição de ensino superior têm sido discutidas em diversos trabalhos nacionais e internacionais CUNHA (2008, 2010); ZABALZA (2004); MOROSINI; COMARÚ (2009); ISAIA (2010, 2009, 2008, 2006a, 2006b, 2003a, 2003b); LUCARELLI (2007); MARCELO GARCÍA (1999); SAVIANI (2009); KRAHE (2007, 2004); GATTI (2009); MIZUKAMI (2002), entre outros autores que serão citados no decorrer do texto.

As pesquisas realizadas, de modo geral, consideram as transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas e nos fazem refletir sobre as novas necessidades e transformações que ocorreram e que ainda precisam ocorrer no campo educacional. A universidade, nesse contexto, já não representa apenas o espaço onde os educandos buscam conhecimento nas diferentes áreas, mas também o lugar onde novas possibilidades, soluções e conhecimentos são produzidos com objetivos sociais e culturais.

No que diz respeito à formação de professores, os novos desafios estão postos em uma sociedade e para uma sociedade em constante transformação. Se a instituição superior mudou, os professores de ensino superior buscam acompanhar essas mudanças e os agora estudantes dos cursos de licenciatura devem estar preparados para lidar e, por que não dizer, adaptarem-se às novas exigências da instituição de educação básica e à demanda de estudantes que ela sustenta. É pertinente lembrarmos que os professores de hoje do ensino superior, vivenciaram uma escola básica totalmente diferente daquela vivenciada pelos atuais estudantes de licenciatura e estes, por sua vez, presenciarão uma realidade distinta com seus estudantes nas escolas atuais.

Desse modo, a compreensão que temos da docência superior está pautada no processo formativo e envolve a tríade composta pelos docentes que atuam nesse nível de ensino, os estudantes e o espaço no qual esta atividade é desenvolvida. Nesse sentido, faz-se necessária a menção de que esse espaço institucional ao qual nos referimos precisa transformar-se em um lugar de formação. Cunha (2008) explicita detalhadamente a diferença entre os termos espaço<sup>20</sup>, lugar e território<sup>21</sup>, demonstrando que comumente são utilizados como sinônimos,

---

<sup>20</sup> Para Cunha (2008), o espaço de formação que os professores universitários têm são as instituições superiores e, de modo geral, esse espaço está voltado para duas dimensões, uma mais institucionalizada, que se refere à formação para a pesquisa e outra, que, segundo a autora, é menos legitimada, a formação para a docência. De acordo com a autora “o espaço, então, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação” (CUNHA, 2008, p. 184).

ainda que possuam sentidos diferentes. Para essa autora, é importante compreender que a universidade só é lugar de formação quando o processo de formação faz sentido para os sujeitos envolvidos no processo. Assim, os sujeitos que vivenciam e experienciam esse lugar de formação passam a fazer parte de um todo que é significativo para cada um; o sujeito individual está composto e é componente desse espaço.

Entendemos que esse processo é também imprescindível para o desenvolvimento do ser professor e por isso é tão importante no processo de formação de professores. Ser professor é uma permanente construção, em que conhecimentos, saberes, valores, atitudes, crenças, experiências são produzidos, avaliados e (re) significados. Nosso foco é justamente compreender de que modo os professores universitários do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol reconhecem esta construção dos conhecimentos e saberes que balizam o exercício da profissão.

Investigar os professores universitários é uma tarefa complexa, pois precisamos dar conta de dimensões que constituem o ser professor. Para Zabalza (2004), o professor universitário deve ser compreendido a partir de três dimensões que integram o papel docente: a profissional, a pessoal e a administrativa.

A dimensão profissional está ligada àqueles elementos que definem a profissão docente, entretanto Zabalza (2004) salienta que a docência universitária como profissão é ainda muito contraditória. A compreensão do autor está respaldada em questões, tais como, avaliação de ranking das instituições de ensino superior, cujos critérios avaliativos são as produções científicas ou técnicas, e não as atividades de ensino. Nossa compreensão é a de que critérios como esses evidenciam e fortalecem (in) conscientemente a cultura do cientificismo com metas quantitativas, descentralizando a atenção das questões relacionadas à formação, que também é função do professor de ensino superior.

O autor, que é professor universitário, sinaliza que “o lugar onde se deposita nossa identidade é no conhecimento sobre a especialidade [...] e não no conhecimento sobre a docência [...]” (ZABALZA, 2004, p. 107). No entanto, é preciso salientar que não há uma negação dos conhecimentos científicos/específicos da área e, sim, uma valorização desses conhecimentos e habilidades, necessários para desenvolver a atividade de ser professor. Todas

---

<sup>21</sup> Da mesma forma que podemos transformar um espaço em lugar, é possível transformar esse lugar em território. Para Cunha (2008), o termo território envolve e implica poder, isso porque, “o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados” e o “lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados” (CUNHA, 2008, p. 185). Nesse sentido, entendemos que o estabelecimento do território está relacionado às condutas, visões ideológicas, políticas e sociais.

as profissões, e não seria diferente com a docência, que necessitam de uma preparação específica que balize o exercício da profissão.

Na compreensão de Zabalza (2004), o cenário universitário e o exercício da docência sofreram transformações significativas com o passar do tempo. A mais significativa nos parece ser o fato de que o professor deixou de ser considerado um mero transmissor de conhecimentos e passou a ser reconhecido como agente facilitador de aprendizagem. O autor ressalta que, se, por um lado, cada vez mais, as informações nos chegam com mais facilidade, é o professor que cumpre o papel de auxiliar e proporcionar a decodificação, assimilação e melhor aproveitamento dessas informações. “É justamente nessa função da “aprendizagem” (a mais genuinamente “formativa”) que os professores universitários devem centrar sua ação” (ZABALZA, 2004, p. 110).

Vale lembrarmos que, quando nos referimos à formação de professores, a dimensão profissional não está restrita aos professores universitários. O professor de um curso de licenciatura precisa, além de mediar os conteúdos específicos e acadêmicos da área, construir e auxiliar no desenvolvimento profissional de seus estudantes. Portanto, o processo formativo nesse caso é dialético e dialógico, pois a dimensão profissional envolve a competência do professor universitário que medeia a formação de futuros professores que iniciam, no curso de formação, a construção de sua identidade profissional.

A dimensão profissional permeia toda a trajetória profissional do professor e, por isso, permite especulações sobre a constituição do ser professor, sobre as concepções que estes possuem a respeito de sua profissão e sobre os saberes que embasam e são mobilizados cotidianamente no exercício docente. “É nesse contexto de construção dos saberes docentes ao longo da vida que a dimensão profissional constitui a identidade do professor e se reflete no seu agir diário” (MOROSINI; COMARÚ, 2009, p. 65).

A segunda dimensão com a qual Zabalza (2004) trabalha quando o foco são professores universitários, é a dimensão pessoal. Para o autor, a dimensão pessoal engloba todos os aspectos da vida pessoal que são tão importantes na constituição docente e estão presentes ao longo do processo. Essa dimensão engloba dois elementos que são significativos na constituição do professor universitário: a satisfação pessoal e profissional e a carreira docente. Sobre o primeiro elemento, o autor salienta que cabe à instituição de ensino superior

[...] atender mais a esse tipo de aspectos relacionados ao professor como pessoa e às suas necessidades de reconhecimento, de expectativas de promoção, de envolvimento em responsabilidades, de formação, etc., o que condicionará bastante sua moral profissional, sua capacidade de trabalho e, com o passar do tempo, sua própria efetividade como membro da coletividade (ZABALZA, 2004, p. 133).

O segundo elemento da dimensão pessoal destacado é a carreira docente. A carreira docente é entendida como “itinerário pessoal e profissional que os docentes seguem, condicionado pelas possibilidades de formação e promoção que são oferecidas a eles” (ZABALZA, 2004, p. 135). Dessa maneira, são duas as perspectivas que constituem a carreira docente: carreira acadêmica (reconhecimento institucional e salarial) e carreira profissional (autoestima e identidade profissional).

No que tange à carreira docente, compreendemos que o processo identitário é contínuo e envolve a compreensão de cada docente sobre o que é ser professor. Segundo Nóvoa (1992), o processo identitário compreende autonomia do docente frente ao exercício da profissão e do envolvimento pessoal com esta. Por isso, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p. 17). Tais concepções reforçam a ideia de que, ao pensar o professor como profissional, não podemos esquecer a dimensão pessoal que constitui a profissão.

De acordo com essa perspectiva, Isaia (2006a; 2006b) apresenta em seus estudos os constructos dimensão profissional da docência e dimensão pessoal da docência. A dimensão profissional da docência se constitui daquelas atividades que são específicas da profissão, tais como: a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres. Nesse sentido, os saberes são advindos da área específica, da área pedagógica e das experiências vivenciadas pelos professores nos diferentes contextos nos quais trabalha ou trabalhou. Cabe lembrarmos, segundo a autora, que os docentes de ensino superior têm, entre suas funções, formar professores para a educação básica, formar profissionais para diferentes áreas e gerar conhecimentos nos diferentes domínios específicos. A dimensão pessoal da docência, por sua vez, é a capacidade de os professores perceberem-se com singularidade e unidade, o que determina o modo de ser professor e, a partir disso, construírem suas concepções acerca da docência. Partimos, portanto, da ideia de que estes professores se constituem e são constituídos pelas marcas tanto da vida quanto da profissão. Assim, “a dimensão pessoal da docência torna-se um dos elementos constitutivos da formação e do desenvolvimento profissional docente” (ISAIA, 2006b, p. 376).

A terceira e última dimensão apresentada por Zabalza (2004) é a administrativa, que se refere aos aspectos organizacionais e estruturais da instituição na qual o professor exerce sua profissão. Estão elencados nessa dimensão questões como lutas trabalhistas, remuneração, discussões acerca das condições de trabalho em instituições públicas e privadas, problemas e resoluções sobre processos de seleção e promoção. Como já comentamos em outro momento,

é prática comum que os professores de ensino superior sejam avaliados pela quantidade/qualidade de publicações na área específica e técnica.

Entendemos docência superior como atividade específica desenvolvida pelos docentes cujo repertório de conhecimentos, saberes e fazeres objetiva o processo formativo do grupo discente e também do próprio professor (ISAIA, 2006a). Neste sentido, 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 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 no nível de ensino no qual atuam. Os cursos de licenciatura têm como objetivo formar professores para atuarem na Educação Básica, a formação oferecida nos cursos de formação inicial não envolve a educação superior.

Estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação – GTORMA – vêm revelando as concepções que os professores que atuam no magistério superior têm de sua formação, bem como a sua trajetória de formação, eles que têm a tarefa de formar novos profissionais, sejam estes professores de educação básica, no caso específico das licenciaturas, sejam profissionais de áreas específicas, como no caso dos cursos de bacharelado.

Para Isaia (2006b), a docência universitária define-se como um processo complexo, que é construído continuamente ao longo da trajetória docente e visa à preparação de futuros profissionais. Com esse objetivo, os docentes universitários desenvolvem atividades que, segundo a autora, são orientadas pelo mundo da vida (relações interpessoais) e da profissão (conhecimentos, saberes, fazeres).

Na mesma direção, Cunha (2010) destaca que a docência universitária é complexa e apresenta-se, atualmente, como um desafio no que tange à formação de profissionais do ensino superior. A complexidade deve-se, na concepção de 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).

O que podemos perceber é que há um consenso entre os autores quanto à complexidade do exercício da docência no ensino superior. Zabalza (2004) também compartilha a ideia de que a docência universitária é atividade complexa que exige uma formação específica. Nesse sentido, temos atualmente investimentos na formação específica para o ensino superior, rompendo-se com a antiga situação contraditória, o fato de não existir um curso específico que preparasse os professores para o ensino superior era recorrente nas discussões sobre o ensino superior. Para explicitar os investimentos que ocorrem na direção da formação de professores para o ensino superior, evidencia-se o Programa Especial de Graduação (PEG) – Formação de Professores para a Educação Profissional, que tem como foco “atender a demanda de formação pedagógica para os profissionais que atuam, ou pretendem atuar, como professores na Educação Profissional<sup>22</sup>” e as atividades de docência orientada que proporcionam o contato com esse nível de ensino e são oferecidos pelos Programas de Pós-Graduação das instituições de ensino, em especial, para estudantes que tenham bolsa.

Atualmente, de forma expressiva, existe a preocupação pela busca teórica e reflexiva do que constitui uma aula universitária, buscando-se, assim, compreender os diversos aspectos e elementos que constituem o professor universitário. Para Bolzan e Isaia (2010), a pedagogia universitária é um campo disciplinar em construção sobre as implicações do pensar e refletir sobre a ação docente nesse nível de ensino. As concepções de docência, o processo formativo e o conjunto de práticas constituem a pedagogia universitária, o que implica dizer que esse campo é também gerador de diversidade. 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).

Pensar no professor universitário e nas questões implicadas nessa profissão nos direciona a uma questão em foco atualmente: a profissionalização da docência. A profissionalização da docência é tema abordado e discutido por dois autores que, apesar de não terem como foco a instituição de ensino superior e os professores universitários, mas professores de educação básica e a escola, podem nos auxiliar na compreensão da função e do lugar da docência na atualidade. Para Tardif e Lessard (2005), é necessário que se entenda que função tem a docência no sistema produtivo e o que representa na sociedade. Duas teses são

---

<sup>22</sup> Programa Especial de Graduação (PEG) – Formação de Professores para a Educação Profissional tem como objetivo geral “formar professores em nível superior para a Docência na modalidade de Educação Profissional,



defendidas pelos autores. A primeira é a de que o trabalho docente é ponto primordial na análise das transformações sociais. Na perspectiva destes autores, são quatro as constatações que levam a essa afirmativa:

[...] a categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais está em queda livre em todas as sociedades modernas avançadas; [...] na sociedade dos serviços, grupos de profissionais, cientistas e técnicos ocupam progressivamente posições importantes e até dominantes em relação aos produtores de bens materiais; [...] essas novas atividades trabalhistas estão relacionadas historicamente às profissões e aos profissionais que são representantes típicos de novos grupos de especialistas na gestão dos problemas econômicos e sociais com o auxílio de conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais; [...] entre as transformações em curso, parece essencial observar o crescente status de que gozam, na organização socioeconômica, nas sociedades modernas avançadas, os ofícios e profissões que tem seres humanos como “objeto de trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 18-19).

De acordo com Tardif e Lessard (2005), as transformações ocorridas na sociedade do trabalho na década de 50 e 60 representaram também mudanças significativas na visão da sociedade sobre a docência. A segunda tese que os autores defendem é a de que é necessário compreender que, no trabalho docente, as pessoas “são matéria prima do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.20). Assim, as relações que envolvem as pessoas e os trabalhadores são constituintes do próprio processo de trabalho.

Nessa direção, a reflexão é o que, de fato, significa ter a profissão docente e quais as implicações desta atividade na sociedade. Podemos dizer, de acordo com a definição de profissão dada por Tardif e Lessard (2005), que o profissional docente é aquele pertencente a um grupo de trabalhadores que têm o controle parcial do campo de trabalho e que controlou o acesso a esse campo por meio da formação superior, possui os conhecimentos necessários para o exercício da profissão e autonomia limitada na execução das atividades profissionais.

Partindo da definição do que é o profissional docente para Tardif e Lessard (2005), apontamos pesquisas que têm como foco o professor do ensino superior, em cursos de formação de professores para a educação básica, buscando a articulação com nosso foco de pesquisa. Estudos realizados por Isaia (2003a) pontuam uma série de dificuldades e possibilidades na formação de professores do ensino superior, sinalizando que esta é constituída de tramas de aspectos profissionais e pessoais que se entrelaçam e que devem ser estudadas a partir da ótica dos próprios professores. Neste sentido, a escuta das vozes dos

formadores, de suas percepções com relação à docência universitária contribuem muito para a pesquisa na área.

Aspectos de extrema relevância com respeito aos professores de instituições de ensino superior foram elencados por Isaia (2003a): os professores deste nível não percebem a necessidade de formação específica para atuar no ensino superior; existe uma condição paradoxal, pois, se, por um lado, são eles os responsáveis pela formação de diversos profissionais, por outro, não há uma valorização profissional no aspecto de qualidade de ensino; a organização institucional não proporciona espaço/tempo para reflexões acerca do exercício da docência e de compartilhamento de experiências; existe uma inconsciência e/ou inconsistência da verdadeira função formativa do espaço acadêmico e a evidência por parte dos participantes das pesquisas de um sentimento de solidão pedagógica.

Neste sentido, torna-se relevante a compreensão dos processos formativos que envolvem o desenvolvimento profissional dos professores, em especial, dos professores universitários. Assim, compreendemos que o processo formativo docente envolve o desenvolvimento pessoal e profissional e se constitui de *ações auto, hetero e interformativas* (Debesse, 1982, apud Marcelo García, 1999; Isaia 2006a, 2006b). A *autoformação* docente refere-se ao movimento individual de cada um na busca constante e necessária da formação; para formar, é preciso primeiramente estar consciente da necessidade de formar-se, necessidade esta que se vincula diretamente à pessoa do professor. A *heteroformação*, por sua vez, é a formação que é projetada ao docente por especialistas e agentes externos. A primeira implicação nesse caso, de acordo com Isaia (2006b), é que a dimensão pessoal do docente não está implicada no movimento formativo, ou seja, é um movimento de formação organizado e desenvolvido de fora para dentro, o que pode gerar falta de consonância entre as reais necessidades formativas e o que está sendo proposto. A autora ressalta a importância da observação das questões e ansiedades formativas individuais, afastando o perigo da generalização. Entendemos que as necessidades formativas de um grupo de professores podem até ser as mesmas, mas, de qualquer modo, a apresentação e o sentido que têm para cada um são individuais. E, por último, a *interformação*, que compreende a ação formativa na qual as experiências são compartilhadas. Esse processo compreende um sistema organizado em que pessoas se inter-relacionam (sujeitos que estão sendo preparados para ser docentes e outros que já exercem a docência) e vivenciam situações significativas. É importante, portanto, que as alterações vividas no decorrer do tempo (pessoais, profissionais e institucionais), os modos como os docentes concebem e exercem a docência sejam levados

em conta. O processo formativo docente, nesse sentido, carece ser compreendido como um constante exercício de aperfeiçoamento e compartilhamento de ações formativas.

Entendido como tal, o processo formativo dos docentes é contínuo ao longo da carreira docente e engloba as dimensões pessoais, profissionais e institucionais das quais o professor é protagonista. A formação de professores é um processo e, como tal, é de cunho evolutivo, sistemático e organizado; através dele o professor aprende e desenvolve sua competência profissional (MARCELO GARCÍA, 1999).

### **2.3. A Problemática dos Cursos de Licenciatura: Formação de Professores**

A discussão sobre a formação de professores no Brasil torna-se relevante, a partir do século XX, quando houve uma significativa expansão da educação básica. As décadas de 70 e 80 marcam, no Brasil, a efetivação do processo de expansão da escolarização e também anunciam a necessidade de efetivas discussões a respeito da formação dos profissionais. Gatti e Barreto (2009) afirmam que, a partir da década de 80, os estudos voltados para a formação de professores já apontavam para a questão da dissociação do conhecimento específico de uma área e o conhecimento pedagógico inerente à profissão. As disciplinas específicas da área do conhecimento são apresentadas separadamente daqueles conhecimentos inerentes à profissão docente; a conclusão do curso, nesse caso, revela uma grande incoerência: sou professor ou sou pesquisador?

A pesquisa aqui relatada tem como foco o curso de Licenciatura em Espanhol e, nesse sentido, torna-se evidente a discussão sobre este curso, o qual tem como objetivo a formação para a docência na educação básica. Nessa perspectiva, entrelaçamos neste capítulo pesquisas realizadas no âmbito de curso de licenciatura, evidenciando questões e problemáticas já identificadas e novas tendências na formação de professores. Cabe ressaltarmos que nosso viés investigativo é compreender a visão dos professores formadores do Curso de Licenciatura referência à sua formação e à dos futuros professores de educação básica.

A problemática evidenciada acima foi tema da pesquisa realizada em uma IES Federal do interior do Rio grande do Sul. Isaia (2003b) desenvolveu uma pesquisa que teve início em 1999 e na qual buscava apreender as concepções de docência de professores de licenciatura. O estudo desvendou três demarcadores que balizaram as concepções de docência dos professores participantes da pesquisa: implicação com a docência (possibilidade de realização profissional, o comprometimento com o ensino, o gosto pelo envolvimento com os alunos,

geratividade<sup>23</sup>, a honestidade intelectual e pedagógica, dimensão cognitiva da docência<sup>24</sup>); concentração na área específica de conhecimento (preocupação excessiva com os conhecimentos específicos da área, a formação pedagógica é mais discursiva do que prática, os professores formadores reconhecem o distanciamento entre a formação universitária e a prática na educação básica); dimensão pessoal da docência (consciência da relação pessoa/profissional, marcas da vida e da profissão, necessidade da valorização dessa dimensão, consciência dos processos identitários pessoal e profissional).

Para Isaia (2003b, p. 274), os resultados da pesquisa realizada evidenciam que “os professores, apesar de estarem conscientes da docência que exercem, não estão conscientes, na mesma medida, de sua função de formadores e de que não possuem preparação específica para exercerem o magistério superior”. A problemática dos cursos de licenciatura, os professores em formação inicial (futuros professores da educação básica) e os professores formadores e suas diversas nuances têm sido foco de pesquisas na área de da educação e formação de professores demonstrando, cada vez mais, a urgência de ações formativas e de transformação dessa realidade.

Essa transformação da realidade formativa deve efetivar-se de maneira processual, não há como transformar nada sem a conscientização dos motivos que movem tal proposta e, muito menos, se não há mobilização pessoal para a mudança. Nessa direção, Imbernón (2006) salienta que a principal transformação no campo da formação de professores está relacionada à ideia de que possuir uma base de conhecimentos a respeito de um objeto ou disciplina é o suficiente para que o processo de ensino se desenvolva. Historicamente, a concepção sobre a eficácia da formação baseada em conhecimentos específicos, e somente neles, estava pautada no desenvolvimento de um profissional modelado, que faria na prática pedagógica exatamente o que seus formadores fizeram quando transferiram conteúdos baseados em uma racionalidade técnica de formação.

Tal concepção de formação é ultrapassada, não somente porque os estudos desenvolvidos na área de formação de professores caminharam na direção da revelação de conhecimentos necessários ao professor, mas também porque transformações sociais ocorreram e exigiram que tais perspectivas fossem reconstruídas e, em alguns casos, refutadas.

---

<sup>23</sup> A geratividade, para Isaia (2003, 2006) se refere à condução realizada pelos professores ao longo da aprendizagem dos estudantes. Essa condução implica autoridade, mas nunca autoritarismo. Nesse sentido, o professor gerativo é aquele que não se exime da função de condução pedagógica de seus estudantes.

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.

Dessa proposta, os currículos dos cursos de formação inicial tem importante relevância na organização do processo formativo inicial de professores. Mello (2000) salienta que é comum encontrarmos professores de cursos de licenciatura que não conseguem justificar o currículo desses cursos e sua prática, tendo em vista que seus alunos serão futuros professores, tal situação ocorre em muitos casos pelo distanciamento dos docentes do contexto educacional básico. As pesquisas realizadas por André e Almeida (2010) em instituições superiores do estado de São Paulo evidenciaram que há uma preocupação geral com o significado que os estudantes dos cursos de licenciatura atribuem ao ser professor e um

---

<sup>24</sup> A dimensão cognitiva da docência citada por Isaia (2003) é a preocupação com o modo como os conhecimentos da área específica são mediados para os estudantes. Nesta pesquisa utilizaremos o constructo transposição didática para designar essa atividade de mediação.

esforço explícito dos professores formadores no incentivo à autoimplicação conjunta, futuros professores e professores universitários, no processo formativo.

As pesquisas realizadas, salvo exceções restritas, evidenciam a problemática da formação de professores para a educação básica e, nesse sentido, buscamos compreender de que modo esses professores da instituição superior de ensino preparam, dentro e fora do espaço da universidade, os futuros professores da educação básica. A preocupação com os cursos de licenciatura advém do fato de que são nestes cursos que os estudantes encontram a possibilidade de construir junto aos professores universitários a identidade profissional e as habilidades e competências para o exercício da profissão. No entanto, é fundamental que pensemos nestes cursos de formação de professores com muita atenção e comprometimento já que os docentes universitários que neles atuam não tiveram preparação específica para atuar neste nível de ensino.

Mello (2000) sinaliza o fato de que existe uma simetria invertida<sup>25</sup> no exercício profissional do professor, pois, na situação de aluno, na sala de aula universitária, o estudante está se preparando para ser professor, papel que será ocupado por ele na educação básica. A discussão atual é buscar coerência entre esta formação recebida e o exercício da profissão. Assim, a “simetria invertida de situações de formação e exercício profissional exige que a aprendizagem do conteúdo dos cursos superiores de formação de professores seja presidida pelos mesmos princípios filosóficos e pedagógicos que a lei manda praticar na educação básica” (MELLO, 2000, p. 102).

Essa coerência entre os princípios que regem a formação inicial e a conduta do professor formador em sala de aula universitária estão relacionadas com a aquisição e formulação de certas crenças, atitudes e valores que são captados diante da realidade vivenciada na sala de aula, que podem-se transformar em modelos de conduta profissional. Para IMBENÓN (2006, p. 55) “é ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão”.

De acordo com Saviani (2009), são dois os modelos de formação de professores. O primeiro modelo corresponde ao que o autor denominou de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”, que enfatiza a cultura geral e os conteúdos da área de conhecimento que corresponde à disciplina pela qual o professor é responsável. Neste modelo, o conhecimento

---

<sup>25</sup> “A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor”. (Parecer CNE/CP 009/2001 p. 30)

pedagógico-didático aparece como resultado da prática em sala de aula, do aprender fazendo, do treinamento em serviço. A concepção implícita aqui é a de que, para ser um bom professor, basta que este tenha domínio do processo de transferência ou transmissão do conhecimento específico sem que, no entanto, haja uma preocupação efetiva com o processo de ensino-aprendizagem. O segundo modelo que o autor apresenta é o “modelo pedagógico-didático”; neste, o foco é o preparo pedagógico-didático sem, entretanto, reduzir a importância da cultura geral e o conhecimento específico. Nesse modelo, Saviani (2009) salienta que a instituição formadora tem o dever de assegurar, via organização curricular, o processo de preparação pedagógico-didático.

Os modelos de formação apresentados por Saviani (2009) e a perspectiva sobre a prática docente de Mello (2000) apontam para outro fato interessante da formação de professores. A convivência no espaço da sala de aula, a prática de mediação dos conhecimentos são vivenciadas pelos professores em formação inicial e incorporadas à formação, pois a profissão de professor se constitui, pelo menos no que tange à titulação, no mesmo espaço de aprendizagem e formação inicial.

Krahe (2004), ao expor a problemática da reformulação curricular das licenciaturas da UFRGS<sup>26</sup>, 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?

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.

De acordo com Saviani (2009), o problema-chave é o fato de ainda persistir a ideia de que forma e conteúdo são aspectos dissociáveis quando, na verdade, trata-se de aspectos indissociáveis. A solução para esse dilema, de acordo com o autor, está em compreendermos o ato docente como algo concreto, que supere a ideia errônea do dissociável.

Os cursos de formação de professores apresentam uma organização curricular que, ao dissociar disciplinas teóricas daquelas que proporcionam o contato com o contexto

---

<sup>26</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

educacional, opõem-se ao que fora pensado no intuito de desenvolver, ao longo do curso de formação, a identidade profissional do futuro professor. Nesse sentido,

A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, destaca-se a importância do projeto pedagógico do curso de formação na criação do ambiente indispensável para que o futuro professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde virá a atuar. (PARECER CNE/CP 009/2001, 2002, p. 30-31).

Os estudos realizados por Krahe (2004, s/p) revelaram que a grande maioria dos cursos de licenciaturas analisados estavam organizados no “modelo clássico de formação de professores, adjetivado de 3+1, isto é, uma proporcionalidade três vezes maior para a carga de formação da especialidade em comparação com a formação pedagógica”. O currículo estruturado no modelo descrito acima caracteriza o que Krahe (2004) chamou de “verniz pedagógico”, ou seja, somente ao final do curso de formação, às vésperas da inserção no contexto educacional e na sala de aula da Educação Básica, os estudantes da graduação recebem orientação e preparação pedagógica-didática.

O problema da escolha da profissão, os aspectos políticos, sociais e culturais devem também ser levados em conta, uma vez que ser professor implica estar envolvido nessa problemática. Gatti (2009) ressalta que a estrutura e o desenvolvimento curricular dos cursos de licenciatura não apresentam grandes transformações, o que causa certo estranhamento diante da realidade educacional atual. A autora evidencia que, no momento, os futuros professores da educação básica vivenciam no início da carreira dificuldades que não se restringem à atuação frente a alunos, mas também a uma base de conhecimentos consistente.

Gatti (2009) avaliou a situação atual de formação de professores e das condições dos futuros professores e destacou oito pontos que, na compreensão desta autora, devem ser analisados.

Resumindo, nos cursos de formação de professores, e em seu exercício de trabalho, interferindo em sua qualidade, oito pontos podem ser apontados: a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor); c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar



com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente (GATTI, 2009, p. 98, grifo do autor).

Para Marcelo García (1999), a formação inicial nos cursos de licenciatura é a etapa na qual os conhecimentos formais são adquiridos dentro de um espaço institucional específico que visa à formação de professores. É, portanto, no espaço da instituição superior de ensino, que o futuro professor deverá adquirir e desenvolver, através de atividades organizadas, os conhecimentos, competências e disposições que são base de sua atividade profissional.

Tendo como base essa perspectiva da instituição de formação de professores, Marcelo García (1999) salienta que ao currículo subjaz em concepções sobre tipos de escolas, concepções de ensino e de ser professor, o que tem implicações diretas na formação inicial. Dessa forma, Lasley e Payne (1991 apud Marcelo García, 1999), apontam três modelos de currículos: integrador, colaborativo e segmentado. O primeiro modelo, o currículo integrador, desfaz as barreiras entre as disciplinas, priorizando os nexos conceituais e estruturais dos conteúdos a serem trabalhados e, portanto, exige dos professores formadores o diálogo contínuo e sólido buscando a relação entre os diversos conhecimentos. O currículo colaborativo fora proposto no intuito de, ao se manterem as especificidades de cada disciplina, defender a integração destas especificidades com outras áreas, produzindo, assim, uma rede de colaboração. Nesse modelo, mantêm-se as especificidades, mas estas se relacionam dentro de uma mesma estrutura curricular, facilitando aos discentes, em consequência, os nexos e relações entre os diferentes conteúdos apresentados nas disciplinas. O último modelo, o currículo segmentado, é aquele que não possui uma conexão clara entre as disciplinas, depositando, assim, nos discentes a responsabilidade de realizar por conta própria estas inter-relações. Entendemos que muitos professores só percebem a ausência desses nexos quando se deparam, ainda no curso de formação inicial, com as disciplinas de inserção na prática docente, outros ainda sofrerão com a insegurança em relação aos conhecimentos específicos na trajetória profissional como futuro professor.

Corroborando com a perspectiva apresentada, Mizukami *et. al.* (2002) esclarecem que a concepção de formação inicial depende do modelo adotado nesse processo, pode ser de racionalidade técnica ou prática. Esses modelos têm implicação direta na organização curricular dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, Krahe (2007) salienta que o primeiro modelo, o de racionalidade técnica ou instrumental, evidencia que a identidade profissional está centrada no domínio dos conteúdos do conhecimento específico somado à aquisição de metodologias e técnicas pedagógicas. Com o segundo modelo, denominado racionalidade prática ou reflexiva, o professor em formação é incentivado a ter uma conduta autônoma,

reflexiva, criativa e estimulado a buscar um desenvolvimento centrado na decisão e solução de problemas. Este último modelo busca fazer com que o futuro professor perceba a “ação pedagógica como complexa, singular, instável; entendendo-a como conflitiva, onde estão imersos seus valores, inseguranças, etc. sem descuidar do conhecimento da área específica”. (KRAHE, 2007, p. 30)

Parece então imprescindível que o professor tenha consciência de seu papel de transformação daqueles aspectos que não atingiram as expectativas iniciais, nessa direção a mudança parece ser o único foco. Entretanto, estudos apontados por Lima e Reali (2002) apontam que na maioria das vezes aqueles discursos críticos e de transformação tecidos dentro do espaço físico da instituição de ensino superior não são de fato postos em ação na prática na educação básica. Nesse sentido, os estudos realizados por Cavaco (1995) apontam que, quando os professores iniciantes se deparam com a realidade do sistema educativo, buscam em suas vivências enquanto alunos e no senso comum as ferramentas para a atuação prática.

As contradições que se jogam na escola atravessam a todos os níveis as relações interpessoais, geram confronto e mal-estar, provocam desconfiças e autolimitações, mas mantêm-se ocultas nas rotinas da sala de aula ou na animação dos corredores e espaços de convívio, o carácter difuso dos seus efeitos, por vezes, é culpabilizante e não facilita a apropriação pelos professores de um outro conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional, dos mecanismos do seu funcionamento e das vias da sua transformação (CAVACO, 1995, p. 158).

Dessa forma, delinea-se a problematização a respeito de como mediar a formação do futuro professor para que ele de fato oriente sua ação de acordo com as discussões teóricas abordadas na formação inicial, tendo por base aqueles construtos teóricos (específicos e pedagógicos) adquiridos e a significação de seu próprio processo de aprendizagem da docência.

Cabe destacar que compreendemos a aprendizagem docente como processo que se constitui no entrelaçamento entre as relações inter e intrapessoais, os conhecimentos e saberes que são próprios da profissão, a atividade docente e a significação que cada docente concebe ao processo (ISAIA, 2006a). De acordo com essa abordagem, a formação inicial é o ponto de partida da aprendizagem docente, mas não o ponto final. O “ser professor” é resultado do processo de formação inicial nos cursos de graduação de uma instituição superior, mas também do processo formativo contínuo e significativo e da aprendizagem docente.

Nesse sentido, entendemos que a aprendizagem docente dá-se de maneira constante e não linear, visto que é resultado de um percurso de descobertas, transformações, reflexão na e sobre a ação. Compreendemos a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação no viés

apresentado por Schön (2000). A reflexão na ação refere-se ao processo de reflexão que ocorre ao mesmo tempo em que a ação (atividade docente) é realizada, refletimos na ação possibilitando via pensamento de novas nuances a prática docente. O segundo processo ao qual nos referimos, a reflexão sobre a ação, corresponde ao ato de refletir sobre o que já ocorreu, a reflexão nesse caso é posterior e tem o intuito de descobrir como o conhecer na ação influenciou o resultado.

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 na educação básica. 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.

Os pressupostos apresentados consideram as experiências práticas adquiridas ao longo da vida pessoal e profissional de extrema relevância para a formação, mas não excluem o conhecimento da especificidade de uma disciplina. Entendemos, do mesmo modo que as autoras, que “os professores aprendem na prática cotidiana da sala de aula, assim como em diferentes momentos e circunstâncias, não significa desconsiderar ou eliminar o papel específico que ocupa o curso de formação básica nessa aprendizagem” (LIMA; REALI, 2002, p. 226).

Para Wielewicki (2007), é interessante que se leve em conta a tensão da dinâmica entre o acúmulo de saber disciplinar específico da área e o acréscimo dos saberes relativos às atividades de ensino. Nessa perspectiva, torna-se pertinente investigar quais as repercussões dos conhecimentos específicos da área do conhecimento do professor de licenciatura em Letras na formação de futuros professores e de sua própria formação, o que viabilizará um entendimento mais sólido dos processos formativos de docentes do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas.

#### **2.4. Conhecimentos/Saberes: Implicações na Docência**

Iniciamos este tópico considerando que nossas buscas bibliográficas evidenciaram que, nos estudos decorrentes da investigação acerca do conhecimento profissional docente, os termos saberes e conhecimentos são utilizados sem preocupação terminológica. Muitos pesquisadores se debruçam sobre a pesquisa que tem como objetivo explicitar e discutir os saberes/conhecimentos necessários à profissão docente.

Nosso objetivo é então explicitar nossa compreensão acerca dos conhecimentos/saberes implicados na docência superior, em especial, nos cursos de licenciatura já que esta atividade prepara outros professores para o exercício da docência. Assim, discorreremos inicialmente sobre os conhecimentos/saberes implicados no conhecimento profissional (Pimenta e Anastasiou 2010; Almeida, 2007; Shulman, 1989,2005; Tardif, 2000, 2002; Mizukami, 2004; Gauthier, 2006) apresentando possíveis convergências; em seguida, discutimos a dinâmica do conhecimento científico da área específica de acordo com Gamboa (2009) e, por último, sistematizamos o processo de transposição dos

conhecimentos da área específica (Roldão, 2007; Chevallard, 2005; Polidoro e Stigar, 2010; Bolzan, 2006).

Perguntamo-nos inicialmente que conhecimentos são necessários aos professores formadores no processo de ensinar e aprender? Como formadores de futuros professores, basta a eles terem conhecimentos científico-acadêmicos advindos da área específica de formação? A área específica de conhecimento tem implicações sobre o modo como organizam e medeiam suas práticas docentes? Que conhecimentos/saberes estão implicados na prática docente?

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. Partindo desse pressuposto, inúmeras pesquisas de pesquisadores e linhas teóricas desenvolveram investigações a respeito dos conhecimentos que são necessários aos professores.

As categorias inicialmente apresentadas por Shulman em 1989 sofreram adaptações no decorrer de seus estudos e evidenciaram a necessidade de estudos e pesquisas que aprofundassem a temática. Para SHULMAN (2005, p. 10-11) organizar os conhecimentos necessários ao professor requer observar minimamente sete categorias:

Conocimiento del contenido; conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización

de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura; conocimiento del currículo con un especial dominio de los materiales e programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente; conocimiento didáctico del contenido esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; conocimiento de los alumnos y de sus características; conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y la financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y sus fundamentos filosóficos históricos<sup>27</sup>.

Shulman (2005) destacou ainda quatro fontes de conhecimento que são geradoras desses conhecimentos: a formação acadêmica na disciplina, as organizações do processo de ensino institucionalizado, os estudos vinculados diretamente à ação docente e suas implicações e as vivências experienciadas na prática docente.

Com relação à primeira fonte de conhecimentos, a formação acadêmica, Shulman (2005) ressalta que, muito mais que adquirir conhecimentos sobre uma disciplina, o professor necessita desenvolver um olhar crítico sobre esse conhecimento, capacitando-se para o ato de ensinar. O professor é responsável pelo conhecimento que medeia com os estudantes, e, mais que isso, é um modelo de relação com o conhecimento. Nesse sentido, o professor é também responsável pela forma como se manifesta diante do exercício e desenvolvimento dos conteúdos na sala de aula.

Tardif (2000, p. 10) propõe a epistemologia da prática profissional, ou seja, “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Para o autor, o conceito de saberes tem sentido amplo e “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (aptidões) e as atitudes”. Para Tardif (2000), são os saberes que compõem o conhecimento profissional que devem ser explorados de maneira a compreender, em situações reais e contextuais, de que modo o professor mobiliza-os na prática profissional. Em muitos casos, a ideia preestabelecida é a de que, no exercício da profissão, o que necessitamos são os conhecimentos adquiridos na instituição de ensino superior, entretanto a prática profissional exige muito mais que os conhecimentos acadêmicos, exige que tenhamos a habilidade de filtrar e transformar esses conhecimentos para responder à demanda profissional.

---

<sup>27</sup> Conhecimento do conteúdo, conhecimento didático geral, levando em conta especialmente aqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da sala de aula que transcendem o âmbito da disciplina; conhecimento do currículo com especial domínio dos materiais e programas que servem como “ferramentas para a profissão” do docente; conhecimento didático do conteúdo, essa especial união entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educativos, os quais envolvem desde o funcionamento do grupo ou da aula, da gestão de financiamento das regiões escolares, até a caracterização das comunidades e culturas; conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e seus fundamentos filosóficos históricos (SHULMAN, 2005, p. 10-11, tradução nossa).

Nesse processo, saberes advindos da formação específica, o conhecimento acadêmico, é objeto a ser trabalhado. Por isso, muitos professores acreditam que, para ser um bom mediador na aprendizagem dos estudantes, basta ter conhecimento da área específica e comunicá-lo de maneira clara aos estudantes. Tal perspectiva está pautada na ideia de transmissão de conhecimentos, na qual o professor continua sendo o detentor exclusivo dos conhecimentos e seu dever é ensinar os estudantes. Em alguns casos, a centração na área específica é de tal forma que os conhecimentos pedagógicos ficam em segundo plano ou simplesmente são desconsiderados.

Para 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 transmitidos nas instituições de formação de professores e que devem ser incorporados à prática. A prática docente, porém, 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 a aplicar. Os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos pelos próprios professores na experiência cotidiana e validados no cotidiano da prática docente.

Inicialmente é interessante que tenhamos claro que o conhecimento profissional está alicerçado em conhecimentos científicos adquiridos nas salas de aula universitárias e validado pelo diploma de graduação. Entretanto, este conhecimento adquirido nas salas de aula universitárias é apenas um dos conhecimentos que compõem o conhecimento profissional de ser professor. Cabe ao profissional de qualquer área ter domínio dos conhecimentos científicos e a consciência de que esses conhecimentos precisam ser aplicados e utilizados. TARDIF (2000, p. 7) salienta que

[...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Evidenciamos que as bases científicas acadêmicas proporcionadas pela formação de uma área específica são importantes para a constituição do ser professor, uma vez que seu

objeto de trabalho é o conhecimento, no entanto a ação docente implica a interação entre sujeitos em um determinado contexto e a transformação do objeto de conhecimento em objeto de ensino. Assim, para que os conteúdos básicos sejam comunicados, compreendidos e significados no processo ensino-aprendizagem, é preciso uma determinada organização que vincule os conhecimentos de acordo com as necessidades daquele que aprende, respeitando a organização institucional e contextual.

Mizukami (2004), com base nos estudos e pesquisas de Shulman, reorganizou esses conhecimentos propondo as seguintes categorias: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Para a autora, o conhecimento do conteúdo específico refere-se aos conteúdos da matéria que o professor leciona, assim é imprescindível que o professor conheça os conteúdos da sua área específica e saiba como fazer para que esses conteúdos sejam compreendidos por seus estudantes a fim de que a aprendizagem seja efetivamente significativa. Para Mizukami, não basta que o professor tenha domínio dos conhecimentos específicos, é importante que ele consiga transpor esses conhecimentos para a compreensão dos estudantes. Desse modo, é possível considerar que, para ser um bom professor, não basta ser um erudito na área específica, é necessário que o professor possua a habilidade de transpor os conhecimentos para o entendimento de seus alunos, efetivando assim o papel formativo.

O conhecimento pedagógico geral remete a todos os conhecimentos que são mobilizados no processo ensino aprendizagem e que têm relação com os alunos, com o contexto, com outras disciplinas e conteúdos. É esse conhecimento que subsidia a mediação, pois é necessário que o professor conheça seus estudantes para que possa pensar em como, de que maneira e o que ensinar a fim de que a aprendizagem seja realmente significativa.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é o conhecimento que é (re) construído constantemente na prática docente e por isso pode também ser denominado de conhecimento específico da docência. Para Mizukami (2004) o conhecimento pedagógico do conteúdo é balizado tanto pelo conhecimento do conteúdo específico quanto pelo conhecimento pedagógico geral. Fica evidente que não basta que o professor possua domínio do conhecimento da matéria a ser ensinada, cabe a ele organizar estes conhecimentos de modo que o estudante possa apropriar-se desses conhecimentos e reorganizá-los para sua melhor compreensão.

Nesse sentido, Gauthier (2006) compreende que é preciso a explicitação de saberes profissionais específicos daqueles que têm o trabalho de ensinar. Assim como Tardif, Gauthier defende que, para desenvolver o trabalho, o professor recorre ao reservatório de



conhecimentos que lhe dão sustentação na ação docente. O autor propõe-se a estudar o saber da ação pedagógica, que, segundo ele, compõe a identidade profissional do professor e tem sido pouco evidenciado nas pesquisas. Para Gauthier (2006), o reservatório dos saberes dos professores é composto de seis saberes: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica.

Os saberes disciplinares correspondem, para Gauthier (2006), àqueles que são produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas áreas específicas. Apesar de não produzir o conhecimento disciplinar, o professor precisa inteira-se desses conhecimentos para comunicá-lo na sala de aula. O saber curricular é aquele que, depois de sofrer algumas transformações, compõe os programas escolares, os livros didáticos. É interessante compreender que esses programas não são produzidos pelos professores, mas é necessário que dele tenham conhecimento, pois ele servirá de guia para o planejamento de aulas e também para a avaliação.

O saber das ciências da educação faz referência a todos aqueles conhecimentos que o professor adquiriu durante sua formação ou na experiência profissional. Informações do funcionamento de sindicatos, da profissionalização docente, dos direitos e deveres do profissional compõem esse saber, que, apesar de não estar diretamente vinculado à ação pedagógica, é o conhecimento específico da profissão. O saber da tradição pedagógica é muitas vezes adquirido durante a formação inicial visto que o contexto profissional dessa formação é também o contexto profissional do futuro professor. O saber da tradição pedagógica é a representação de ser professor que perpassa a constituição de ser professor, significa dizer que “essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo de consciência” (GAUTHIER, 2006, p. 32). Por tratar de uma representação constituída, esse saber está sujeito a transformações e adaptações balizadas pelo saber experiencial e é submetido à qualificação positiva ou negativa do saber da ação pedagógica.

O quinto saber é o experiencial, que corresponde a todos aqueles saberes que foram adquiridos na trajetória profissional. Essas experiências são pessoais e particulares e quase sempre não comunicadas, permanecem restritas ao espaço físico da sala de aula, o que demonstra fragilidade científica deste saber uma vez que este não seja submetido à verificação. A validação e verificação do saber experiencial caracteriza o saber da ação pedagógica. Quando as experiências no exercício da docência são validadas e comunicadas para outros profissionais a fim de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, de

refletir sobre as questões educacionais e implicações destas na identidade profissional do professor, temos configurado o saber pedagógico.

Para Gauthier (2006), o saber da ação pedagógica é ainda o saber menos explorado nas pesquisas sobre os saberes docentes. Para esse autor, o saber da ação pedagógica é o saber experiencial validado pela exposição ao público, o que o aproxima da compreensão de Tardif. No entanto, estamos de acordo com o autor, pois normalmente os professores atuam isoladamente, em suas salas de aula, enclausurados em suas salas de estudo e pesquisa, e pouco sabemos sobre suas práticas de ensino. Essa realidade, reforçada pela organização departamental das instituições de ensino superior, agrava o distanciamento entre docentes que atuam em um mesmo curso. Nesse sentido, Gauthier (2006) afirma que os professores atuam sustentados pelos erros e acertos praticados durante anos de experiência em ensino que, normalmente, com o afastamento das instituições, é esquecido ou desconsiderado.

Nesse contexto, compreendemos que, apesar de não haver uma convergência entre termos utilizados, saberes para Tardif (2000, 2002) e Gauthier (2006) e conhecimentos para Shulman (1989, 2005) e Mizukami (2004), há uma convergência entre a natureza e as fontes desses conhecimentos/saberes. Os autores citados apresentam elementos em comum, como o reconhecimento do conhecimento/saber de um determinado conteúdo a ser ensinado caracterizado de acordo com os estudos de determinada área específica e a valorização dos conteúdos relacionados aos processos de ensinar e aprender (conhecimentos/saberes pedagógicos).

Orientados pelos objetivos de nossa pesquisa, compreender como a área específica de conhecimento repercute no modo como o professor conduz seu processo formativo e o de seus estudantes e inferir a relação existente entre o modo como os professores articulam os conhecimentos da área específica com a formação de futuros professores para a educação básica, buscamos na literatura subsídios para a definição e compreensão da área específica do conhecimento e os saberes/conhecimentos dela decorrentes.

Compreendemos a área específica do conhecimento de acordo com a classificação das áreas de conhecimentos disponível na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A classificação da área de conhecimento permite a sistematização das informações referentes ao desenvolvimento científico e tecnológico<sup>28</sup>. No quadro abaixo, temos a explicitação dessas informações.

---

<sup>28</sup> As informações sobre a classificação das áreas de conhecimento podem ser encontradas no endereço eletrônico: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>.

Grande Área	70000000 - Ciências Humanas	
Área	80000002 - Linguística, Letras e Artes	
Subárea	80100007 – Linguística	80200001 - Letras
Especialidade	80101003 - Teoria e Análise Linguística 80102000 - Fisiologia da Linguagem 80103006 - Linguística Histórica 80104002 - Sociolinguística e Dialetoлогия 80105009 - Psicolinguística 80106005 - Linguística Aplicada	80201008 - Língua Portuguesa 80202004 - Línguas Estrangeiras Modernas 80203000 - Línguas Clássicas 80204007 - Línguas Indígenas 80205003 - Teoria Literária 80206000 - Literatura Brasileira 80207006 - Outras Literaturas Vernáculas 80208002 - Literaturas Estrangeiras Modernas 80209009 - Literaturas Clássicas 80210007 - Literatura Comparada

**Quadro 2** – Demonstração da área específica do conhecimento

Fonte/Adaptação: CAPES-CNPq

Assim, quando nos referimos à área específica, temos como elemento norteador para nossa compreensão a produção científica (conhecimentos científicos produzidos) da área Linguística, Letras e Artes e nas subáreas de Linguística e Letras. Para nos orientar na direção da compreensão da produção de conhecimentos científicos da área, baseamo-nos nos estudos elaborados por Gamboa (2009).

Para Gamboa (2009), o conhecimento científico está relacionado com a dinamicidade, o processo de elaboração de perguntas e a produção de respostas novas enquanto os saberes têm caráter mais estático e referem-se ao produto desse processo. A produção de conhecimentos científicos está estritamente relacionada com o processo histórico, social e contextual no qual o processo de construção do conhecimento é desenvolvido, o que determina, por assim dizer, o caráter temporário do resultado desse processo. Dito de outro modo, a produção de conhecimentos, resultado da dinâmica entre perguntas e novas respostas, está vinculada às necessidades e possibilidades de quem as produz e condicionada às variáveis contextuais.

Dessa maneira, seja movido pelo desejo de saber, pela dúvida, pelo interesse, seja pela necessidade, o sujeito elabora perguntas que inicialmente passarão pelo processo de problematização, que tem como objetivo qualificar e problematizar essa primeira pergunta, o resultado desse processo será a resposta para a primeira indagação. “Em síntese, deve-se explicitar a relação entre o indagador sujeito e o objeto-problema que é indagado (quem pergunta sobre o quê), assim como as condições que determinam essa relação (situação-problema)” (GAMBOA, 2009, p. 12).

A qualificação ou verificação da pergunta gera novas indagações às perguntas iniciais e, conseqüentemente, dúvidas quanto às respostas. Quando as repostas podem ser desvinculadas dos contextos geradores da pergunta, são congeladas e sistematizadas para que possam assim ser trabalhadas na forma de saber acadêmico. Esses saberes serão então diluídos nos conteúdos didáticos e matérias curriculares na forma de saberes escolares cristalizados. Nesse sentido, ao propagar nos sistemas educativos o produto (os saberes sobre determinada área específica) do processo de construção do conhecimento, desvinculado das perguntas geradoras, o professor poderá cair na falácia de apresentar esses conhecimentos como respostas dadas, cristalizadas e padronizadas, isentas de novas indagações.

Entendemos que os conhecimentos mediados na sala de aula precisam ser problematizados pelo professor. A sala de aula, compreendida como espaço físico e intelectual, é o ambiente em que o professor com uma base sólida de conhecimentos dos conteúdos e consciente do seu papel formativo promove novas indagações, possibilitando que os estudantes vivenciem a experiência da criação e significação através do diálogo e da reflexão. Assim, os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, por meio da reflexão e do diálogo, poderão desencadear novos processos de curiosidade e dúvida que são o primeiro passo para o conhecimento.

Para Gamboa (2009), a verdadeira locomotiva da produção de conhecimentos é a dúvida, pois “a dúvida transforma a resposta obtida (síntese), afirmada como saber constituído na sua negação, na sua forma contrária (antítese), numa nova pergunta que irá exigir a produção de novas respostas (p. 13)”. Nesse sentido, de acordo com o autor, trabalhamos com a unidade dos contrários; são unidade, porque referidos a um mesmo objeto de investigação, e contrários, porque se encontram em fases diferentes de desenvolvimento da produção científica.

Nessa perspectiva de perguntas e respostas, configura-se a ideia de que a construção do conhecimento científico é um processo elaborado, contínuo, cíclico e complexo, que não pode ser reduzido à reprodução; é antes de tudo, um processo de produção e de criação de respostas novas e de novas indagações.

Desse modo, segundo a abordagem de Gamboa (2009), os saberes acadêmicos e escolares são decorrentes do processo de produção científica (conhecimento científico). A dinâmica pergunta-resposta é (re)significada pelos valores e atitudes dos docentes pautados em sua especialidade, mas também em conhecimentos que são provenientes de outras áreas e outras naturezas que não só a científica-acadêmica. Assim, os conhecimentos científicos são organizados em conteúdos para compreensão dos alunos de acordo com a compreensão e a

interpretação do professor (conhecimento científico-acadêmico). Nesta dissertação, optamos por utilizar os termos conhecimentos científicos provenientes da produção científica na área (estudos linguísticos e literários), conhecimento acadêmico para designar os conhecimentos organizados nas disciplinas curriculares que compõem a matriz curricular do curso e conhecimento escolar, que será o objeto de trabalho dos futuros professores da educação básica. Tal opção deve-se a dois motivos principais: em primeiro lugar, a identificação, nos estudos revisados, da inexistente preocupação com a padronização terminológica e, em segundo, pela necessidade de uma terminologia que unificasse as questões problematizadoras que nortearam a entrevista semiestruturada com os professores formadores.

O conhecimento científico é adquirido pelo professor na sua formação profissional, portanto não se restringe à formação inicial, é também fruto das suas buscas teóricas em curso de formação continuada e inquietações do próprio processo de ensino, é a busca de acesso a saberes de carácter científico já produzidos e catalogados, sistematizados no decorrer dos tempos. Para Roldão (2007), o profissional que ensina precisa dinamizar esses processos de produção científica e fazer-se compreender, de modo que

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didático, pedagógicas (o que ensinar; como ensinar; a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático” (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Na compreensão de Gamboa (2009), o grande equívoco atual do processo de ensino está no fato de que os conteúdos escolares são transmitidos sem que haja uma retomada das perguntas geradoras do conhecimento. Esses saberes são, na maioria das vezes, transmitidos aos estudantes sem a devida problematização e sem a explicação de que eles são oriundos de um processo longo e complexo de construção do conhecimento. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 16) asseveram que é preciso compreender que “todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. Por isso, dominar conhecimentos não quer dizer apenas apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado”.

Na prática pedagógica na sala de aula, a comunicação, a compreensão coerente, a mediação e a construção de novas problematizações possibilitam a socialização dos conhecimentos. Nessa direção, Almeida (2007) aponta a importância de o formador desenvolver a capacidade de esclarecer aos estudantes que aqueles conteúdos que estão sendo mediados na sala de aula são apenas parte de uma totalidade de saberes/conhecimentos já produzidos.

Na formação de professores, 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.

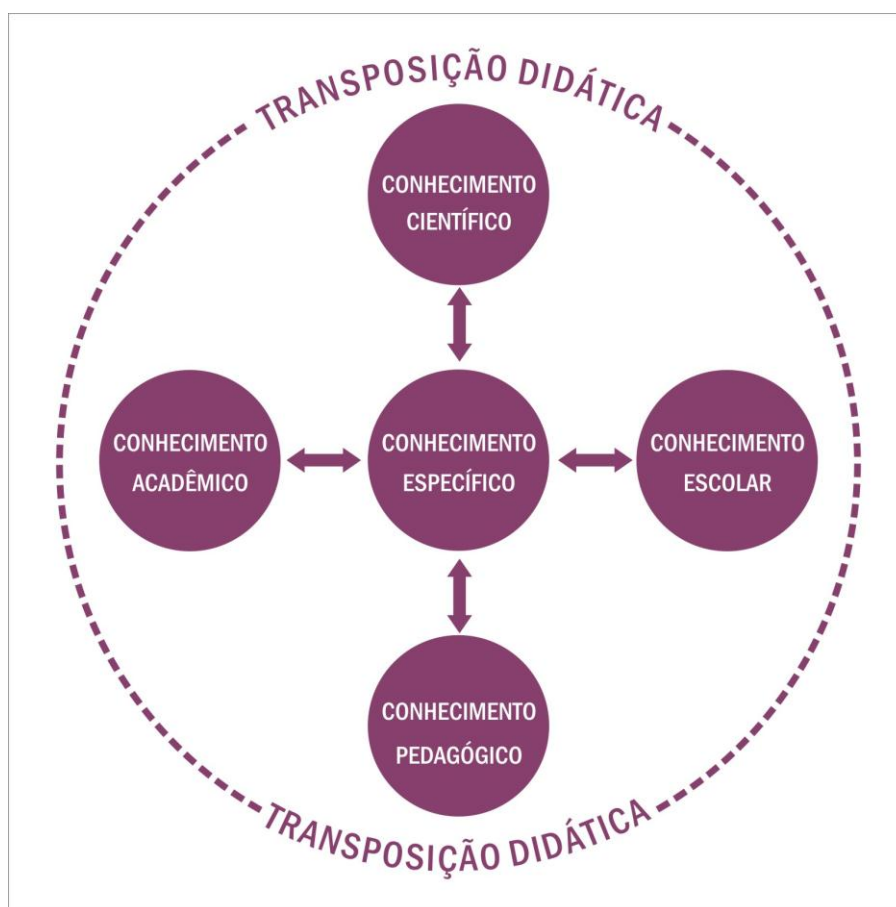
Adaptamos o conceito de transposição didática para o contexto da sala de aula universitária. Assim, compreendemos que a transposição didática ocorre no processo de mediação do conhecimento científico aos conhecimentos acadêmicos (aqueles que são objeto da mediação na sala de aula universitária) e destes para o conhecimento escolar (referente à mediação na sala de aula da educação básica). 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 da educação básica.

De acordo com BOLZAN (2006, p. 362) a transposição didática:

Designa o conjunto de transformações sofridas pelos conteúdos culturais para a formalização do processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor em sala de aula. Na cadeia de transposição didática, os conhecimentos são transformados pelo professor, que é indispensável para ensiná-los e avalia-los. Para tanto, é necessário, do ponto de vista didático que o professor proponha operações de corte, simplificação, estilo, codificação dos saberes e práticas de referência para a efetivação da transposição didática, implicando uma cadeia composta de saberes e práticas sociais, currículo formal, objetivos e programas, currículo real e conteúdos de ensino, aprendizagem efetiva e duradoura dos alunos, pensadas e organizadas pelo professor. Dividir o trabalho entre os professores, organizar planos e metas de formação, gerenciar os avanços e progressões previstas para disciplinas são fatores constituintes desse processo.

Dessa forma acreditamos que a transposição didática é parte constituinte do trabalho docente. Na ilustração abaixo, explicitamos a relação entre os conhecimentos da área

específica (científico, acadêmico e escolar) e conhecimento pedagógico, buscando evidenciar a dinâmica do processo de transposição didática.



**Ilustração 1** - Dinâmica dos conhecimentos e do processo de transposição didática.  
Fonte: autora.

Já destacamos que o conhecimento é um processo que depende do contexto, das necessidades e curiosidades daquele que o produz em um determinado espaço/tempo. No processo de criação científica, quando podemos separar as perguntas da resposta, obtemos um saber que é resultado do processo. Nos sistemas educativos, de acordo com Chevallard (2005), para que um elemento do saber possa ser ensinado, o professor precisará efetivamente deformá-lo. Neste sentido, ao preparar uma aula, o professor transpõe didaticamente certos conceitos e noções científicas para um conhecimento a ser mediado, organizado e conectado com as exigências de ensino e valores que o professor possui.

Assim, a dinâmica dos conhecimentos e do processo de transposição (Ilustração 1) representa a possibilidade de reordenação de um conhecimento, que não muda na essência, mas tem que ser problematizado e organizado de modo que os sujeitos possam compreender o que fundamenta a ideia comunicada. Tal perspectiva denota a preocupação com a

compreensão dos conteúdos dinamizados sinalizando um mecanismo que é complexo e que exige conhecimento específico e pedagógico.

Partimos do pressuposto, portanto, que 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 um mesmo conhecimento compreensível aos seus interlocutores. Nesse processo, o professor utiliza seus conhecimentos pedagógico-didáticos, que são os subsídios para o modo de ensinar. Para POLIDORO e STIGAR (2010, p. 155),

Essa transformação do objeto de conhecimento científico em objeto de conhecimento escolar – para ser ensinado pelos professores e aprendido pelos estudantes – significa selecionar e inter-relacionar o conhecimento acadêmico, adequando-o às possibilidades cognitivas dos alunos e exemplificando de acordo com a sua realidade circundante.

É neste sentido que ressaltamos a compreensão do processo de transposição didática, anteriormente explicitado. Salientamos que esse processo implica dedicação, pesquisa e organização dos conhecimentos a serem mediados, entretanto isso não significa simplificação ou compensação, pelo contrário, trata-se de um processo complexo de interpretação e (re)significação. O objetivo final desse processo é a interpretação, compreensão, assimilação, e significação do sujeito aprendente do conhecimento. Para SHULMAN (2005), o ensino visa a compreensão do outro.

Esta imagen de la enseñanza supone el intercambio de ideas. La idea es captada, sondeada y comprendida por un profesor que, luego, tiene que darle vueltas en la cabeza para advertir sus facetas. Después la idea es moldeada o adaptada hasta que puede ser captada a su vez por los alumnos, acto este último que, sin embargo, no es pasivo. Así como la comprensión por parte del profesor requiere una interacción enérgica con las ideas, se espera que los alumnos también entren en contacto activo con las ideas (p. 18)<sup>29</sup>.

Para o autor, o processo de ensino-aprendizagem implica sempre a participação ativa dos envolvidos. O trabalho do professor, nesse sentido é o de organizar, transformar e comunicar de modo compreensível as ideias decorrentes de um determinado conteúdo; por outro lado, o aluno precisa significar as palavras do professor a ponto de assimilá-las.

---

<sup>29</sup> Esta visão do ensino supõe o intercambio de ideias. A ideia é captada, pesquisada e compreendida por um professo que, em seguida, as reorganiza para advertir suas facetas. Depois, a ideia é reformulada ou adaptada até que possa ser captada pelos alunos, ato este último que, sem dúvida, não é passivo. Assim como a compreensão por parte do professor requer uma interação enérgica com as ideias, se espera que os alunos também entrem em contato ativo com as ideias (SHULMAN, 2005, p. 18, tradução nossa).



Com base nos estudos referentes aos conhecimentos e saberes dos professores, nosso objetivo é compreender as repercussões da área específica no processo formativo de professores de licenciatura em espanhol e as implicações no processo formativo de seus estudantes.

## **2.5. A Dinâmica Curricular do Curso de Letras Licenciatura Habilitação Espanhol e Respectivas Literaturas/UFSM**

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola em vigor foi implementado no primeiro semestre letivo de 2011, entretanto a versão do PPC de 2011 é igual à de 2004, apenas com a inserção da disciplina de Libras B. Conforme o documento citado, sua elaboração está em conformidade com a legislação nacional vigente e os princípios que orientam as atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Santa Maria. O Projeto Pedagógico do Curso de Letras foi elaborado tendo como base as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena”, Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, com o Parecer CEN/CES 492/2001, que trata das “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras”, com a Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002 que “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”.

De acordo com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena”, é essencial uma análise dos aspectos fundamentais da formação de professores, a saber:

[...] organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades de atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (p. 11).

O curso de graduação deve ser compreendido como preparação profissional inicial, ressaltando, entretanto que, o processo formativo é uma trajetória que deverá ser percorrida ao longo da vida. Nesse sentido, de acordo com as DCNs – FPEB, encontramos a evidência de dois tipos de formação de professores, aquela centrada nos conhecimentos da área específica, sem a preocupação da formação de professores para a educação básica e, por outro lado,

aquela centrada na transposição didática, no entanto sem solidez de conhecimentos dos conteúdos de um determinado objeto de ensino. Compreendemos a formação inicial como processo de consolidação dos objetos de conhecimentos próprios da área específica de atuação profissional e o desenvolvimento de habilidades que possibilitam a transposição destes conhecimentos para objetos de ensino.

Assim, o Projeto Pedagógico do Curso, tendo como base os princípios elencados no Projeto Pedagógico da Instituição de Ensino Superior, busca articular as seguintes dimensões: sociopolítica, sociocultural, técnico-científica e técnico profissional. Encontramos no documento menção às três habilitações do curso de letras (língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola); desse modo, no que se refere aos objetivos do curso, o documento sinaliza que os estudantes deverão: “refletir analítica e criticamente sobre a linguagem nos aspectos linguístico, histórico, social, cultural, estético, político, psicológico e educacional, estabelecendo a relação entre a teoria e a prática em uma dimensão criativa e ética” (p. 1).

A preocupação com a articulação teoria-prática é apresentada como habilidade a ser desenvolvida pelo acadêmico do curso, contudo salientamos que a nossa compreensão a respeito da significação dos conteúdos na prática é também função do professor formador, visto que este deverá conduzir o professor em formação inicial para a compreensão dos conteúdos de uma área de conhecimento específico. O estudante, por sua vez, precisa solidificar os conhecimentos aprendidos na sala de aula, expandindo seus conhecimentos teóricos e práticos em experiências que possibilitem o uso adequado desses conhecimentos.

Com relação aos objetivos específicos do Curso de Letras:

- desenvolver competências na língua objeto da habilitação escolhida, nos seus diferentes registros e variedades em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais;
- refletir analiticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem da linguagem;
- integrar o ensino, pesquisa e extensão simultânea e continuamente visando à formação do profissional em Letras em uma perspectiva humanística. (2011, s/p)

Verificamos claramente, na apresentação dos objetivos específicos do Curso de Letras, além da preocupação com a articulação teoria-prática, a explicitação dos conhecimentos específicos (competência na língua objeto) da área e dos conhecimentos pedagógicos atrelados ao desenvolvimento profissional. No que diz respeito aos conhecimentos específicos da área, destacamos ainda que o PPC prevê o domínio das modalidades linguísticas e culturais bem como dos conhecimentos linguísticos e literários. Tais preocupações são reforçadas na apresentação das habilidades e competências previstas para serem desenvolvidas pelo

acadêmico do Curso de Letras. Com relação a essas habilidades e competências, de acordo com o PPC do curso, os acadêmicos devem desenvolver durante a formação inicial:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno ético, psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam a formação profissional humanística;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica da sociedade e da história das relações sociais;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- manejo dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e de aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- manejo dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a interação dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (2011, s/p).

Tendo como base as habilidades e competências apresentadas e desejáveis ao acadêmico do Curso de Letras, encontramos elencados no PPC alguns conhecimentos e saberes necessários ao formando em Letras-Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola. Assim, o formando deste curso deverá apresentar:

- **Competência linguística:** no nível intermediário-avançado, tanto no plano da produção como no da compreensão oral e escrita;
- **Formação pedagógica:** de recursos técnicos e metodológicos que lhe permitam agir com criatividade e espírito crítico na implementação da sua prática pedagógica e na transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. Além do domínio das técnicas e métodos pedagógicos, deverão ser fortalecidos princípios éticos de modo a que orientem suas ações em relação ao respeito pela diversidade cultural no trato com o outro;
- **Formação crítica:** a fim de que o aluno possa ser um futuro profissional com senso crítico e capacidade para resolver problemas e tomar decisões, assim como agir com uma visão não reprodutora, mas criadora de conhecimento;
- **Formação na pesquisa:** deverá ser incentivado no aluno o interesse pela participação em projetos de investigação, de modo a fortalecer seu senso crítico e espírito de equipe, em prol da formalização de novos conhecimentos e de soluções aos problemas relacionados à sua profissão;
- **Formação continuada:** desenvolver no aluno uma postura autocrítica em relação ao exercício de sua futura profissão, de modo a incutir-lhe a importância e a necessidade de reatualizar, constantemente, os conhecimentos adquiridos (2011, s/p).

Diante das habilidades e competências que deverão caracterizar o formando, de acordo com a *website*<sup>30</sup> do Curso de Letras Licenciatura – Espanhol e Respectivas Literaturas, “o curso de Letras forma professores para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, cursos pré-vestibulares e cursos particulares de línguas estrangeiras. Além disso, os profissionais podem trabalhar como pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de texto e roteiristas”. Percebemos, portanto, que, apesar de ser um curso de licenciatura, nas áreas de

<sup>30</sup> Disponível em: <http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?id=976> Acesso em 01/05/2012 às 17:06.

atuação previstas para o profissional, apresentam-se outras possibilidades que não apenas a de professor da educação básica.

No que se refere ao currículo do curso e a sua estruturação, ressaltamos que não tivemos a intenção de analisá-lo, mas de apresentá-lo no sentido de elucidar a dinâmica deste na formação de professores. De acordo com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (2001), os conteúdos considerados básicos precisam estar atrelados à área dos estudos linguísticos e literários e, no caso dos cursos de licenciatura, também aos conhecimentos e conteúdos da educação. Os conteúdos necessitam estar orientados pelas competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas no decorrer do curso de formação inicial. Desse modo, a seleção e organização dos conteúdos em disciplinas, sua oferta no que se refere à carga horária e o espaço dentro da matriz curricular devem estar orientados pelo objetivo de desenvolver as habilidades e competências desejáveis ao formando do Curso de Letras.

Remetemo-nos às *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* no que se refere às *Diretrizes para organização da Matriz Curricular* no intuito de verificar quais são as diretrizes vigentes. As orientações contidas neste documento apontam para critérios que deverão ser observados na organização de uma matriz curricular:

[...] se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam se contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividade de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores (DCNs-FPEB, p. 52).

De acordo com o referido documento, são seis os eixos que constituem os critérios a serem observados. Mencionaremos rapidamente cada um destes eixos buscando explicitar suas características e/ou objetivos:

*Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional:* os conteúdos constituintes da matriz curricular do curso precisam apresentar-se significativos para a atuação profissional dos professores respondendo às necessidades do profissional.

*Eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional:* pauta-se na noção de trabalho compartilhado entre professores formadores e professores em formação inicial, na responsabilidade com a profissão que efetiva a base ética do profissional, na ideia de desenvolver e exercer a autonomia profissional e intelectual.

*Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade:* neste eixo encontramos a referência a algo que está estritamente relacionado à nossa curiosidade investigativa. O objeto de trabalho do professor é o conhecimento, são objetos do conhecimento que transformamos

em objetivos de ensino. O rigor com o qual vamos trabalhar e o nível de aprofundamento teórico são definidos pela instituição formadora e professores formadores, mas é imprescindível que tenhamos em mente que os professores em formação inicial serão futuros professores de educação básica e, portanto, seu trabalho estará voltado às crianças, jovens e adultos. Assim, o conhecimento disciplinar-acadêmico é o objeto de trabalho de professores formadores e professores em formação inicial que carece da articulação de estudos e atividades sustentadas na interdisciplinaridade.

*Eixo que articula a formação comum e a formação específica:* refere-se à visão integrada da formação, reconhecendo as especificidades da docência de acordo com a particularidade das etapas. Discussões sobre a docência sustentam a formação do profissional pautada na preocupação com a sua atuação, com a construção de conhecimentos inerentes a esta profissão e os objetos de ensino. Este processo precisa ser sistemático, sólido e consistente. A formação inicial de professores deve estar pautada na perspectiva interdisciplinar levando em conta as modalidades ou campos específicos de atuação profissional não só no que se refere às discussões teóricas, mas também à prática.

*Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa:* neste eixo encontramos a menção à transposição didática compreendida como a transformação do objeto de conhecimento em objeto de ensino. As instituições formadoras necessitam elaborar e oferecer espaços formativos capazes de desenvolver esta dinâmica viabilizando a compreensão desta dinâmica. Procura-se assim, desmistificar aquela errônea ideia de que os componentes curriculares de conhecimento pedagógicos são de responsabilidade dos pedagogos e que os componentes curriculares do conhecimento específico são de responsabilidade de especialistas de determinadas áreas. No curso de formação de professores tais conhecimentos não podem estar dissociados.

*Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas:* parte do pressuposto que todo fazer implica ou é implicado de reflexão, assim o professor além de saber, de saber fazer deverá também compreender o que faz. Na matriz curricular do curso de formação, o estágio deverá ser compreendido como momento de reflexão e vivência sistemática da docência. Esta experiência necessita de compartilhamento coletivo entre professores formadores e professores em formação inicial.

Tendo em vista os eixos apresentados como norteadores da organização da matriz curricular de cursos de formação de professores, nos detemos a visualizar as disciplinas e conteúdos que dão o suporte para o desenvolvimento das habilidades e competências

necessárias ao profissional licenciado na área de Letras com Habilitação Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola na instituição investigada. Apresentamos e comentamos na sequência a Estrutura Curricular<sup>31</sup> (ANEXO - 1) do curso, constituída de 3.180 horas assim distribuídas:

## 1. Conteúdos Curriculares Mínimos

### 1.1. Disciplinas do Núcleo Comum

São disciplinas comuns às três habilitações do Curso de Letras e caracterizam o currículo de Letras viabilizando o acesso aos conhecimentos linguísticos e literários. As disciplinas do núcleo comum são constituídas de conteúdos caracterizadores do Curso de Letras e de conteúdos pedagógicos. Os conteúdos pedagógicos são compreendidos como “base para o desenvolvimento da prática em sala de aula” e caracterizadas como “disciplinas que desenvolvem a parte prática da habilitação” e por isso aparecem também como “práticas como componente curricular”.

#### 1.1.1. Conteúdos caracterizadores de Letras

Estão constituídos de disciplinas com ênfase na língua portuguesa (Morfologia do Português, Fundamentos Gramaticais em Língua Portuguesa, Sintaxe do Português), na literatura (Literatura Greco-Latina em Tradução, Introdução aos Estudos Literários, Fundamentos da Literatura Brasileira), estudos linguísticos (Linguística Geral e Sociolinguística) e no estudo de uma língua estrangeira (Francês, Alemão ou Inglês). Tais conteúdos totalizam 555 horas e estão concentrados entre o primeiro e o quarto semestre, com exceção para a Disciplina de Fundamentos da Literatura Brasileira que está no oitavo semestre.

1.1.2. Conteúdos pedagógicos estão constituídos de disciplinas que envolvem conteúdos e prática pedagógica: teorias de desenvolvimento e aprendizagem (Psicologia da Educação A) ofertada no terceiro semestre; estrutura da educação básica e a profissionalização do professor (Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica) ofertada para o quarto semestre; estudo dos conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem relacionados à língua estrangeira espanhola (Didática do Espanhol) no sexto semestre; e os conhecimentos, as necessidades relacionadas à educação especial no que se refere ao contexto escolar, às legislações e políticas públicas (Fundamentos da Educação Especial) ofertada no décimo semestre do curso. As disciplinas que compõem os conteúdos pedagógicos são constituídas de horas teóricas e práticas, no entanto, no que se refere a este componente foram consideradas

---

<sup>31</sup> Os dados apresentados foram extraídos do PPC do Curso de Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola. Estrutura Curricular e Sequência Aconselhada.

apenas as horas teóricas totalizando 165 horas. As horas práticas destas disciplinas foram consideradas nas Práticas como Componente Curricular que apresentamos na sequência.

1.2. Disciplinas de conteúdos específicos da habilitação – Total: 885h Caracterizam as especificidades da habilitação visando o aperfeiçoamento da língua e literatura espanhola. Estas disciplinas estão constituídas basicamente por conhecimentos e estudos linguísticos (Produção Oral e Leitura em Língua Espanhola, Produção Oral e Escrita em Língua Espanhola, História e Evolução da Língua Espanhola, Fundamentos Gramaticais de Língua Espanhola, Morfossintaxe da Língua Espanhola, Semântica e Pragmática da Língua Espanhola, Gramática do Texto em Língua Espanhola) e literários (Literatura Espanhola I, Literatura Espanhola II, Literatura Hispano-americana: origens, Literatura Hispano-americana: Poesia, Literatura Hispano-americana: Ficção). As disciplinas de Latim Básico e Linguística Contemporânea também compõem os conteúdos específicos da habilitação. Tais disciplinas somam 885 horas e estão distribuídas de primeiro ao sétimo semestre do curso. Os conhecimentos específicos de língua espanhola estão organizados nos conteúdos sistematizados nestas disciplinas.

1.3. Disciplinas de conteúdo flexível (DCG) Tais disciplinas tem como objetivo propiciar o aprofundamento de conteúdos e/ou à interlocução com áreas afins. A oferta de DCGs por semestre não é fixa, ficando a cargo do Colegiado do Curso a decisão referente a esta organização. Observou-se que no segundo semestre do ano de 2012 a oferta destas disciplinas abarcou conhecimentos pedagógicos, conhecimentos de língua e literatura, conhecimentos linguísticos e conhecimentos culturais (Relações Étnicos Raciais em Educação; Aspectos Gramaticais e seus Efeitos de Sentido na Língua Espanhola; Leitura Dirigida: Ficção Hispano-Americana Moderna; Docência Trabalho, Profissão e Saberes; Leituras Dramáticas em Língua Espanhola; Avaliação de Aprendizagem em Língua Estrangeira; Fonética e Fonologia Aplicada à Prática de Produção da Linguagem Hispânica; Literatura Comparada e Crítica Social). Ao final do curso, o estudante deverá totalizar 525 horas de Disciplinas de Conteúdo Flexível que, poderão ser realizadas em outros cursos e áreas do conhecimento, desde que sejam validadas no Curso de Letras.

2. Práticas como componente curricular (CC) – Tais disciplinas propiciam o contato do estudante com as diversas práticas de ensino e pesquisa. O estudante passa a efetivar atividades práticas voltadas à docência e à pesquisa. As horas práticas dos conteúdos pedagógicos estão consideradas neste componente. Disciplinas como Psicologia da Educação A, Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica, Didática do Espanhol, Fundamentos da Educação Especial (estão consideradas aqui as horas destinadas a atividades práticas), Oficina

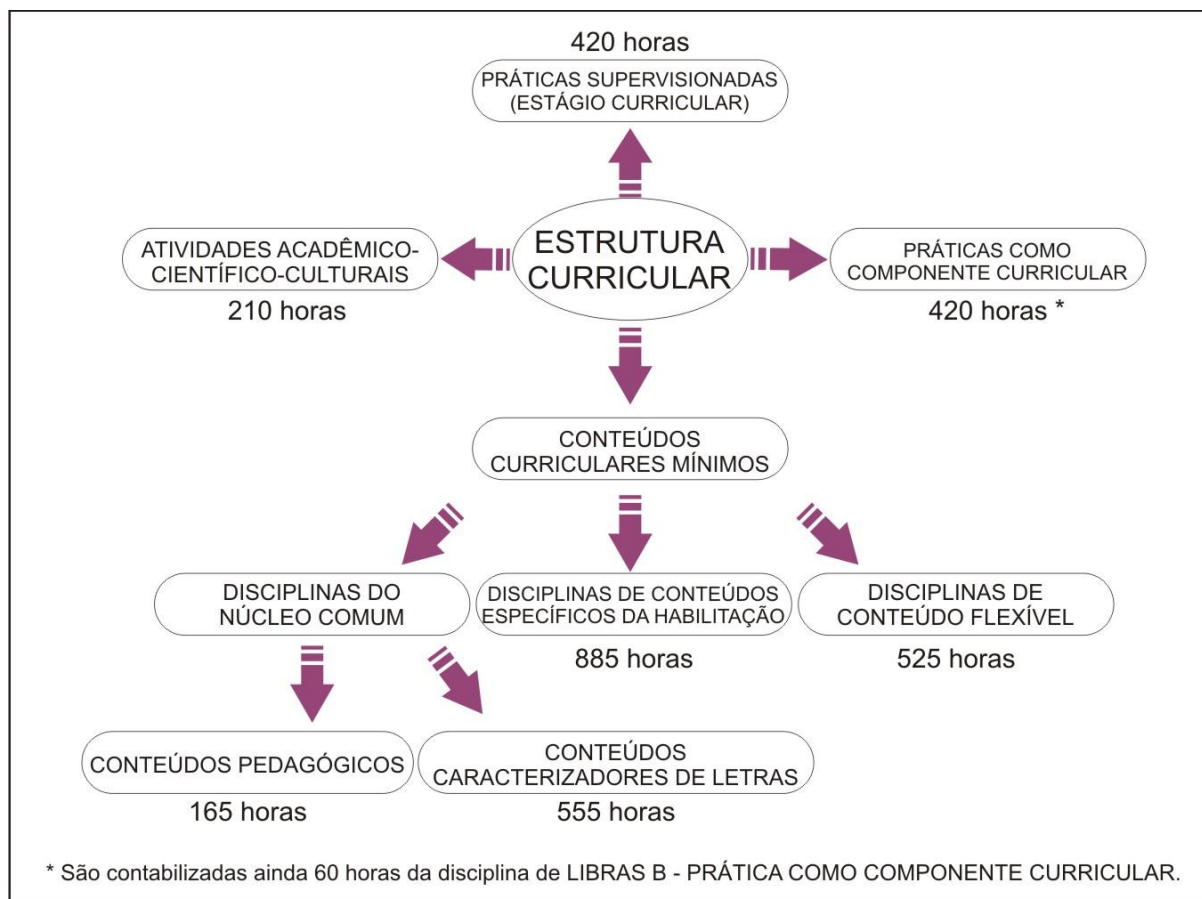
introdutória à pesquisa em Letras (ofertada no quinto semestre no intuito de aproximar os alunos de práticas de investigação na área), Oficina de Ensino de Língua Espanhol I e II (ofertada no sexto e sétimo semestre com o objetivo de propiciar o embasamento e desenvolvimento da capacidade de leitura, compreensão e discussão das bibliografias específicas objetivando o reconhecimento e uso destes conhecimentos na prática docente), Produção do Texto Acadêmico (ofertada no oitavo semestre objetivando a produção de textos acadêmicos adequados linguisticamente à área profissional), Núcleos de Pesquisa I (ofertada no nono semestre objetivando a produção acadêmica de um projeto de Pesquisa em Letras relacionado, especificamente, aos estudos linguísticos, literários ou língua) e Núcleo de Pesquisa II (ofertada no décimo semestre do curso objetivando a produção acadêmica de uma monografia de conclusão de curso, com defesa perante banca examinadora). As práticas como componente curricular totalizam 420 horas considerando apenas as horas de atividade prática.

3. Práticas supervisionadas (estágio curricular): Propiciam o contato do futuro professor com o campo de trabalho possibilitando a vivência da realidade escolar. As disciplinas Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I e Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II preveem atividades que propiciem a relação entre conteúdos acadêmicos e a prática do professor para crianças, já as disciplinas Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III e Estágio Supervisionado em Língua Espanhola IV estão voltadas para a relação entre conteúdos acadêmicos e a prática do professor no Ensino Médio. Tradicionalmente as disciplinas de números ímpares são para observação da atividade prática do professor regente na escola e as disciplinas pares correspondem às atividades de prática docente do estagiário. Tais atividades práticas totalizam 420 horas, 105 horas para cada disciplina e são oferecidas do sétimo ao décimo semestre. Estas disciplinas são divididas em 60 horas de atividades práticas e 45 horas de atividades teóricas.

4. Atividades Acadêmico-Científico-Culturais: Essas atividades podem estar relacionadas às oficinas, participações em eventos, atividades voluntárias, participação em grupos de pesquisa, extensão ou outras atividades que tenham caráter acadêmico, científico e/ou cultural. O registro dessas atividades é realizado pelo aluno, validada pela coordenação do curso e deverá totalizar 210 horas.

Para uma melhor visualização da dinâmica e estrutura curricular, elaboramos a ilustração abaixo buscando elucidar a dinâmica curricular dos componentes curriculares comentados anteriormente com a demonstração da carga horaria.





**Ilustração 2** – Demonstração da Estrutura Curricular do Curso  
Fonte: PPC

De acordo com o PPC, a estrutura curricular do curso de letras espanhol visa incentivar:

- a reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno histórico social, psicológico, educacional, político-ideológico, estético, etc;
  - a visão crítica sobre as perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
  - sua inserção em contextos diversificados tais como escolas, empresas, organizações governamentais e não governamentais, etc;
  - sua participação em projetos de pesquisa;
- Assim como tornar possível um profissional competente;
- no conhecimento e manejo dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
  - no manejo dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a interação dos conhecimentos para os diferentes níveis do ensino;
  - na utilização dos recursos da informática.

Nesta seção objetivamos apresentar a estrutura curricular do curso comentando cada um dos componentes curriculares que constituem o curso de formação de professores da área

de Letras – Habilitação Língua e Literatura Espanhola. Buscamos com este capítulo conhecer a perspectiva do curso a respeito da formação inicial.

## **CAPÍTULO 3**

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo está dividido em três subcapítulos. O primeiro apresenta o detalhamento de nosso percurso na análise das narrativas e a criação de nossas categorias e elementos; o segundo refere-se à descrição das categorias e elementos construídos a partir de nossa interpretação e o terceiro registra nossas compreensões a respeito dos processos formativos dos professores de licenciatura em letras espanhol tendo como pano de fundo as vozes dos professores.

#### **3.1 Análise Textual Discursiva: a busca por um novo emergente nas narrativas dos professores formadores**

Salientamos anteriormente que nossa Matriz Categorial de Entrevista é composta por indicadores que nos auxiliaram na realização das entrevistas narrativas. Entretanto, nossas perguntas de pesquisa e nossos indicadores de temáticas a serem exploradas não são as unidades de análise. Tais unidades resultam da leitura e desconstrução da materialidade textual.

As unidades de análise construídas no processo de análise textual discursiva são elementos resultantes da atribuição de significado pelo pesquisador. Para Moraes e Galiuzzi (2007), tal procedimento exige que o pesquisador esteja atento à manutenção do contexto de produção do texto original e às vozes dos sujeitos da pesquisa.

No processo de unitarização, os textos foram desordenados e reordenados de acordo com a interpretação das pesquisadoras e as intenções investigativas que as movem. O passo seguinte foi categorizar as unidades de análise construídas, buscando elementos semelhantes.

No que tange à construção das categorias, a pesquisa desenvolvida está pautada no que os autores Moraes e Galiuzzi, (2007) chamaram de método misto. Os indicadores que organizamos para a realização das entrevistas poderiam caracterizar o método dedutivo se não tivéssemos a necessidade de reorganizar esses elementos na análise dos materiais textuais, o que caracteriza o método indutivo. Nossas categorias emergiram, assim, das unidades elaboradas inicialmente, mas também da leitura e da interpretação do conjunto de textos que

possuíamos e de suas semelhanças. Não deixamos de olhar as particularidades expressas por cada um dos sujeitos participantes, mas precisamos, no intuito de sistematizar a nova compreensão, criar categorias com as quais pudemos generalizar determinados elementos que emergiram da análise. Desse modo, nossas categorias foram construídas com base nas unidades e elementos construídos inicialmente emergindo da interpretação realizada durante o processo de análise textual discursiva.

Nesse sentido, as categorias representam uma nova forma de compreensão dos textos analisados. Se, por um lado, a unitarização é a desordem, a categorização é o princípio de uma nova ordem, de uma nova compreensão, que está pautada na compreensão das pesquisadoras. Dizemos que é o princípio, pois, de acordo com os autores aos quais no remetemos, Moraes e Galiazzi (2007), a categorização é uma descrição que inicia o processo de interpretação da análise. A interpretação, portanto, vai muito além da descrição de alguns elementos em comum, é “construir novos sentidos e compreensões, afastando-se do imediato e exercitando uma abstração. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de obtidas a partir dos textos e de um exercício meramente descritivo (p. 36)”.

Nossa proposta metodológica foi promover a desordem do material textual, que é o corpus da pesquisa para, em seguida, organizá-la novamente à luz de uma nova compreensão. É no ato de reordenar o texto que a nova compreensão emerge.

Dessa forma, apresentamos a nossa categorização no arquivo disponível (APÊNDICE - 4). A sistematização apresentada na tabela nomeada **Processo de categorização** explicita os problemas de pesquisa que nortearam nossa pesquisa, os indicadores que foram elaborados com base no que buscamos compreender e, por último, as categorias resultantes de nossa compreensão a respeito do material textual discursivo analisado. Cabe ainda ressaltarmos que essas categorias são constituídas de determinados elementos que optamos por chamar de **elementos interferentes**, isso porque compreendemos que esses elementos não só constituem, mas também interferem no modo como o professor compreende seu processo formativo e de seus estudantes.

As categorias resultantes do processo de categorização proposto por Moraes e Galiazzi (2007) são resultado de um olhar cuidadoso das pesquisadoras na direção de encontrar elementos que constituíssem uma unidade e ao mesmo tempo nos ajudassem a responder à nossa questão central de pesquisa: Quais as repercussões da área específica de conhecimento no processo formativo de professores de licenciatura em espanhol? Em função disso, inicialmente organizamos um **Quadro de Análise das Entrevistas Narrativas**, conforme

apresentado no APÊNDICE – 5, no qual elencamos os objetivos da pesquisa, os elementos norteadores para realização da entrevista e os excertos das narrativas que, de acordo, com nossa compreensão, respondiam às propostas. A partir desse momento, buscamos analisar que elementos se sobressaíam e organizamos categorias que são constituídas por eles, no entanto também concluímos que esses elementos tinham forte interferência nas categorias elaboradas, o que nos levou a chamá-los de elementos interferentes.

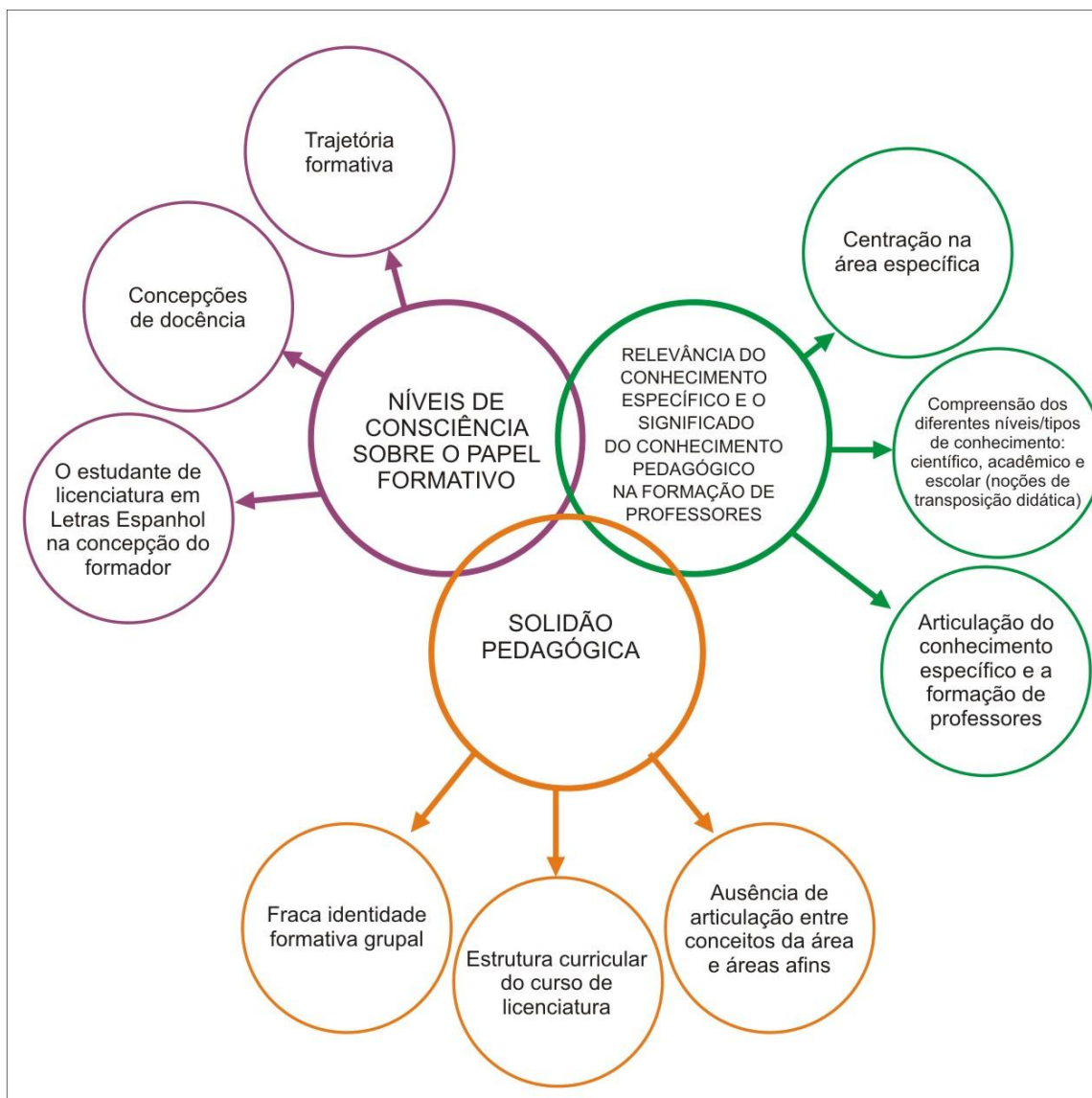
Assim, o quadro abaixo explicita o caminho percorrido no sentido de promover uma nova compreensão. Foram evidenciadas três categorias de análise: **níveis de consciência sobre o papel formativo, solidão pedagógica e relevância do conhecimento específico e o significado do conhecimento pedagógico na formação de professores**. As descrições de cada uma dessas categorias são explicitadas a seguir.

CATEGORIZAÇÃO			
PROBLEMA	QUESTÕES DE PESQUISA	CATEGORIAS	ELEMENTOS INTERFERENTES
Quais as repercussões da área específica de conhecimento no processo formativo de professores de licenciatura em espanhol?	De que forma a área específica de conhecimento repercute no modo como o professor conduz seu processo formativo e de seus estudantes?  Existe relação entre o modo como os professores articulam os conhecimentos da área específica com a formação de futuros professores para o ensino básico?	<b>Níveis de consciência sobre o papel formativo</b>	- O estudante de licenciatura em Letras Espanhol na concepção do formador - Concepções de docência - Trajetória formativa
		<b>Solidão pedagógica</b>	- Fraca identidade formativa grupal - Estrutura curricular do curso de licenciatura - Ausência de articulação entre conceitos da área e áreas afins
		<b>Relevância do conhecimento específico e o significado do conhecimento pedagógico na formação de professores</b>	- Centração na área específica - Compreensão dos diferentes níveis/tipos de conhecimento: científico, acadêmico e escolar (noções de transposição didática) - Articulação do conhecimento específico e a formação de professores

**Quadro 3** – Categorização

Fonte: Autora

Antes de iniciarmos a caracterização das categorias e elementos interferentes, assim como as discussões e as compreensões alcançadas, ressaltamos que esses elementos, no nosso entender, estão inter-relacionados. A divisão em itens (categorias) e subitens (elementos interferentes) é um facilitador na apresentação de nossas compreensões. A ilustração abaixo exemplifica o entendimento da dinâmica dos elementos:



**Ilustração 3** - Dinâmica ilustrativa das categorias e elementos interferentes  
Fonte: autora

### 3.2 Caracterização das Categorias e Elementos Interferentes

#### Primeira Categoria - Níveis de consciência sobre o papel formativo

Esta categoria refere-se às concepções apreendidas nas narrativas dos professores formadores no que tange à formação de professores para a educação básica 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. Alguns professores expressam com maior clareza suas convicções formativas; em outros, essa consciência é ainda primária. As narrativas demonstram níveis de consciência com relação ao papel formativo, o que nos remete a alguns elementos que ao mesmo tempo constituem e interferem na elaboração dessa concepção: o estudante de licenciatura em Letras Espanhol; concepções de docência e a trajetória formativa.

No que diz respeito ao *estudante de licenciatura em letras espanhol*, os professores explicitam algumas questões relacionadas às características do estudante que procura um curso de licenciatura noturno, que tem outras profissões ou que busca o curso de espanhol apenas para aprender língua estrangeira, mas não tem a intenção de concluir o curso de licenciatura. Podemos ainda identificar que os professores formadores compreendem que os alunos do curso trazem consigo algumas ideias implícitas e, inclusive, explícitas de que o espanhol é fácil, que já sabe a língua espanhola ou ainda anuncia que o curso não é a opção profissional desejada. Tais concepções com relação aos alunos têm implicação no modo como o professor conduz o processo formativo dos estudantes do curso.

As *concepções de docência*, no grupo de professores formadores que participaram da pesquisa, são bastante heterogêneas e é justamente esta evidência que constitui o elemento interferente. Os professores demonstram diferentes noções quando se referem às atividades desenvolvidas na instituição, as funções que deve cumprir em um curso de formação de professores para a educação básica e a relação que devem manter com os alunos. Podemos ainda evidenciar os diferentes níveis de consciência, no modo como os professores se veem professores formadores de professores, revelando que a docência é constituída a partir das vivências que tiveram quando eram alunos e com relação às suas experiências nos mais diferentes espaços formativos.

A *trajetória formativa* dos sujeitos é também diversificada, alguns são egressos do curso de Letras da UFSM, outros realizaram sua formação acadêmica em outras instituições. Alguns dos professores tiveram experiência na educação básica anterior à entrada na docência universitária, outros ainda possuíam experiência no ensino superior anterior à entrada na docência na UFSM. A pós-graduação aparece como aspecto significativo. A trajetória

formativa dos professores formadores no que tange às experiências docentes ou à formação acadêmica, na opção pela profissão, são elementos que interferem no modo como estes professores se veem frente à atividade docente.

### **Segunda Categoria - Solidão pedagógica**

A solidão pedagógica constitui-se em diferentes formas na docência. As narrativas dos participantes da pesquisa demonstraram que são diferentes as maneiras de sentir-se sozinho seja nas atividades pedagógicas, nas atividades acadêmicas que são desenvolvidas, na própria identidade do grupo de professores que não compartilham concepções formativas no espaço institucional, seja na relação pessoal com o “outro”. A categoria, portanto, é formada de elementos interferentes que apontam para questões que podem interferir na percepção que os docentes têm com relação ao trabalho solitário na docência: fraca identidade formativa grupal, ausência de articulação entre conceitos e áreas afins e estrutura curricular do curso de licenciatura.

A *fraca identidade formativa grupal* se refere à falta de interlocução pedagógica que está explicitada nas vozes dos professores. Essa ausência de compartilhamento na docência resulta, em alguns casos, na inconsistência formativa dos alunos, visto que os formadores não trocam informações a respeito de suas disciplinas. Diante da evidência desta característica, existem mobilizações ainda tímidas na direção de trabalho compartilhado. De qualquer forma, essas manifestações ainda são individuais e se concretizam de acordo com as convicções pessoais dos sujeitos. Neste sentido, cada professor age de acordo com as suas concepções, depositando em sua prática a responsabilidade de ensinar os conteúdos propostos nas ementas das disciplinas, entretanto, sem a discussão efetiva do andamento do processo de aprendizagem dos alunos. Assim, essas atividades ficam isoladas, impossibilitando uma identidade formativa grupal.

A *ausência de articulação entre conceitos da área e áreas afins* implica e é implicada pelo elemento interferente apresentado anteriormente. Nesse caso, a ausência de articulação entre conceitos da área e áreas afins é manifestada tanto no que diz respeito à atividade docente em sala de aula, no que se refere à inexistência de um trabalho compartilhado, quanto em atividades de produção acadêmica. As narrativas evidenciam que os professores reconhecem que a formação de um professor precisa ser diversificada, apresentando, inclusive, algumas áreas de conhecimento que não estão balizando a formação, mas que



seriam indispensáveis na constituição do profissional. Mas, contudo, relatam que não conseguem visualizar essas articulações na prática, nem mesmo com conceitos e estudos que são da própria área de conhecimento específico. Entretanto, as narrativas evidenciam uma preocupação com o processo formativo do aluno, sinalizando que os professores estão buscando transformar esse quadro formativo.

Essa transformação identificada acima está relacionada com o último elemento desta categoria, que é a *estrutura curricular do curso de licenciatura* - formação de professores de Letras Língua Espanhola e Respectivas Literaturas. Com relação ao currículo atual do curso de licenciatura, os professores manifestaram a pertinência de uma estruturação, tal proposição está vinculada aos dois elementos apresentados anteriormente. A reestruturação curricular é evidenciada como uma possível manobra no sentido de aproximar os docentes de uma prática mais articulada, proporcionando a discussão do perfil dos estudantes e as competências que estes devem adquirir no transcurso da formação inicial. A manifestação dos docentes está ainda vinculada ao que consideram uma lacuna na formação dos estudantes do curso, que é a falta de solidez dos conhecimentos específicos da área e a inexistência de articulação com as áreas do conhecimento que constituem a atual estrutura.

### **Terceira Categoria - Relevância do conhecimento específico e o significado do conhecimento pedagógico na formação de professores**

Esta categoria surge como a busca na compreensão de evidências que nos orientem no sentido de compreender se há relação no modo como os professores articulam os conhecimentos da área específica com a formação de futuros professores para a educação básica. Entendemos por conhecimentos específicos da área os estudos e os conteúdos linguísticos e literários. Neste sentido, esta categoria tem implicações diretas no nível de consciência docente, uma vez que implica depreender a relevância do conhecimento específico na formação de professores da educação básica e a articulação deste com os conhecimentos pedagógicos. Neste caso, o que podemos verificar é que os professores acreditam que a consistência e solidez dos conhecimentos específicos determina o modo como o professor conduzirá a formação no ato pedagógico. No entanto, no que diz respeito à função que os professores têm com relação ao conhecimento pedagógico, há uma discrepância na compreensão do modo como esse conhecimento deva ser introduzido na formação. Para alguns, esse papel fica restrito ao professor responsável pelas disciplinas de conteúdos

pedagógicos, já para outros, esse conhecimento é atribuído a todos os formadores, e outros ainda defendem que esse conhecimento é de responsabilidade das disciplinas pedagógicas, mas não deveria estar deslocado nos últimos semestres do curso.

Esta categoria é composta de três elementos interferentes: *centração na área específica*; *compreensão dos diferentes níveis/tipos de conhecimento: científico, acadêmico e escolar (noções de transposição didática)* e *articulação do conhecimento específico e a formação de professores*.

Com relação à *centração na área específica*, as manifestações estão vinculadas às competências que o formando apresentará ao final do curso de graduação. Neste sentido, os professores revelam que os estudantes da graduação precisam, primeiro, receber uma sólida formação de língua, buscando, assim e a partir destes conhecimentos, ampliar os conhecimentos na língua e sobre a língua. Dessa forma, os alunos devem ter habilidades mínimas na língua para então estudar sobre a língua, aprofundando questões próprias a essa língua estrangeira.

Sobre os processos de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira e o desenvolvimento da consciência do processo de aprender conhecimentos os professores formadores manifestam o que denominamos nesta pesquisa de *compreensão dos diferentes níveis/tipos de conhecimento: científico, acadêmico e escolar (noções de transposição didática)* e que corresponde ao segundo elemento interferente desta categoria. Esse elemento está relacionado ao grau de compreensão que cada docente manifesta com relação às diferentes naturezas dos conhecimentos e o como eles trabalham no sentido de demonstrar aos alunos em formação inicial essas diferenças. Desse modo, neste elemento podemos encontrar, além da evidência de cada um desses conhecimentos, a caracterização e os mecanismos utilizados no sentido de exemplificar para o aluno o processo de transposição.

O último elemento desta categoria, que denominamos de *articulação do conhecimento específico e a formação de professores*, revela que existe uma consciência mais ou menos sólida de que o professor formador precisa fornecer os subsídios e as noções de como os conhecimentos específicos podem ser trabalhados na sala de aula da escola. Nessa direção, para alguns docentes, essa articulação é papel de todos os professores formadores, revelando assim que todos devem estar pautados na ideia de que o conhecimento pedagógico deva ser trabalhado desde os primeiros semestres. Na compreensão de outros, entretanto, ainda que reconheçam a relevância que o conhecimento pedagógico tem na formação de um professor, ele é considerado como responsabilidade dos professores que trabalham especificamente com

conteúdos pedagógicos. Nesse caso, o conhecimento pedagógico assume o papel de unir a teoria à prática.

A descrição das categorias e dos elementos interferentes nos indica que, embora tenhamos categorias que são constituídas de determinados elementos de acordo com a incidência de perspectivas, destacamos o quanto “ser professor” é individual, evidenciando que a constituição de cada um dos formadores influencia de forma relevante os modos como se compreende professor e como entende a formação de futuros professores. Na sequência, buscamos, nas vozes dos professores formadores, a explicitação das ideias apresentadas, articulando discussões teóricas que nos dão a devida sustentação, sinalizando novas compreensões a respeito dos processos formativos dos professores de licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Respectivas Literaturas.

### **3.3 Apresentação e Discussão das Compreensões Alcançadas**

Com base na descrição de cada uma das categorias e elementos que emergiram na análise do material discursivo resultante das transcrições das entrevistas narrativas, passamos à discussão dos achados. Discutiremos as categorias e seus elementos a partir das bibliografias consultadas, buscando elucidar as novas compreensões. Nossos elementos não são estanques, caracterizam e interferem na categoria, portanto ressaltamos que os elementos estão interconectados.

Acreditamos que a análise e discussão das categorias e elementos mencionados indicam uma possível compreensão das repercussões da área específica nos processos formativos dos professores de licenciatura em Letras, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas.

#### **3.3.1 Níveis de Consciência sobre o Papel Formativo**

Temos como elemento balizador desta discussão, o exercício na docência universitária no curso de licenciatura e, nesse sentido, é relevante destacarmos que o processo formativo inicial dos professores atuantes neste nível de ensino ocorre na graduação. Caminhamos na produção teórica e prática de uma pedagogia universitária capaz de abarcar o aprofundamento dos conhecimentos inerentes à formação do professor universitário.

Maciel (2009) ressalta que a docência no ensino superior carece de uma pedagogia específica, uma vez que a forma de ingresso na carreira universitária ocorre tendo como base a titulação alcançada em cursos de pós-graduação. Sabemos que esses cursos não possuem um direcionamento específico para o trabalho docente na formação de novos professores. Para MACIEL (2009, p. 65), “ensinar a aprender uma profissão exige competências, habilidades e atitudes diferenciadas daquelas que o profissional desenvolveu em seu perfil profissiográfico inicial e que lhe credenciou a ensinar esta profissão”. Nesse sentido, ouvimos os professores com relação às suas concepções, buscando compreender o modo como compreendem o processo formativo próprio e o de seus estudantes.

Nossa análise apontou na direção de níveis de consciência do papel formativo, o que nos remete a pensar na relação da aprendizagem docente e dos processos formativos. Os trabalhos desenvolvidos por Isaia (2008) e Isaia e Bolzan (2010) nos conduzem à discussão de alguns construtos que nos ajudam a compreender essa categoria. A aprendizagem docente é, portanto, um processo de constante pensar a respeito da ação docente, compreendendo o modo como atuamos na sala de aula, e envolve os conhecimentos específicos, pedagógicos e profissionais. Nessa perspectiva, a consciência do papel formativo orienta o modo como o professor se vê e como ele entende a formação dos seus estudantes que serão futuros professores da educação básica.

A docência universitária é uma atividade complexa, pois envolve amplas funções que exigem uma formação sólida e a consciência das funções a serem desenvolvidas. Entre as funções do professor universitário, estão a produção de novos conhecimentos, a preparação dos mais diversos profissionais e a função a qual nos detemos, tendo como pano de fundo o curso de licenciatura, a formação de novos professores. É justamente sobre esta última função, a de formar novos professores, que agora centramos nossas atenções.

Compreendemos, a partir das narrativas, que os professores formadores manifestam diferentes níveis de consciência do papel formativo e que essas manifestações estão atreladas a elementos que interferem no modo como estes compreendem a ação formativa e também o constituem como docente universitário. Esta categoria sofre interferência de elementos relacionados a diferentes dimensões que correspondem ao modo como os professores veem seus estudantes, a sua própria trajetória e as concepções de docência que fundamentam o exercício da profissão. Entendemos que tais elementos elucidam diferentes níveis de consciência com relação a sua função formativa.

## O estudante de licenciatura em Letras Espanhol na concepção do formador

O primeiro elemento, que convencionamos chamar de “o estudante de licenciatura em Letras Espanhol na concepção do formador”, revela as ideias concebidas pelos formadores a respeito dos estudantes. Para Isaia e Bolzan (2010), um dos elementos fundamentais na ação docente é a compreensão e o reconhecimento do sujeito da formação, ou seja, o estudante em formação inicial. Nesse sentido, para que o professor formador conduza sua prática docente viabilizando o desenvolvimento dos processos formativos, é preciso que pense sobre quem é esse aprendiz. E é ainda, neste processo de conhecer o outro, que o professor formador produz conhecimento sobre si próprio.

Na perspectiva das autoras, são pelo menos quatro as maneiras como os formadores veem seus estudantes. A primeira corresponde ao *sujeito concreto* pautado na ideia do desenvolvimento da adultez, por isso ciente da opção pelo campo de formação e apto a aprender; o segundo é caracterizado pelo *sujeito que não aprende de acordo com os padrões pensados para a formação* dentro da instituição formadora, apresentando-se sem condições para aprender; o terceiro é o *sujeito ideal*, que está de acordo com a ideia construída a respeito de um modelo de formação, no entanto é irreal; o quarto é o *sujeito, o da representação* fruto da construção e projeção do formador e, por isso, constituído da união entre o sujeito real e ideal. De acordo com Isaia e Bolzan (2010), é com base no sujeito da representação que o professor desenvolve suas atividades de cunho pedagógico, o que nos leva a afirmar que o modo como esse profissional vê seus estudantes é um dos elementos interferentes na consciência que ele tem a respeito do seu papel formativo.

Na perspectiva apresentada por Zabalza (2004), a condição de aprendiz dos estudantes na universidade é o eixo central das atividades formativas nesse espaço. A observância de certas características, elementos ou condições das mais diversas naturezas com relação aos aprendizes, deve orientar o professor no planejamento e desenvolvimento das atividades formativas.

Tal perspectiva sugere que o modo como o professor formador vê seus estudantes interfere no modo como ele desenvolve sua função formativa. Pimenta e Anastasiou (2010) apontam que é importante o professor prestar atenção nas perspectivas dos estudantes buscando mecanismos que possam revelá-las. Neste processo de conhecer o outro, o diálogo e o esclarecimento dos objetivos de ensino e aprendizagem, a construção de um espaço de compartilhamento no intuito de explicitar ideias advindas do senso comum também são estratégias de aproximação dos protagonistas do processo.

Para Zabalza (2004), é comum que os professores evidenciem elementos como a heterogeneidade dos estudantes, a pouca motivação intrínseca para a ação de estudar e, em alguns casos, a falta de orientação profissional manifesta-se como importante denominador nessa perspectiva. As narrativas a seguir evidenciam diferentes percepções sobre os estudantes que ingressam no curso de formação de professores em língua espanhola. Nesse sentido, buscamos explicitar, com as vozes dos professores formadores, como estes veem seus estudantes.

[...] a gente tem uma heterogeneidade de interesses dos alunos em relação à escolha que eles fizeram do curso, tanto do ponto de vista do que eles vão fazer depois que eles saem daqui, tanto quanto o que eles trazem de bagagens de conhecimentos sobre aquilo no qual eles vão se formar. Ou seja, 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).

[...] acho que são poucos os que dizem que querem ser professores, acho que são poucos. Eu costumo perguntar assim, qual é o objetivo deles e tal, então eu acho que são poucos os que dizem que querem ser professor. Mas é bem interessante perceber que ao longo da trajetória deles [...] eles começam a, a maioria pelo menos, já começa a se dar conta e começa a se interessar pela função de ser professor. [...] esses alunos eles acabam se vinculando a estes programas de extensão para dar cursos, para ministrar e então eles começam a aprender qual é a dinâmica, como é que se desenvolve como professor, como é que se desenvolve um determinado conteúdo, de maneira distinta daquilo que eles estão recebendo (Professor Renan).

Porque para alguns, tem gente que é muito imediatista, quer ver um resultado rápido, também que pensa porque eu vou pegar um romance de 300 páginas pra ler se eu não preciso disso para preparar a aula, claro que isto é também uma questão que é cultura geral [...] (Professora Roberta).

Quer dizer, ele já vem com um, ele já vem com a autoestima prejudicada. Eu estou aqui, mas eu tenho a minha profissão eu sou militar, eu sou vendedor e estou aqui só por causa do diploma, poucos estão aqui porque querem ser professor (Professora Susana).

[...] muitos chegam porque o sonho é fazer uma faculdade, o espanhol é noturno, é um curso que os agrada ou que é mais fácil de entrar e isso eles declaram no primeiro dia sem a menor vergonha o que eu acho muito bom, a gente conhece de fato quem e quais são os objetivos de cada um e aí aos poucos a gente vai vendo que estes são os primeiros alunos a desistirem, aqueles alunos que, “eu queria veterinária, mas aí como eu não passei e queria entrar na universidade vim fazer o espanhol”. Talvez no primeiro empecilho, na primeira grande dificuldade que o aluno tenha ele perceba “não é isso aqui mesmo que eu quero então vou cair fora”. Então tem esta grande evasão por talvez eles não saberem que é um curso de formação de professores, será?! Sempre colocaram isso como um dos motivos da evasão, mas um curso de licenciatura, as pessoas não podem ser ignorantes ao ponto de não entenderem que a licenciatura é formação de professores (Professora Carolina).

Torna-se preponderante a questão da inexistência, salvo exceções, da opção pela docência. Ainda que tenhamos a convicção de que os ingressantes no curso tenham

consciência de que o curso é uma licenciatura e, portanto, trata-se de um curso de preparação inicial para professores, lembramos que Gatti (2009) relatou que um dos elementos interferentes diretamente na qualidade da formação de professores é a questão de que os estudantes se deparam com uma carreira no magistério pouco atrativa. As manifestações dos formadores com relação aos estudantes do curso expressam uma visão pouco otimista, em especial, pela escolha da profissão professor. Dos seis professores participantes, cinco explicitam essa visão. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), as pesquisas realizadas com formadores em outras instituições de ensino superior vêm revelando, de modo geral, que estes têm uma visão pouco positiva, pois reconhecem em seus estudantes a insuficiente dedicação aos estudos, a insegurança frente à opção profissional, a ausência de criticidade no processo de ensino-aprendizagem, uma postura discente que os professores acreditam não ser adequada ao nível de ensino no qual se encontram.

Dessa maneira, as vozes dos professores apontam questões que acreditamos terem implicação no modo como o professor conduz sua prática docente. É evidente que, apesar dos aspectos apontados com relação aos estudantes, a postura dos docentes é na direção da formação de professores, ou seja, todos identificam o curso como uma licenciatura. De que modo se dá essa formação frente a esse desafio?

As falas dos professores formadores explicitam que a grande maioria dos estudantes do curso não tem pretensões de ser professor. Entretanto, parecem ter consciência da existência de dois movimentos distintos no curso de licenciatura em língua espanhola. O primeiro deles é a inclinação para a docência demonstrada por alguns estudantes que buscam a formação inicial e pretendem ser professores. Nesse caso, o engajamento em projetos de extensão é apontado como uma alternativa evidenciada pelos formadores para o desenvolvimento profissional e o aprofundamento teórico-prático, o que na perspectiva deles é um aspecto muito relevante para a formação docente de qualidade. O segundo movimento que identificamos é a afirmação de que alguns alunos já chegam ao curso declarando seu desinteresse pela docência. Os professores formadores relatam que são estudantes que já têm uma profissão e buscam a formação no ensino superior para progressão profissional, outros entendem que o diploma viabiliza vantagens, como o acesso a cargos públicos (concursos públicos). Um dos motivos apontados historicamente para a evasão crescente no curso de espanhol, de acordo com a Professora Carolina, foi o fato de os alunos compreenderem, no percurso formativo, que se tratava de um curso para formação de professores, essa possibilidade é questionada pela professora que entende que é sabido por todos que um curso de licenciatura forma professores.

A desmotivação pelos cursos de licenciatura vem sendo amplamente discutida no cenário brasileiro e os elementos para essa falta de interesse pela carreira docente também. Gatti (2010), com base nos dados do ENADE 2005 e do INEP 2006, salienta que é preocupante o baixo número de estudantes dos cursos de licenciatura que concluem a formação inicial, a porcentagem é de 24%. De acordo com informações coletadas para esta pesquisa, evidenciamos que o caso do curso em questão não difere desses estudos. A evasão tem sido discutida pelos professores do curso e o que vivenciamos a partir de nossa experiência na docência neste curso é que em média são menos de dez alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola (disciplinas obrigatórias, ofertadas a partir do sétimo semestre). Parece-nos interessante esse dado, uma vez que o curso de Letras Espanhol oferece anualmente, conforme já relatado, trinta vagas.

A questão da evasão foi explicitada pelos professores formadores da seguinte forma:

[...] aí a gente entra em um aspecto burocrático, o curso tem muita evasão, temos culpa sim, mas tem algumas soluções que eu acho que não passam por aqui porque na verdade você mais envenena do que proporciona um remédio justamente porque você continua a tratá-los como ensino médio que tem seus problemas. Eu acho que este é um desafio que o corpo docente inteiro tem, e eu estou me incluindo, eu tenho este desafio (Professora Susana).

A fala da Professora Susana remete à evasão como acontecimento relacionado ao modo como os professores formadores do curso compreendem o estudante universitário, revelando que, em alguns casos, estes são tratados como alunos do ensino médio. Tal perspectiva aponta para a intenção de amenizar a evasão identificada no curso, que é também um aspecto burocrático, mas que gera um problema ainda maior. Esta concepção tem interferência no modo como cada docente entende seu papel no processo formativo do futuro professor e assinala a necessidade de discussão compartilhada que subsidie uma compreensão mais ampla dos estudantes do curso.

Outro aspecto relevante sinalizado pelos professores é a questão da heterogeneidade dos estudantes que ingressam no curso. No que diz respeito à heterogeneidade, duas características são apontadas, a primeira está relacionada à opção pelo curso que se dá por diferentes motivos na compreensão dos professores: pelo diploma de ensino superior (em alguns casos, são estudantes que já tem uma profissão), pelo aprendizado de uma língua estrangeira (e, neste caso, os estudantes acabam abandonando o curso depois de terem cursado as disciplinas básicas de língua espanhola) ou pela qualificação para outras áreas de atuação profissional que estão relacionadas à língua espanhola (secretário bilíngue, tradutores, pesquisadores, críticos literários, revisores de texto e roteiristas). A segunda característica



apontada no que se refere à heterogeneidade está relacionada ao aporte de conhecimentos com as quais o aluno ingressa no curso.

Com relação ao segundo aspecto, gostaríamos de mencionar uma das especificidades do curso em questão. Sabidamente a UFSM recebe estudantes de todas as regiões do estado do Rio Grande do Sul, algumas destas cidades fazem fronteira com países onde a língua oficial é o espanhol. Encontramos ainda, em menor proporção, estudantes provenientes de outros estados e/ou países, alguns estrangeiros que possuem como língua oficial o espanhol. Tal característica aponta para a possibilidade de alguns alunos possuírem a língua espanhola como segunda língua, ou pelo menos, uma experiência que implica a competência linguística. Nessa direção, acreditamos, de acordo com Volpi (2006), que o professor formador de professores de língua estrangeira necessita aproveitar-se dessa diversidade fazendo com que as vivências em língua estrangeira sejam compartilhadas na sala de aula.

Para a Professora Roberta, o imediatismo com que os estudantes compreendem os conhecimentos compartilhados na docência é um elemento a ser considerado. Essa questão pode estar relacionada à ausência de uma compreensão global pelo estudante que ingressa no curso de graduação. Imbernón (2006) e Nóvoa (2011) nos alertam para uma transformação necessária por parte dos professores formadores da visão de formação inicial que esteja pautada também nas mudanças sociais, isso, no entanto, não secundariza a cultura geral. Parece-nos que o imediatismo caracteriza-se como um dos desafios a serem enfrentados pelos professores no resgate de uma formação que envolva uma dimensão que vá além da reprodução de conteúdos.

Ainda com relação ao estudante do curso de Letras Espanhol, destacamos que a relação candidato vaga no Vestibular da Universidade Federal de Santa Maria 2012 foi de 1,67 no sistema universal. Essa informação foi divulgada pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) em 29/11/2012<sup>32</sup>.

Na sequência, buscaremos discutir, com a bibliografia que nos serve de base, mais um dos elementos que compõem e interferem no nível de consciência dos formadores a respeito de sua função formativa, as concepções de docência, articulando nossas compreensões às vozes dos professores entrevistados.

### Concepções de docência

---

<sup>32</sup>[http://www.coperves.ufsm.br/concursos/vestibular\\_2012/arquivos/Vestibular\\_2012\\_Nova\\_Relacao\\_Candidato\\_Vaga.pdf](http://www.coperves.ufsm.br/concursos/vestibular_2012/arquivos/Vestibular_2012_Nova_Relacao_Candidato_Vaga.pdf)

Com esse elemento, procuramos a essência da docência no ensino universitário, ou seja, a concepção que os formadores têm de sua função. Entendemos tratar-se da essência porque nossa compreensão é a de que o exercício da atividade formativa é implicado diretamente pela concepção de docência construída pelo formador.

Isaia (2003b) apontou a relevância de estudos que tivessem como foco investigativo as concepções de docência dos professores formadores. Pesquisas realizadas pela autora com professores de cursos de licenciatura revelaram que muitos dos professores formadores pareciam não estar conscientes de sua função formativa. Neste sentido, compreendemos que as concepções de docência são individuais e resultantes de processos reflexivos e ações docentes que entrelaçam as experiências formativas provenientes de sua vida e profissão. Essas concepções são construídas a partir das experiências vivenciadas como estudante, significadas no processo de formação inicial e (re)significadas na prática docente em outros espaços de formação que são advindas da carreira profissional.

O exercício da docência universitária é implicado pelo processo constitutivo do professor e abarca diferentes dimensões que compõem o modo como o docente se vê e como entende a formação dos seus alunos.

Nesta direção, as experiências formativas são avaliadas pelo próprio professor que as rejeita ou as (re)significa de acordo com o contexto educacional no qual atua. As concepções docentes nem sempre estão claras aos professores, pois “brotam da vivência, apresentando componentes explícitos (diretamente percebidos) e implícitos (indiretos ou ocultos), bem como saberes advindos do senso comum e dos conhecimentos sistematicamente elaborados” (ISAIA, 2003b, p. 264). O modo como o docente entende e desenvolve sua profissão é, portanto, resultado dessas concepções que constrói no decorrer de sua constituição, seja ela de conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino pelas quais passou, pelas vivências que teve como estudante, pelos modelos de professores que considera apropriados, ou pela instituição na qual atua, pois esta também pode impor determinados condicionantes que influenciam na visão do docente sobre seu papel.

É importante, ainda, mencionarmos que o professor universitário precisa trabalhar com a tríade ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, na essência de sua constituição, em especial, pelos sistemas de ingresso na carreira docente e avaliações institucionais, o professor universitário, além da ação de ensinar, está vinculado à pesquisa e à extensão. Essa vinculação pode caracterizar a concepção de ensino que o professor constrói influenciado pela formação na área científica acadêmica que percorre ou percorreu na sua trajetória formativa.

A concepção de docência é uma ideia que o professor constrói a partir das experiências pessoais e profissionais que teve, mas também com base nos conhecimentos que adquiriu e que vem desenvolvendo ao longo de sua trajetória formativa.

Para Zabalza (2004), antes de buscarmos a compreensão de como os professores universitários entendem e exercem a docência, é preciso discutir qual é a função desses profissionais. Para Isaia e Bolzan (2009, 167-168), os professores universitários desenvolvem pelo menos três atividades: “formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, formar futuros professores para a educação básica e gerar conhecimentos em suas áreas específicas”. Assim, de maneira sucinta, poderíamos dizer que a universidade é lugar de conhecimento e formação.

Nessa direção, buscamos nas vozes dos professores formadores do Curso de Letras Espanhol a compreensão de como estes profissionais compreendem sua profissão, que especificidades encontram no exercício profissional, procurando elucidarmos as concepções de docência que surgem.

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. Afortunadamente saem coisas que a gente nunca ensinou, pessoas assim que são fantásticas, extraordinárias, quando um aluno apresenta um trabalho, aquele bom trabalho super dedicado, com dedicação a gente “meu Deus, como é que essa criatura fez isso? Não fui eu que ensinei ele a falar tão bem”, e não foi de fato. Ele aprendeu com algumas coisas, com algumas ferramentas que eu dei e fez por si, com certeza (Professora Carolina).

A fala da professora formadora evidencia a satisfação e a consciência de que forneceu os subsídios para que o estudante se apropriasse adequadamente do conhecimento. Tal sentimento envolve a si mesmo e ao outro em torno de um mesmo elemento, a formação. Desse modo, o professor compreende que sua função é a de proporcionar subsídios teóricos e práticos que ajudem o estudante no desenvolvimento de sua própria formação.

Esse sentimento formativo origina o que Isaia (2003a) denominou geratividade. A geratividade é o sentido que o professor dá ao seu trabalho ao compreender que é responsável pela aprendizagem dos estudantes, conduzindo-os pelos caminhos do conhecimento e da formação. Formação esta que implica em outros sentimentos que são advindos da pessoa do professor como revela esta outra fala:

[...] a gente tem que ter um pouquinho de sensibilidade para perceber que alguns alunos [...] não fazem determinada coisa que a gente pede porque eles não têm condições realmente em termos de tempo ou em termos de vários outros aspectos para fazer aquilo. Isso perpassa uma questão de o professor saber dialogar e saber conhecer seus alunos. [...] o professor não pode ficar naquela expectativa e dizer, bom eu acho que tem que ser assim, eu vou fazer assim e os alunos tem que se

adequar, e é assim que vai funcionar, é assim que tem que dar resultados. Eu acho que o professor tem que ter essa maleabilidade para sentir a turma [...] para que eles consigam se expor, para que eles consigam mostrar e a partir daquele momento que eles estão expondo, que eles estão errando é que eles estão aprendendo (Professor Renan).

Aqui evidenciamos a identificação, por parte do formador, de uma visão ideal de estudante, ao qual o professor formador parece ser contrário no sentido de reconhecer que a relação com o estudante deve ser dialógica para que ambos possam entender o processo formativo como um processo, e não como resultados estáticos. O docente universitário desenvolve sua atividade, buscando mediar conhecimentos que são oriundos da área específica, esse é um dos compromissos éticos que o profissional tem e que implica a responsabilidade formativa para com os alunos. Na voz do Professor Renan, encontramos a evidência de que a concepção de docência é influenciada pela constituição do professor, portanto influenciada pela dimensão pessoal. A sensibilidade de que o professor formador fala nada mais é que a articulação de um modo de sentir, pensar e agir do qual o professor se apropria para desenvolver sua atividade buscando a consolidação dos conhecimentos. O conhecimento específico, nesse caso, não é negado; pelo contrário, existe o compromisso diante do compartilhamento deste, no entanto a ação é influenciada por aspectos ligados aos sentimentos que são inerentes à profissão professor.

A forma como cada professor compreende a relação como o conhecimento é individual e pode ser resultado de sua trajetória formativa, incluindo o modo como aprendeu. A relação dialógica que parece sustentar a concepção do formador é a de que pouco lhe serve cumprir com um programa de disciplinas se, de fato, os estudantes não conseguem apreender os conhecimento que ele está buscando construir. O compromisso ético com a profissão é evidenciado tanto na relação consigo mesmo e o conhecimento, quanto com relação à implicação formativa para com os estudantes, conforme explicitam os dois fragmentos da narrativa da Professora Susana:

Eu posso não conhecer agora, mas eu tenho a responsabilidade com esses alunos. Tudo bem eu posso não matar como um médico, mas quantas gerações duplicando eu posso prejudicar [...]  
A melhor coisa é você ter ética, essa coisa de que não vou preparar a aula porque os alunos, ou eles não merecem ou eles não vão aproveitar, não! A primeira coisa, se você pensar assim, você já não é professor (Professora Susana).

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.

Nesse sentido, as concepções de docência e, por consequência, o modo como desenvolvemos e formamos nossos estudantes é passível de sofrer interferências das experiências que tivemos como alunos. Esse aspecto evidenciamos na fala da Professora Ana Cláudia:

[...] eu fazia coisas quando eu comecei a dar aula que eu fazia muito pelos modelos que eu tinha de professores, aqueles professores que eram referência para mim a gente acabava usando isto como modelo, muitas coisas intuitivas e que me servem até hoje, que eu fiz de modo intuitivo e que deram certo e que para mim tinha, aí tinha toda uma noção do que era o processo e o respeito pelo processo do aluno que ainda hoje me servem de... o que é que eu fiz ali que eu entendi que aquilo deu certo, eu entendi que aquilo ali podia funcionar e isso me serve de exemplo (Professora Ana Cláudia).

Neste excerto da narrativa da Professora Ana Cláudia, encontramos um elemento relevante no que diz respeito ao exercício da docência universitária. Partimos do pressuposto de que ainda não temos no Brasil uma formação específica para a formação de professores formadores, mas já temos movimentos significativos no desenvolvimento da aprendizagem docente, como a realização da atividade proposta pelos programas de pós-graduação, a docência orientada, que nos coloca em contato com a realidade da sala de aula e do ensino com suas especificidades ligadas a esse nível de ensino e o PEG, curso para a educação profissional.

A afirmação da professora formadora Ana Cláudia nos remete ao fato sinalizado por Imbernón (2006) com relação à responsabilidade profissional e social que os professores têm, pois é, na formação inicial, que os futuros professores vivenciam determinadas posturas que servirão de exemplos na futura prática profissional. Assim, se não temos uma preparação específica para atuar nesse nível de ensino, agimos norteados pelas experiências que tivemos como estudantes na universidade, buscando nestas vivências a base para a constituição de nosso modo de ser e exercer a docência.

É interessante percebermos, entretanto, que as palavras da professora Ana Cláudia revelam uma aprendizagem docente que foi influenciada pelos seus professores formadores que teve, mas sua concepção de docência já foi significada na sua própria prática docente. Isaia (2006a) indicou que é comum que no início da carreira docente, tenhamos como modelo nossos próprios professores por termos vivenciado nossa profissão como estudante. Isso remete ao fato de que, como estudantes, temos no professor formador uma espécie de exemplo do que é ser professor. No entanto, a prática docente proporciona a vivência e a

significação de novos modos de ser e compreender o exercício da docência, permitindo que o professor reconstrua suas concepções.

Nesse sentido, avançamos na direção da compreensão da trajetória formativa dos professores participantes, buscando a compreensão dos seus percursos tendo como orientação a interpretação de suas falas.

### Trajетória formativa

Nossa análise, conforme salientamos anteriormente, apontou para níveis de consciência sobre o papel formativo. Tal elemento categorial configurou uma sinalização relevante, a trajetória formativa do professor. A trajetória formativa do professor caracteriza-o como profissional e, portanto, suas trajetórias pessoal e profissional têm implicações no modo como concebe a docência. Já alertamos que as concepções de docência são implicadas por esses percursos.

Entendemos a trajetória formativa de acordo com Isaia (2003c), como percurso constituído do entrelaçamento das dimensões profissional e pessoal. Neste sentido, o professor constrói sua identidade no percurso que realiza ao longo de sua carreira, articulando as experiências de vida às profissionais em um movimento contínuo de formação e transformação de suas próprias concepções.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) apontou os três AAA que sustentam o processo identitário: adesão, ação e autoconsciência. *Adesão* porque o professor carrega consigo uma forma particular de compreensão, princípios e valores que são mobilizados positivamente na direção do investimento no processo ensinar/aprender que envolve o estudante; *ação*, que é implicada por escolhas de cunho profissional e pessoal caracterizando o investimento a ser realizado, nem sempre nossas escolhas têm o resultado que gostaríamos que tivessem, o que interfere na satisfação que temos frente à docência e, por último, a *autoconsciência*, não há como identificar a consistência dos outros dois AA, sem que tenhamos a capacidade reflexiva capaz de mobilizar-nos na direção da mudança e da transformação.

Assim, focar na trajetória formativa dos professores é também caminhar na direção do reconhecimento deste professor, da constituição desta pessoa, buscando compreender como se constituiu professor universitário. Com os fragmentos das vozes dos professores formadores, buscamos reconstruir pequenos trechos do percurso de formação; em especial, no que se refere à opção pela carreira docente e às experiências que envolvem a docência, sejam elas como aluno ou como professores. Percebemos que o distanciamento do momento concreto da

vivência de algumas das experiências vem carregado de novos significados. Como exemplo dessas [res]significações, destacamos as seguintes falas:

[...] eu sempre tive vontade de ser professora universitária, não me lembro se ainda tive um momento que eu não queria ser [...] Deixar de ser aluna de graduação e passar a formar professores do curso que recém tinha me formado. Foi um período muito complicado porque foi um período de incertezas da minha parte e ao mesmo tempo os alunos me achavam muito jovem para dar aula para eles e estar em um curso de formação e talvez tenha sido muito jovem, tenha entrado muito jovem (Professora Carolina).

[...] eu era um dos raros alunos que participava de projetos de pesquisa e que dava aula na extensão, eu era um dos poucos, eu comecei no segundo semestre a dar aula na extensão [...] (Professor Renan).

Em destaque nos dois fragmentos das narrativas encontramos a menção à significação que a atividade docente teve na trajetória formativa dos professores. No primeiro fragmento, é notória a satisfação da professora com relação à profissão, em especial, porque a docência universitária foi uma opção profissional desejada e não ocorreu por acaso. No segundo fragmento, a menção é com relação à trajetória de formação no curso de formação inicial evidenciando que as experiências com a docência iniciaram por interesse e motivação intrínseca, o que revela a inclinação e o desenvolvimento profissional do formador.

Suscitar à reflexão e o exercício de rememorar as experiências fez com que a Professora Helena resgatasse a especificidade de sua própria formação, evidenciando que sua formação esteve pautada na aquisição de conhecimentos específicos e na ausência da articulação com os conhecimentos direcionados ao ensino. Tal revelação explicitada pela narrativa da Professora Helena confirma nossa compreensão a respeito da relevância da investigação dos processos formativos dos professores formadores para a compreensão das concepções de formação desses profissionais no exercício da docência no curso de formação.

[...] 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).

O processo formativo inicial descrito pela professora formadora revela uma interessante característica da formação de professores na atualidade. Com base nos estudos sobre a formação de professores (Krahe, 2007; Pimenta e Anastasiou, 2010), ousamos afirmar que parte dos professores que integram o corpo docente dos cursos de formação de professores 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.

Na mesma direção, as sinalizações com relação à formação inicial e às primeiras experiências na docência são apontadas pela Professora Susana, que explicita a ideia de que sua formação inicial tem implicações nos dias atuais uma vez que busca sanar o que denominou de “coisas complicadas”, evidenciando que o processo de aprendizagem da docência é um movimento de constante repensar a forma como fomos e vamos nos constituindo professores.

Eu comecei a dar aulas antes de ter aulas na faculdade. Claro, fiz muito erros, com certeza. [...] eu tenho uma experiência de, eu só não dei aula para pré, mas quinta, sexta, sétima, oitava, noturno, manhã, tarde, noite, cursinho de línguas, cursinho instrumental. Claro, errando muito, mas aprendendo muito com os colegas e, principalmente, [...] primeiro você tem que ter conhecimento. [...] Teve coisas complicadas na minha formação que hoje eu tento sanar, com certeza. (Professora Susana)

As experiências na docência em diferentes níveis de ensino, a exemplo da Professora Susana, são caracterizadas pelas Professoras Ana Cláudia e Roberta, que revelam que essas vivências fazem parte de sua constituição profissional e têm implicações no modo como se compreendem professoras.

[...] a escola sempre fez parte da minha vida, isso foi central na minha formação [...] Eu sempre tive uma vida voltada para a escola, a escola sempre foi presente, a vida de professor sempre esteve na minha vida, e eu acho que minha experiência toda [...] Eu sempre dei aula em escola, eu dei aula em escola particular, de quinta série em diante, quarta série em diante até especialização eu dei aula antes de entrar na universidade. Então quer dizer, eu fui passando por todos os [...] eu acho que fez um diferencial enorme na minha formação [...] (Professora Ana Cláudia).

[...] eu dei aula em curso de línguas, em curso do que vocês chamam hoje de EJA e na época era supletivo, eu dei aula em empresas, eu fiz muita coisa antes de chegar, muita coisa assim considerando o tempo de estudo que eu tinha, eu comecei a dar aula quando eu estava no terceiro semestre na verdade, em curso pré-vestibular [...] então foi um processo muito peculiar o meu e eu acho que o fato de ter feito toda minha formação já sendo professora universitária me confere algumas vantagens e algumas desvantagens [...] (Professora Roberta).

As experiências em outros espaços formativos são tidas pelos professores formadores como aspectos relevantes para sua formação e, ainda que não estejam explícitas nos excertos escolhidos, essas experiências são compreendidas de modo positivo para o exercício da docência universitária em um curso de formação de professores.

No que se refere à trajetória formativa dos professores, encontramos ainda menção à pós-graduação como uma etapa importante na formação e que agregou positivamente o desenvolvimento profissional dos formadores. Os excertos que seguem explicitam essa compreensão:



E o que foi muito interessante foi perceber que muitas coisas do que eu tinha lido nos projetos e nas disciplinas de linguística aplicada aqui foram aprofundadas lá no mestrado em aulas especificamente sobre ensino, aprendizagem de língua materna, de língua estrangeira, disciplinas deste tipo. [...] então muitas coisas que eu vi nas aulas do mestrado e do doutorado eu conseguia de alguma forma fazer uma relação tanto para a minha aprendizagem quanto para propor alguma atividade para meus alunos, futuros colegas afinal de contas [...] (Professora Carolina).

[...] fiz iniciação científica durante a faculdade [...] daí apareceu o concurso no meio do caminho e eu era professora substituta [...] Eu acho que melhorou muito a qualidade do meu trabalho e a minha além de ter sido uma realização profissional muito grande de ter cumprido um desejo que era realmente importante para mim, eu me sinto agora assim em condições hoje de enfrentar meus alunos numa boa e saber que eu estou realmente contribuindo para o crescimento e formação deles. (Professora Roberta).

Nas manifestações das Professoras Carolina e Roberta, observamos a relevância da pós-graduação na trajetória formativa própria e a significação desta na docência. As vivências experienciadas na trajetória de formação, sejam elas vinculadas a outros níveis de ensino, ou outras instituições seja na busca da capacitação em cursos de mestrado ou doutorado, são entendidas pelos professores como importantes aspectos para a sua formação e para a formação de seus estudantes.

### 3.3.2 Solidão Pedagógica

Estudos desenvolvidos pelos Grupos de Pesquisa GTFORMA e GPFOPE no campo da pesquisa no ensino superior têm como importante foco de investigação os processos formativos dos professores universitários. Os estudos desenvolvidos partem do pressuposto de que o professor universitário não tem preparação específica para a função formativa que desempenha na instituição de ensino superior, em especial, nos cursos de licenciatura, no qual o foco é a formação inicial de professores para a educação básica.

Desse sentido, espaços de compartilhamento das atividades pedagógicas que possibilitem a interlocução entre os membros que compõem o corpo docente é uma necessidade de formação na prática. Entretanto, os estudos evidenciaram um importante sentimento que está presente de forma significativa na constituição dos professores universitários: a solidão pedagógica. Esse sentimento está vinculado à falta de interlocução com colegas de profissão e a ausência de espaço de compartilhamento, que consideramos de extrema relevância para a constante aprendizagem docente.

Compreendemos, de acordo com Gauthier (2006), que os saberes experienciais individuais, quando compartilhados, configuram o saber pedagógico que proporciona o

enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem, das relações entre professores e entre professores e estudantes.

Assim, a inexistência de espaços para o compartilhamento das vivências na ação educativa geram o sentimento que ISAIA (2006b, p. 373) denominou solidão pedagógica, que é compreendido como:

Sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. [...] Os professores ingressam no Ensino Superior, passando a exercer a docência respaldados apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum, da prática educativa e da experiência passada como alunos do Ensino Superior. Como docentes, assumem desde o início da carreira inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor.

Identificamos em nosso estudo três elementos característicos desse sentimento: a fraca identidade formativa grupal, a falta de articulação entre conceitos da área e com áreas afins e a estrutura curricular do curso de formação. Compreendemos que o sentimento de desamparo frente ao exercício da docência se apresenta de diferentes maneiras, quer seja com relação à falta de interlocução com os colegas, quer seja no entendimento de inexistência de discussões teóricas que envolva tanto o conhecimento pedagógico quanto o conhecimentos da área específica. O primeiro achado aponta para a inexistência de um espaço para discussões que considere a dimensão pessoal, uma vez que os formadores reconhecem que as relações interpessoais inviabilizam o desenvolvimento de ações de compartilhamento, resultando uma fraca identidade formativa grupal. O segundo elemento aponta para uma ausência de articulação entre disciplinas que são da própria área específica e as de áreas afins, a qual de acordo com nossa compreensão, está vinculada diretamente ao elemento anterior, pois entendemos que a falta de diálogo dos professores responsáveis por essas disciplinas e, a própria estrutura curricular do curso, que, de acordo com os achados da pesquisa, revela a necessidade de uma reformulação curricular para a formação de professores da área específica comprometem a formação profissional.

#### Fraca identidade formativa grupal

Compreendemos que o elemento fraca identidade formativa grupal está intensamente relacionado ao sentimento de solidão pedagógica e possivelmente seja um dos elementos desencadeadores do sentimento de desamparo pedagógico. Tal afirmação está pautada nos aspectos evidenciados que nos orientam no entendimento de como o grupo de professores se

compreende. As narrativas dos professores formadores apontam alguns aspectos que estão ligados ao entendimento que têm de si e do grupo de docentes, evidenciando a falta de identidade grupal que tem implicações diretas na formação dos estudantes.

Partimos do pressuposto de que cada um dos professores formadores colaboradores desta pesquisa é um ser unitário que se constitui do entrelaçamento de suas trajetórias de vida e de profissão a partir das relações estabelecidas com o contexto e com os outros. Para que possamos discutir o que compreendemos como fraca identidade formativa grupal, buscamos na literatura embasamento sobre o desenvolvimento como pessoa e como profissional, tecendo, assim, a trajetória profissional dos professores.

Para Isaia (2009, p. 99), o reconhecimento de si como pessoa e profissional é orientado “pela integração de quatro pontos de vista, ou seja: das situações concretas que ele enfrenta, das representações que os outros desenvolvem sobre ele, das representações que ele mantém de si mesmo e, por último, de como ele percebe as representações dos outros a seu respeito”. Neste sentido, o professor, como indivíduo pertencente a um grupo de docentes, envolve essas quatro perspectivas. O eu profissional é, portanto, formado pela relação da dinâmica dos pontos de vista que o professor tem de si e das relações que estabelece no ambiente profissional. Na compreensão da autora, o eu profissional “orienta o modo como os professores percebem e simbolizam o que sucede a cada um e ao grupo como um todo, o que engendra a identidade específica ao mundo do trabalho docente” (ISAIA, 2006b, p. 371).

A compreensão que o professor faz de si próprio, o eu individual, segundo Isaia (2006b), envolve três dimensões: eu real, eu ideal e eu idealizado. O eu real corresponde à compreensão verdadeira de si e das relações estabelecidas; o eu ideal corresponde ao desejo saudável de realizar-se de acordo com princípios balizadores e o eu idealizado é um criação ilusória do professor com relação a si mesmo. De acordo com a autora, a inter-relação dos dois primeiros, o eu real e o eu ideal, é mobilizadora de mudanças e transformações que possibilitam a abertura para novas experiências formativas; já a idealização de si gera uma falta de abertura e disponibilidade para o que é novo, o que resulta na estagnação profissional (ISAIA, 2006b).

O constructo apresentado torna-se imprescindível para a discussão do eu profissional grupal/coletivo. A compreensão do eu profissional grupal/coletivo orientou-nos na criação do elemento que chamamos de fraca identidade formativa grupal. O eu profissional grupal é a consolidação da percepção dos professores como pertencentes a um grupo de professores em uma instituição com os quais compartilham situações relacionadas ao contexto educativo.

Para ISAIA (2006b, p. 371), o eu profissional coletivo:

Compreende o eu real e o eu oficial. O primeiro corresponde à percepção objetiva que o grupo tem de si. O segundo compreende o que já está constituído e orienta as percepções do grupo para o que aí está, impedindo a percepção objetiva do que poderia ser e não é. Quando o eu oficial sobrepuja o eu real, ocorre um distanciamento das experiências percebidas e vividas pelo grupo, impedindo inter-relações autênticas, podendo levar à alienação e ao conformismo do grupo.

Vimos desde o princípio de nosso trabalho ressaltando que nosso viés de compreensão da docência é 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. O exercício da docência, na nossa compreensão, exige um constante movimento de construção das relações intra e interpessoais que sustentam a existência do ser unitário no mundo. Partimos do pressuposto que nos construímos e somos constituídos constantemente nas relações que mantemos com os que nos rodeiam, com as pessoas que constituem nosso ambiente familiar, profissional, de lazer, mas e, essencialmente, do constante refletir sobre o que somos, o que representamos nesses diversos contextos e que funções exercemos ali.

Neste sentido e orientados pelos estudos expostos, entendemos a fraca identidade formativa grupal como movimento ainda frágil entre os professores formadores da constituição de uma unidade coletiva capaz de intervir nos problemas identificados, de compartilhar as ações formativas, de propor espaços de discussão grupal, onde aspectos envolvidos no processo formativo dos estudantes possam ser expostos na busca de uma transformação formativa. Para alguns a frágil identidade do grupo é consciente e, ainda que não tenha sido mobilizadora de ações efetivas, sinaliza a busca de elementos que possam auxiliar na consolidação de movimentos em busca da identidade formativa do grupo.

No entanto, acreditamos que a busca pela identidade formativa implica romper a inércia, demanda reavaliar papéis, discutir posições, buscar, no exercício da escuta, a compreensão do posicionamento do outro, sempre norteado pela ideia de que ali, apesar de todos terem uma função em comum, a de formar professores para a educação básica, são indivíduos únicos, constituídos a partir de suas trajetórias. Essa necessidade quase sempre é suplantada pelas relações de interesse, posturas que orientam desejos e convicções individuais e que nem sempre são coletivas.

Através das vozes dos professores, buscamos explicitar o que compreendemos por fraca identidade grupal:

O que acontece também aqui, você constrói algo e como não tem um discurso coerente entre o curso o outro desconstrói [...] uma das escolhas é você ter um

discurso solitário. [...] você não tem nenhum colega para dizer: “olha você poderia melhorar isso” (Professor Susana).

[...] além da estrutura curricular a gente não tem uma unidade de curso, a gente tem uma fragmentação, a gente não tem uma identificação de curso e eu acho que [...] é uma consequência do relacionamento entre os professores, é uma consequência das relações internas que são interpessoais e aí são difíceis de serem mediadas, de serem trabalhadas para que isso melhore, eu acho talvez isso com o tempo possa criar uma nova dinâmica e vir a melhorar, a própria mexida que vai se obrigar a fazer no currículo possa colocar estes professores em uma mesa e aí sim a gente pensar nisso (Professora Ana Cláudia).

[...] 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).

[...] eu me cobro com certeza e eu cobro deste aluno, e este aluno fica perdido, ele nunca foi cobrado tanto na sua experiência no ensino médio e aqui. Então fica aquele jogo infelizmente, que em um curso é muito complicado, os rótulos de professor, os bons, os maus, os legais, com esse eu posso, com esse eu não posso (Professora Susana).

[...] a situação que a gente tá vivendo como estrutura universitária no Brasil [...] A cobrança que a gente tem é enorme, e a cobrança que se tem é no sentido de competição e não de cooperação. Nós somos provocados para competir [...] acho que isso é um ponto extremamente negativo para a formação e isso nos divide muito (Professora Helena).

O que poderia melhorar muito seria que os professores começassem a conversar mais e que as disciplinas não fossem tão herméticas nos professores, e é claro que a gente se conversar, a gente fica sabendo das coisas que se fazem às vezes pelos alunos, às vezes, porque os professores convidam para assistir um trabalho que eles estão fazendo, mas não de forma sistemática, não como se o curso fosse uma coisa, um sistema complexo. O curso não é, ao meu ver o curso é vários sistema isolados e que em algum momento lá na formatura o aluno junta e diz, pronto agora me formei (Professora Carolina).

Apresentamos, 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 está relacionada, inclusive, ao acesso ao ensino universitário uma vez que este é realizado mediante a especialização em uma determinada área de pesquisa, determinando as especialidades dos formadores que, a partir do ingresso na instituição de ensino superior, passam a ser responsáveis por determinadas disciplinas quase sempre relacionadas à área específica.

A pesquisa realizada por Barreto (2010) com professores formadores do curso de Letras Espanhol em outro contexto, já havia sinalizado a falta de interlocução entre formadores e as implicações na formação de professores da área. A identificação da falta de inter-relações entre formadores de um mesmo curso resulta na ausência de uma unidade

formativa compreendida como conjunto de ações que balizam a formação; a consequência disso, como verificamos nas falas dos professores, é a fragmentação do conhecimento.

Salientamos, entretanto, que compreendemos que a tomada de consciência por parte dos professores desta frágil identidade formativa é o ponto de partida para uma possível mudança individual e/ou coletiva, pois a identificação da problemática já realizada e manifestada parece sinalizar caminhos na direção de solucionar essas lacunas.

#### Ausência de articulação entre conceitos da área e áreas afins

O elemento ausência de articulação entre conceitos da área e áreas afins remete à existência de uma fragmentação dos conhecimentos necessários à formação de qualidade, apresentando-se interconectado ao elemento que acabamos de discutir, a fraca identidade formativa.

No que se refere à formação específica da área, notamos que os conteúdos e conceitos decorrentes dos estudos linguísticos e literários em língua espanhola são apresentados aos estudantes de acordo com as perspectivas do professor formador responsável por aquela disciplina curricular sem que haja, entretanto, uma discussão pautada na construção integradora dos conceitos.

Para Pimenta e Anastasiou (2010), ainda que os professores necessitem exercer a autonomia que lhes é garantida ao ingressarem nas salas de aula, é preciso recordar que a ação de ensinar é coletiva. Não esperamos que nossos estudantes sejam apenas especialistas em uma determinada disciplina, eles precisam desenvolver noções que balizem o conhecimento específico da área e saibam utilizá-lo em sala de aula, na ação pedagógica. Neste sentido, as disciplinas que compõem o currículo precisam estar suficientemente integradas no intuito de possibilitar ao estudante a apropriação destes conhecimentos de modo global.

A falta de articulação entre conceitos de uma mesma área e de áreas afins é discutida por KRAHE (2007, p.34):

[...] é possível concluir que o sistema atual de estrutura da maioria das universidades brasileiras, divididas em departamentos, continua fomentando a fragmentação e o isolamento das disciplinas e dos professores, criando barreiras à integração, conseqüentemente fortalecendo currículos técnicos/instrumentais.

No caso específico de nossa pesquisa, apesar de os professores formadores pertencerem ao mesmo departamento, no caso das disciplinas da área específica (estudos

literários e linguísticos), tal fragmentação se faz entender nas vozes dos professores da seguinte maneira:

[...] exemplo clássico da literatura que é o problema que a gente encontra. A literatura fica isolada da língua como se fosse uma coisa à parte. (Professor Renan)

[...] 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)

A falta de articulação é ainda compreendida entre as áreas afins que deveriam complementar a formação de professores na área de Letras. Os professores formadores exemplificam essa questão:

[...] eu sinto muita falta [...] eu acho que a gente tem uma deficiência muito grande de outras áreas, de inter-relações com outras áreas também [...] a sociologia, a filosofia, a história [...] (Professora Ana Cláudia)

[...] acho que falta uma visão mais específica desta área talvez, uma visão dos próprios professores a isso, talvez a gente estude sociologia lá em uma disciplina de literatura, em alguma disciplina de linguística ou de língua e não se tenha uma visão de o que realmente esta disciplina, esta ciência, pode contribuir na minha formação enquanto professora de língua estrangeira ou enquanto profissional. (Professora Carolina)

Nesse sentido percebemos que, na compreensão dos professores formadores, a falta de articulação entre conceitos da mesma área e de áreas afins é um elemento preocupante na formação dos professores atualmente. Assim, as disciplinas e os conteúdos que são sistematizados pelos professores são apresentados sem conexão.

Falávamos antes sobre a fraca identidade formativa grupal e sobre as suas implicações na formação, acreditamos que a ausência de articulação na área e com áreas afins, seja uma possível decorrência dessa identidade ainda frágil. Precisamos salientar, conforme alerta Leffa (2006), que a aprendizagem da língua estrangeira é, por si, um processo complexo porque por um lado, precisa estabelecer relações entre os elementos do sistema linguístico e, por outro lado, porque há convergência de diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Linguística) para descrever o processo de aprendizagem. Como podemos evidenciar nas narrativas, tais desafios estão presentes na formação dos professores de letras espanhol atualmente.

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. Entretanto, parece-nos haver importantes obstáculos a serem superados para que uma formação efetivamente integradora

seja possível; primeiro, a reconstrução de uma identidade formativa entre os formadores, depois, como consequência, implementar uma inter-relação entre disciplinas da área e áreas afins e, por último, realizar uma coletiva construção e reestruturação do currículo, nosso próximo elemento.

Estrutura curricular do curso de licenciatura.

A estrutura curricular vigente do curso de Licenciatura em Letras, habilitação língua espanhola e respectivas literaturas é de 2011. Cabe salientar, entretanto, que o relato da Professora Amélia revelou que a estrutura curricular do curso é de 2004, acrescentada da disciplina de Libras B, conforme Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, o qual regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o artigo 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. A fala da professora explicita a dinâmica da estrutura curricular atual:

Aconteceram mudanças, esse currículo de 2004 ele já vai contemplar Fundamentos da Educação Especial [...] em 2010 a gente teve que colocar as Libras [...] colocar uma disciplina a mais no currículo era uma mudança no currículo então nós temos uma versão de 2004 e em 2011 nós temos uma nova versão do currículo que na verdade foi só colocar as Libras [...] (Professora Amélia).

As estruturas curriculares dos cursos de licenciatura têm sido discutidas pela sua relevância e implicação na formação dos professores para a educação básica e no exercício da docência universitária ROMANOWSKI e MARTINS (2011); KRAHE (2004, 2007, 2008); KRAHE e WIELEWICKI (2008, 2011). Esses estudos apontam para a necessidade de políticas educacionais e de formação que viabilizem uma formação específica e pedagógica mais sólida.

Romanowski e Martins (2011), após investigarem cursos de licenciatura oferecidos por cinco instituições de ensino superior, destacam que ainda está muito presente a ideia da formação pautada no modelo 3 + 1. Este modelo de formação está relacionado à evidência de que os cursos de formação de professores para a educação básica estão voltados às disciplinas de conhecimentos específicos, mantendo os conteúdos pedagógicos como um complemento da formação profissional. Nesse sentido, disciplinas práticas como os estágios curriculares supervisionados ficam concentrados no período final do curso de graduação, com viés que entendemos aqui como uma comprovação da capacidade de o estudante desenvolver as atividades docentes na escola.



A realidade das instituições investigadas pelas autoras no estado do Paraná aponta para a concentração de disciplinas de formação teórica que garantam, posteriormente, a prática no estágio.

Evidenciamos, na consulta ao PPC do curso de Letras Espanhol, que a estrutura curricular está em conformidade com a resolução que institui a duração e a carga horária do curso de formação de professores. Ainda que a resolução proponha a integralização e articulação da teoria-prática e a matriz curricular do curso esteja de acordo com a carga horária imposta, as vozes dos professores formadores do curso apontam uma série de questões que nos remetem a pensar sobre a efetiva integralização dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento do professor de educação básica:

[...] nesse currículo que está agora [...] linguística aplicada é uma disciplina que aparece como oficina dentro das horas que precisa de práticas, porque não sobrou horário teórico para ela. Tem duas disciplinas de 3 e 4 horas, duas disciplinas para formar um professor de língua (Professora Helena).

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 gente já tem um problema, porque a gente começa um curso de língua estrangeira no meio do ano com férias longas entre o primeiro e segundo semestre. [...] Quando chegam no terceiro semestre, que é o segundo semestre do ano, quando eles chegam no terceiro semestre eles tem só essa disciplina de História e Evolução da Língua que trabalha de maneira, usa a língua como instrumento de comunicação talvez, mas não estuda a língua e eles tem novamente as férias longas. [...] Então eles ficam mais ou menos uns sete meses, oito meses talvez, sem ver a língua espanhola em um processo inicial de aprendizagem e de aquisição, então esses sete ou oito meses vão fazer com que eles cheguem lá no oitavo semestre com sérias dificuldades, então essa ponte não existe (Professor Renan).

[...] a estrutura curricular do curso ela é extremamente perversa do jeito que ela está, ela não possibilita uma certa flexibilidade ela está muito caótica, sobretudo naquilo que eu falei do domínio da língua, ela não está possibilitando isso pela estrutura que ela tem hoje e aí os alunos se desestimulam muito e o curso tem uma evasão enorme que é preocupante (Professora Ana Cláudia).

As falas dos professores remetem à estrutura curricular de 2004/2011 e apontam tanto problemas relacionados às disciplinas de conteúdos específicos quanto às de conhecimento pedagógico. É interessante ressaltarmos que as formadoras Helena e Carolina destacam problemas na estrutura que estão relacionados ao conhecimento pedagógico. A manifestação da Professora Helena enfatiza o papel que cumpre à Linguística Aplicada no desenvolvimento profissional do professor de línguas sinalizando uma questão de horas-aula destinadas a essas disciplinas no currículo de formação de professores. A Professora Carolina realça uma

importante crítica com relação à distinção do currículo e da formação de um licenciado e de um bacharel.

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 manifestação dos professores Renan e Ana Cláudia estão mais voltados à área específica de formação, sinalizando problemas que são inerentes ao currículo atual do curso e que precisam ser repensados na busca de uma maior articulação das disciplinas para o desenvolvimento de competências que são inerentes a área, como, por exemplo, o domínio da língua espanhola.

Nossos achados evidenciam a realidade destacada por Krahe e Wielewicki (2008, 2011), sobre os cursos de licenciatura organizados a partir do somatório de disciplinas que têm como foco o conhecimento específico da área, acrescidos de conteúdos pedagógicos.

### 3.3.3 Relevância do Conhecimento Específico e o Significado do Conhecimento Pedagógico na Formação de Professores

Partimos do pressuposto de que não basta ao professor formador ter uma base sólida de conhecimentos específicos, é preciso ter consciência da importância do conhecimento pedagógico tanto na sua prática, quanto na prática futura de seus estudantes. Nesta seção, buscamos analisar e discutir de que modo o professor formador da área específica compreende o conhecimento pedagógico na formação de futuros professores para a educação básica.

De acordo com BOLZAN (2006, p. 357-358), os conhecimentos específicos são

[...] 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.

Tal constructo tem fundamentação no pensamento de Marcelo García (1999), que 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.

O conhecimento específico decorre da produção científica na área, ao passo que o conhecimento científico, quando desvinculado das perguntas geradoras, configura os saberes acadêmicos e escolares (Gamboa, 2009). Destacamos que, por uma opção terminológica das pesquisadoras, convencionamos denominar de conhecimentos o que Gamboa (2009) denominou saberes acadêmicos e escolares.

Partimos da constituição de duas subáreas, Linguística e Letras, ligadas à área de Linguística, Letras e Artes, pertencente à grande área Ciências Humanas. Dessa forma, constituem especificidades da subárea de Linguística: teoria e análise linguística, fisiologia da linguagem, linguística histórica, sociolinguística e dialetologia, psicolinguística e linguística aplicada; com relação à subárea de Letras: língua portuguesa, línguas estrangeiras modernas, línguas clássicas, línguas indígenas, teoria literária, literatura brasileira, outras literaturas vernáculas, literaturas estrangeiras modernas, literaturas clássicas, literatura comparada. A formação específica dos professores do Curso, em geral, está vinculada a uma destas especificidades das duas subáreas.

Assim, compreendemos que o conhecimento específico da área se constitui a partir dos estudos desenvolvidos na Literatura e na Linguística. De acordo com as Diretrizes Curriculares do Curso de Letras CNE/CES 492/2001, p. 29, “a área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas”.

Nesta direção, os conteúdos curriculares dos cursos de formação de professores da área são constituídos a partir de estudos Linguísticos e Literários que possibilitem o desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas.

Wielewicky (2007) salienta que o construto pedagogia universitária na área de Letras ainda é pouco usual, no entanto, o interesse pelo campo da formação de professores e estudos que tenham como interesse os processos de ensino e de aprendizagem, a identidade profissional e os processos formativos já são comuns. Ao lado dessa afirmação, o autor salienta que estes estudos, de forma expressiva, são investigados pela Linguística Aplicada, em especial, pelos investigadores ligados às línguas estrangeiras. O foco de pesquisa dessa subárea parece estar na investigação de processos relacionados à educação básica.

De qualquer modo, estamos de acordo com Wielewicky (2007) quando ressalta que, embora estas pesquisas estejam sendo realizadas com um olhar apurado na educação básica, parecem-nos de extrema relevância, uma vez que desenvolvemos nossas pesquisas

impulsionadas pelo desejo de uma educação com mais qualidade, tanto no ensino superior quanto na educação básica. Assim, destacamos que, na área específica de Letras, o movimento investigativo com relação à formação de professores vem se desenvolvendo de modo significativo, apontando para uma transformação, pelo menos de pesquisa que tenha como foco a formação de professores.

Apesar dessa relevante contribuição da Linguística Aplicada, compreendemos que, no que tange à docência universitária, ainda necessitamos caminhar no sentido de entender o modo como se desenvolvem os processos formativos docentes. Tal necessidade está vinculada à tentativa de desvendar as implicações que o conhecimento específico tem nos processos formativos. Analisaremos e discutiremos três elementos interferentes que acreditamos nos encaminhar na direção de possíveis compreensões da articulação do conhecimento específico de letras à formação de professores: centração na área específica, compreensão dos diferentes tipos de conhecimento: científico, acadêmico e escolar (noções de transposição didática) e articulação do conhecimento específico e a formação de professores.

### Centração na área específica

Compreendemos a centração na área específica como uma realidade resultante de um processo de formação de professores que não priorizou o desenvolvimento do conhecimento pedagógico. A grande parte dos professores formadores do curso de licenciatura vem de uma formação inicial que fora centrada na área específica, onde a prioridade não era o conhecimento pedagógico (KRAHE, 2008). Apontamos algumas especificidades da formação dos professores no elemento relacionado à trajetória formativa.

Nessa direção, estudos realizados com professores universitários vêm demonstrando que sua preocupação formativa está centrada nos conhecimentos advindos da área específica de formação (Zabalza, 2004; Isaia, 2003b). Tal constatação está relacionada também à trajetória percorrida anteriormente a entrada na docência universitária; é sabido que o ingresso para o exercício do ensino superior, salvo exceções, é realizado a partir da obtenção do título de doutor em uma área específica. Acompanhamos o crescimento vertiginoso das especificidades das áreas de conhecimento, o que, de certo modo, possibilita a todos o estudo e aprofundamento teórico de determinados conteúdos. Acreditamos que esses elementos tenham implicações positivas no modo como o docente conduz sua prática pedagógica em sala de aula, pois amplia horizontes de conhecimentos dos estudantes ao mesmo tempo que

constitui a trajetória formativa docente, e, negativas, quando essas especificidades não ultrapassam o nível do conhecimento da área, ou seja, não há discussões sobre de que modo tais conhecimentos possam ser utilizados efetivamente na sala de aula, no ensino de língua espanhola na educação básica.

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.

Essa preocupação traduz-se na compreensão de que é necessário que seus alunos possuam conhecimentos da área para ensinar, mas a dúvida que permanece conosco é: quem os ensinará a ser professor?

Nos excertos de narrativa destacados, evidenciamos nossa compreensão a respeito da centração na área específica, que continua presente na prática dos professores universitários formadores de professores da educação básica:

[...] eu uso muito em sala de aula [...] não minha experiência em sala de aula, mas minha experiência e vivência frente à língua. Situações que eu vivi, por exemplo, de não compreensão de certo domínio de língua, de um aspecto linguístico [...] como é que eu saí naquilo e qual o aprendizado que eu tive daquilo, porque aquilo aconteceu. Isso eu uso como exemplo na sala de aula para mostrar aos alunos os equívocos que a gente comete às vezes por uma falta de competência sociocultural, [...] competência comunicativa, [...] de competência discursiva, [...] de todas as competências. Como é que, por exemplo, por uma incompetência nestes aspectos, a gente se vê na situação de não compreensão [...] desta língua que a gente está usando que não é a minha língua. (Professora Ana Cláudia)

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)

[...] em primeiríssimo lugar, o aluno tem que ter conhecimento do objeto que ele vai ensinar, tem que ser fluente em espanhol. [...] ele precisa muito mais ser fluente do que conhecer a estrutura e, antes eu te diria uns anos atrás eu te diria o contrário, [...] o professor tem que saber a estrutura, ele não vai ensinar a estrutura que ele sabe, mas ele tem que saber a estrutura, hoje eu já venho revendo essa posição. [...] Porque eu estou revendo o seguinte, eu continuo achando que ele deveria saber, ele vai se mover melhor na aula se ele souber tudo, ele vai ter mais segurança na aula se ele abranger tudo, se ele conseguir ser fluente e conhecer a estrutura, no entanto, eu divido as duas partes. Se ele só conhece a estrutura, ele certamente não vai ser um bom professor hoje, porque não é isso que a gente quer, porque hoje a gente já tem um outro conceito de língua teoricamente e a sociedade tem uma exigência diferente, mesmo sem saber expressar isso. A sociedade não sabe expressar que é língua, estrutura, gramática, não sei o quê, mas a sociedade não quer só a gramática,

a sociedade não quer só isso, a sociedade quer que ele desempenhe uma conversação em uma interação. Se ele consegue desempenhar, se ele individualmente é capaz de se desempenhar em uma interação, ele vai ter segurança para passar isso para o aluno. Se ele não souber a estrutura, ele vai ter alguma dificuldade, mas muito menor porque ele recorre a uma gramática e vê a regra e no outro dia ele vai lá e ensina e deu, mas é fundamental que ele consiga se desempenhar, porque não adianta, ele vai ensinar o que ele não sabe fazer? Não, ninguém ensina o que não sabe [...] E ele vai ter segurança na aula se ele souber fazer o que ele precisa ensinar. Se ele não sabe fazer como que ele vai ensinar? (Professora Helena)

Também a articulação de conhecimentos, teoria e prática, eu tenho que não só falar sobre, discutir sobre, mas exemplificar na minha prática [...] isso me instiga também como professora. Quando eu consigo instigar esta reflexão do aluno, não é só eu que estou olhando de forma reflexiva o aluno está me olhando também e é assim que tem que ser, só que este é um novo caminho e, às vezes, eu consigo com alguns alunos no final do curso (Professora Susana)

Os excertos destacados vislumbram a centração na área específica no exercício da docência em sala de aula universitária, já salientamos, entretanto, que existem níveis de consciência do papel formativo que são distintos no grupo de professores participantes da pesquisa.

A manifestação das professoras formadoras converge no sentido da necessidade de aprofundamento no conhecimento teórico dos conteúdos com os quais trabalham, ainda que, em alguns casos se destaque o aspecto prático, essa vinculação está relacionada estritamente com o conhecimento específico. Ou seja, as explicações práticas de certos conteúdos trabalhados na aula universitária estão relacionadas com o conhecimento da área. Na fala da Professora Ana Cláudia, observamos que as experiências de ensino em outros ambientes educativos são tomadas para exemplificação e ferramenta na prática docente, no entanto, parece-nos que há uma restrita utilização dessas experiências, no caso do uso da língua espanhola, que não se ampliam para um conhecimento pedagógico.

Nossa compreensão, nesse sentido, converge com os achados de pesquisa de Isaia (2003b). Para a autora, a preocupação dos professores de cursos de licenciatura está muito mais pautada na compreensão de que os estudantes necessitam de uma formação consiste na área específica do que para a apropriação de conhecimentos que são fundantes na profissão docente, os conhecimentos pedagógicos.

Os achados de Isaia (2003a) apontaram para a dificuldade de conscientização por parte dos professores formadores da necessidade da dimensão pedagógica na formação de professores. Em nossa pesquisa, evidenciamos, nos excertos comentados anteriormente, que esta centração no conhecimento específico permanece no que tange ao exercício da docência e à ação pedagógica, mas podemos identificar uma preocupação significativa com a necessidade da dimensão pedagógica nos estudantes em formação inicial. Assim, salientamos

que o aspecto identificado como centração na área específica está pautado na compreensão que obtivemos das narrativas no que se refere ao ensino na sala de aula universitária. Atrevemo-nos a sinalizar que existe uma manifestação significativa da necessidade de conhecimentos pedagógicos para os professores em formação inicial.

No excerto a seguir, exemplificamos nossa compreensão com a voz de uma formadora que nos demonstra essa proposição:

Acho que coisas bem básicas já pensando no professor em formação. Saber em termos técnicos o que é aquisição de língua, o que é aprendizagem de língua, papéis de professor, aluno, material didático, sala de aula, instituições de uma maneira geral, da própria instituição escola ou universidade, materiais para o ensino de língua estrangeira, o que são materiais didáticos, como são elaborados, as perceptivas teóricas que influenciam todos esses papéis de professor, aluno, material didático o que mais, bom esta talvez seja a área mais específica, não específica, mas que seria importante para um aluno em formação. [...] o aluno não vai se formar professor nos últimos dois anos da faculdade então essa é eu acho um dos grandes desafios para nós professores que formam outros professores, então, a todo o momento fazer relações [...]. (Professora Carolina)

A Professora Carolina parece vincular o conhecimento específico ao pedagógico por entender que não são as disciplinas de estágio as únicas responsáveis pela formação do professor. No excerto da narrativa, encontramos a evidência da concepção formativa carregada pelo sentimento de desafio de efetivar esta articulação constante entre conhecimento específico e pedagógico buscando um desenvolvimento profissional contínuo e de qualidade. Identificamos, portanto, um movimento consciente em busca de uma significação mais sólida dos conhecimentos pedagógicos que dão sustentação ao ser professor no discurso da formadora. Cabe ressaltar, entretanto, que a relevância do conhecimento específico é evidenciada como balizador da atividade profissional, o que percebemos é uma valorização do componente pedagógico que se manifesta perante o desafio do grupo para concretizar, na prática docente, essa vinculação.

Compreensão dos diferentes tipos de conhecimento: científico, acadêmico e escolar (noções de transposição didática)

Partimos das orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de Graduação Plena (DCNs – FPEB) e das Diretrizes para os Cursos de Letras (DCL) para situarmos esta discussão.

De acordo com as DCNs – FPEB, um dos problemas a serem enfrentados nos cursos de formação de professores em nível de graduação é justamente o inadequado tratamento dos conteúdos das áreas de conhecimento. Assim, nem sempre há por parte dos formadores a necessária distinção entre os conhecimentos que são necessários para o estudante como graduando de uma determinada área (conhecimentos acadêmicos) e aqueles conhecimentos que efetivamente serão objeto de trabalho na educação básica (conhecimento escolar). Nas DCNs – FPEB (2001, p. 20), é possível visualizarmos a explicitação desse problema da seguinte forma:

[...] nem sempre há clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender, em razão de precisar saber mais do que vai ensinar, e quais os conteúdos que serão objetos de sua atividade de ensino. São, assim, frequentemente desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática.

Tal constatação decorre do fato de que os conteúdos partilhados na sala de aula universitária são elaborados a partir de conhecimentos científicos produzidos na área e precisam ser transformados em objeto de ensino, primeiramente no curso de graduação pelos professores universitários. Nesse processo, o professor, guiado pela ementa da disciplina, seleciona os conteúdos de acordo com as necessidades e conhecimentos prévios dos estudantes. No entanto e, posteriormente, esse conhecimento acadêmico precisa ser remodelado para a educação básica (conhecimento escolar).

É indiscutível o fato de que, na sala de aula da educação básica, não utilizaremos os conhecimentos acadêmicos da forma como os aprendemos no ensino superior, ainda que eles possam sustentar nossas escolhas teóricas, metodológicas e de atividade de ensino.

Já mencionamos que, apesar dos formadores de professores terem consciência parcial de que formam professores, não se sentem diretamente responsáveis pela formação pedagógica, ainda que a grande parte dos participantes tenha mencionado e reconhecido a importância deste componente na formação inicial.

Neste elemento, *compreensão dos diferentes tipos de conhecimento: científico, acadêmico e escolar (noções de transposição didática)*, apreendemos a compreensão dos formadores da dinâmica de transposição dos conhecimentos e buscamos nas vozes destes professores o modo como o processo de transposição pode ser evidenciado na prática docente.

Trabalhamos com o conceito de transposição didática com base em Chevallard (2005), entendendo-o 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. Para CHEVALLARD (2005, p. 45),

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” de que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*<sup>33</sup>.

Assim, observamos nesta seção duas manifestações de naturezas diferentes, mas complementares. Primeiro, buscamos identificar nas vozes como os professores compreendem a organização dos conhecimentos da área específica, evidenciando a diferenciação entre os diferentes tipos de conhecimentos que são decorrentes da área: científico, acadêmico e escolar. Tal diferenciação pode apontar para uma possível conscientização do conhecimento que é necessário ao estudante de graduação daquele que será transformado em objeto de ensino por ele quando no exercício da educação básica. Depois, nossa intenção foi identificar de que forma a diferenciação dos conhecimentos é realizada na sala de aula universitária. As vozes, destacadas abaixo, explicitam a dinâmica dos conhecimentos e a manifestação discursiva da ação docente.

[...] quando eu estou dando aula de uma disciplina teórica, eu preciso dizer por que vocês precisam saber disso? Porque vocês como professores precisam ter um domínio muito bom para saber lá na hora que a pergunta do aluno apertar eu tenho que ter uma, ser capaz de uma resposta plausível para o aluno, boa, correta, adequada.

O que eu estou dando para ele é uma fundamentação, uma solidez na formação para que ele tenha sempre como buscar respostas quando ele for usar na sala de aula, possa preparar melhor aquele material, para que ele tenha noção do que está fazendo, mas não que ele vá dar isso lá para os alunos.

[...] mas o aluno vê isso como? Contando a historinha científica para eles, mostrando as teorias, fazendo ler os textos [...] depois eu faço, dou algum texto de ensino de línguas onde apareça essa teoria e aí eu distribuo os livros didáticos e faço-os olharem. [...] eu trago exemplos de como funciona os atos de fala na língua em diferentes materiais, e depois, por último, eu trago um livro didático para mostrar onde é que está o ato de fala, como é que funciona [...] o que é um ato de fala performativo, identifica para mim que ato de fala é este, como é que ele aparece na organização de uma unidade didática ou na organização de todo um livro didático. (Professora Ana Cláudia)

Na fala da Professora Ana Cláudia identificamos com clareza a diferenciação dos conhecimentos, em especial, do que é caracterizado pela docente como conhecimento científico do que caracterizamos, nesta pesquisa, como conhecimento acadêmico. No entanto,

---

<sup>33</sup> Um conteúdo de saber que tenha sido designado como saber a ser ensinado, sofre a partir daí um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O “trabalho” que transforma de um objeto do saber a ensinar a um objeto de ensino, é denominado *transposição didática* (CHEVALLARD, 2005, p. 45, tradução nossa, grifos do autor).

ainda que a participante manifeste a aplicabilidade deste conhecimento acadêmico no sistema de educação básico (análise de material didático) e exemplifique o processo de aquisição de tais conhecimentos na sala de aula universitária, não foi possível apreender efetivamente o processo de transposição didática.

Em alguns casos, identificamos uma ideia que se aproxima muito do processo de transposição didática, como é o caso da fala a seguir

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)

No excerto de narrativa da Professora Helena, evidenciamos a noção do necessário processo de transposição didática balizado pela compreensão dos diferentes tipos de conhecimento. Percebemos ainda que essa diferenciação dos conhecimentos é compreendida a partir da própria área específica e, muitas vezes, não se estende para a transformação desses conhecimentos para o contexto escolar. Esse aspecto é explicitado na fala da Professora Susana,

Claro, primeiramente, eu acho que começa com a teoria. É muito importante, primeiramente, para mim, e depois para os alunos. Para mim de uma forma profunda e para os alunos como noção, que existem várias perspectivas teóricas e eu tenho que ver em que contextos, em que momento espaço-temporal eu professor, por exemplo, vou usar uma linha gerativa, uma linha estruturalista, uma linha funcionalista. (Professora Susana)

Assim, podemos destacar que os professores formadores compreendem com clareza a diferenciação dos conhecimentos da área específica, mas nem todos manifestam a mesma compreensão com relação à necessidade de adaptação e/ou transformação que estes conteúdos precisam sofrer para que possam ser utilizadas na educação básica, o que nos leva a entender que há noções incipientes do processo de transposição. Para alguns, esse processo é compreendido como uma dinâmica de levar o aluno a compreender a aplicabilidade dos conhecimentos científico-acadêmicos na atuação na educação básica, no entanto nem sempre esse uso está relacionado com os modos de utilização de um conteúdo na prática, o que possivelmente está relacionado com a falta de articulação com a realidade desse nível de ensino.

Observamos a explicitação da questão da ausência de experiência em outros níveis de ensino e a implicação dela nas noções de transposição manifestadas pela Professora Carolina:

Tentar fazer isso para que seja mais fácil para ele fazer a outra ponte. Eu nunca fui professora de educação básica e isso talvez seja um problema, como é que eu vou dizer para eles o que eles têm que fazer em sala de aula se eu nunca dei aula lá, a não ser o estágio. [...] vejo como um ponto que me diferencia do professor que teve acesso ou que trabalhou na educação básica. Por quê? Porque é possível fazer esta ponte porque obviamente a gente lê, conhece outras realidades e porque a gente foi aluno, então eu não consigo conceber uma formação de professor, de um aluno que está se formando dele não observar a prática do professor dele porque ele vai ser colega dele. [...] mas não necessariamente porque eu que não tenho experiência na escola eu não possa pensar em uma transposição. Eu acho que eu posso pensar em coisas que o meu colega já diria que não vai dar certo ou eu acho que tem que descer um pouco mais, acho que tem que partir de algo mais abstrato, de algo mais concreto, talvez esta parceria seria muito legal, muito importante. [...] quantos são os professores universitários do nosso curso que já foram professores da educação básica? Acho que dois do curso específico de espanhol, não sei, dois ou três [...]. (Professora Carolina)

Observamos que a Professora Carolina explicita uma realidade bem interessante no que se refere à prática dos professores universitários, bem como sua trajetória. A ausência da experiência na educação básica faz com que os professores atuem baseados no modo como aprenderam ou nos modelos de professores que tiveram. O processo de transposição didática, segundo a participante, torna-se possível graças a essas experiências.

#### Articulação do conhecimento específico e a formação de professores

De acordo com CNE/CES Parecer 492/2001 e em consonância com o PPC do Curso de Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, compreendemos que os conhecimentos específicos da área sejam decorrentes das pesquisas científicas e da produção de conhecimentos vinculados aos estudos linguísticos e literários.

Com relação aos conhecimentos pedagógicos, compreendemos como conteúdos vinculados a dinâmica do ensino-aprendizagem dos conteúdos que são próprios a uma determinada área, portanto, esse conhecimento transcende o conhecimento do objeto de ensino (conhecimentos literários e linguísticos), buscando a compreensão mais ampla do uso desses conteúdos na ação pedagógica.

Para BOLZAN (2006, p. 357), 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.

Evidenciamos, nas falas dos professores formadores, 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. Tal perspectiva vai ao encontro do que chamamos anteriormente de sentido ético da docência por entendermos que tal postura demonstra o comprometimento profissional destes professores para com a formação de seus estudantes.

Com relação ao conhecimento pedagógico, foi possível identificarmos diferentes níveis de significação para esse componente formativo. Salientamos, entretanto, que os formadores parecem estar conscientes de que os conteúdos pedagógicos são componentes indispensáveis para a formação de futuros professores.

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. 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).

A fala da Professora Ana Cláudia revela um alto nível de 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.

Tendo em vista que autores como Shulman (1989, 2005), Mizukami (2004), Gauthier (2006), Tardif (2000, 2002) têm defendido a necessidade de outros conhecimentos e saberes que não apenas aqueles decorrentes da área específica de formação, buscamos evidenciar o modo como os professores formadores do curso de Letras Língua Espanhola têm

compreendido sua ação docente e a formação dos futuros professores da educação básica. Levamos em conta, para a análise e discussão deste elemento, as manifestações dos próprios formadores sobre a formação na área, considerando assim, suas especificidades:

[...] 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 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; em um segundo momento, aparecem disciplinas que fazem 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 (Oficina de Espanhol I e II), Didática do Espanhol e Estágios Curriculares Supervisionados (Observacionais e Práticos).

Shulman (1989) destacou que 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, ocorre, no processo de formação de professores, uma fragmentação, que resulta na criação de dois polos: por um lado, dos professores que ensinam conteúdo e, de outro, dos que ensinam a ser professor.

Já dizíamos anteriormente que a formação de professores é compreendida neste trabalho como processo contínuo e constante (MARCELO GARCÍA, 1999). Assim, 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).

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 Professora Roberta e Carolina são exemplos do que descrevemos:

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*, 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).

Nos dois excertos, podemos identificar que há um distanciamento muito grande da instituição universidade da instituição de educação básica. As duas formadoras expressam que buscam de algum modo vincular os conhecimentos da área à formação de professores, ambas reconhecem criar situações hipotéticas ou exemplificar com situações vivenciadas para auxiliar o estudante nesse processo.

Na concepção da Professora Helena, o conhecimento pedagógico aparece caracterizado: “eu tenho que saber como fazer para ensinar” ressaltando que o domínio dos conhecimentos específicos 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).

Este movimento pela valorização do componente pedagógico da formação pode ser contrastado com a 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).

Ao mesmo tempo em que está manifesto o reconhecimento do conhecimento pedagógico, percebemos haver um movimento de depositar no “outro” a responsabilidade desta formação. Salientamos o seguinte fragmento: “Então eu tenho por um lado a formação teórica e por outra parte a formação didática, didática e pedagógica no geral” porque acreditamos que exemplifica a ideia de dois grandes blocos de conhecimento sustentando a ideia da dicotomia entre conhecimentos específicos e pedagógicos.

Na fala da Professora Carolina encontramos um dado relevante que sinaliza que estamos caminhando para uma conscientização da necessária articulação entre os conhecimentos da área específica e os da formação de professores.

[...] 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).

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.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É da dúvida que nasce o melhor de cada um de nós.  
Partilhemos, pois, as nossas dúvidas, as nossas hesitações, as nossas dificuldades.  
É o diálogo com os outros que nos faz pessoas.  
É o diálogo com os colegas que nos faz professores.  
(NÓVOA, 2011, p. 77)

Iniciamos estas considerações destacando o sentimento de satisfação pela concretização desta investigação e ao mesmo tempo apontando a necessidade de estudos que ampliem a discussão proposta por nós neste trabalho e [re]signifiquem nossos resultados.

Finalizamos este trabalho tecendo considerações a partir dos resultados que obtivemos na investigação, ainda que conscientes de que o caminho percorrido é apenas uma parte de um grande campo de pesquisa que envolve a Pedagogia Universitária e a área de Letras. Por isso, salientamos que as considerações que tecemos são provisórias e, portanto, convidativas no sentido de um diálogo mais aprofundado sobre os processos formativos desta área. Tomamos as palavras de Nóvoa (2011, p.77) para exemplificar nossa compreensão a respeito da realização da pesquisa “é o diálogo com os colegas que nos faz professores”.

Essa compreensão está relacionada à particularidade do desenvolvimento desta pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que tínhamos nos proposto a investigar quais eram as repercussões da área específica de conhecimento no processo formativo de professores de licenciatura em espanhol, ingressamos como professora temporária no contexto que nos serviu de universo investigativo. Nesse sentido, destacamos a satisfação das pesquisadoras ao contarmos com a relevante e significativa participação dos formadores, delineando-se uma abertura para o espaço de diálogo coletivo. Enfatizamos o quanto esta experiência foi também significativa para a aprendizagem docente das pesquisadoras, no sentido de analisarmos e discutirmos as narrativas dos colegas formadores, tramando os fios que nos conduziram à compreensão dos processos formativos e da formação de professores na área de Letras – Língua Espanhola.

A análise das narrativas resultou na criação de três categorias, a saber, níveis de consciência sobre o papel formativo, solidão pedagógica e relevância do conhecimento específico e o significado do conhecimento pedagógico na formação de professores. Essas categorias emergiram da análise das narrativas dos formadores e orientaram nossas compreensões a respeito da forma como a área específica de conhecimento repercute 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 da educação básica. Nossa compreensão a partir destas categorias não é estanque, pois elas são compostas de elementos interferentes e, ao mesmo tempo, constituintes que estão inter-relacionados.

Sobre a primeira categoria, níveis de consciência sobre o papel formativo, ressaltamos que, inclusive, a denominação da categoria corresponde à compreensão que temos do ser professor, indivíduo este com característica pessoais e profissionais únicas e distintas que se constitui do entrelaçamento das vivências das dimensões pessoais e profissionais. Concluímos que o nível de consciência sobre a função formativa do professor universitário está implicado como modo como os professores formadores compreendem os estudantes de licenciatura em Letras Espanhol, pela sua trajetória formativa percorrida anteriormente à entrada no ensino superior e as concepções de docência que se constituíram a partir dessas experiências. Esses elementos interferentes constituem um modo individual e particular de compreender a função docente. Os professores, em geral, ainda que identifiquem a falta de motivação dos estudantes pelo curso de licenciatura, destacam que sua função é formar professores e, nessa função, a trajetória formativa e as concepções de docência têm papel significativo, pois determinam o grau de envolvimento dos professores nos processos formativos dos estudantes.

A segunda categoria, solidão pedagógica, não nos surpreendeu, já que pesquisas desenvolvidas pelo Grupo GTFORMA em cursos de licenciatura revelaram uma relevante presença do sentimento de desamparo docente frente ao exercício da profissão. Identificamos elementos interferentes significativos, que representam problemas recorrentes das pesquisas desenvolvidas no campo de formação de professores. Essa categoria é constituída de uma fraca unidade formativa grupal, compreendida como a ausência de discussões coletivas sobre o exercício da profissão, suas implicações e os processos formativos dos futuros professores; apresentamos ainda a ausência de articulação entre conceitos e área afins, que compreendemos estar diretamente relacionada ao primeiro elemento e, por último, completando a categoria denominada solidão pedagógica, encontramos a estrutura curricular do curso identificada pelos professores como responsável pela fragmentação da formação do futuro professor de língua espanhola.

Na última categoria, a relevância do conhecimento específico e o significado do conhecimento pedagógico na formação de professores, definida a partir das compreensões dos professores formadores a respeito dos conhecimentos específicos da área e do conhecimento pedagógico, revelou elementos como a centração na área específica, a compreensão dos

diferentes níveis/tipos de conhecimentos: científico, acadêmico e escolar (noções de transposição didática) e a articulação do conhecimento específico e a formação de professores. Com relação ao primeiro elemento, concluímos que a ação docente ainda é centrada nos conhecimentos específicos da área balizada pela convicção de que, para saber ensinar, é preciso primeiro saber. Sobre o segundo elemento, identificamos a clareza dos formadores com relação aos diferentes tipos de conhecimento, no entanto, a transposição didática como noção de adaptação e transformação dos conhecimentos nos parece muito mais discursiva que prática, ainda que tenhamos identificado, no terceiro elemento, da articulação do conhecimento específico e a formação de professores, um significativo movimento de [res]significação da relevância da construção permanente e contínua do desenvolvimento profissional.

A análise das categorias, conforme Ilustração 3 apresentada na página 91 deste trabalho, nos permite tecer algumas considerações que implicam a 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;

- a 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, como necessidade, exige também a criação de um espaço de discussão sobre conteúdos e conhecimentos/saberes necessários ao professor de educação básica, 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 centração 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 a educação básica 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 sobre o 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 na educação básica, 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

ALMEIDA, G. P. de. **Transposição Didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007. 69p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: **Aspectos da Linguística Aplicada** (org.) ALMEIDA FILHO, J. C. P. Fortkamp, Mailce BM & Tomitch, Leda MB. Florianópolis: Insular, p. 33-47, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 11-27.

ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. C. A. A profissionalidade dos professores de licenciatura sob o impacto das reformas educativas e das mudanças no mundo contemporâneo. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 157-177

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.

BARRETO, T. A. **O professor formador de docentes de Espanhol como língua estrangeira: discursos sobre o trabalho**. 2010. 323 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas)-Universidade Federal de Rio do Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:  
<http://www.letas.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/talitaassisbarretodoutorado.pdf> .  
Acesso em: 21 jan. 2012.

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., ISAIA, S. M. A. Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

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.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 08/05/2001. In: Diário Oficial da União, Brasília, 18 de janeiro de 2002, Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 03/02/2013

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Aprovado em 03/04/2001. In: Diário Oficial da União, Brasília, 09/07/2001, Seção 1, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em: 03/02/2013

BRASIL, Lei nº 11.161, de 05 de Agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm) Acesso em: 03/02/2013

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providencias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm) Acesso em: 03/02/2013

CAVACO, M. H. Ofício de Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **A profissão professor**. Porto Editora, 1995. p. 155-187.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 23-43.

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

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.

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.

CUNHA, M. I. . Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, p. 182-186, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP – Vol. 1, n. 1, p. 90-102, Maio/2009.**

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Out.-Dez., 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 22/01/2013.

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.

GAMBOA, S. S. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. **Práxis educativa** (UEPG. Online), v. 4, p. 09-19, 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Saberes escolares y conocimiento: conflicto de las pedagogías de la respuesta y las pedagogías de la pregunta. **Práxis & Saber - Revista de Investigación y Pedagogía**, v. 1, p. 77-101, 2010.  
[http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis\\_saber/article/view/842/776](http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/842/776)

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.

HENRIQUES, C. M. **A Universidade Pública como espaço de formação: um estudo a partir de vozes discentes**. 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

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.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a**



**incerteza.** 6º ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119p.

ISAIA, S. M. A. **Os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento.** Projeto de Pesquisa CNPq. Registro no GAP Centro de Educação: 026423, 2010.

\_\_\_\_\_. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, S. M. A., BOLZAN, D. P. V., MACIEL, A. M. R. (Org.).

**Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 95-106.

\_\_\_\_\_. **Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes** Projeto de Pesquisa CNPq Registro no GAP Centro de Educação 021991, 2008a.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: Traversini; Eggert; Peres; Bonini. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas.** 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b, v. 2, p. 618-635.

\_\_\_\_\_. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo Ristoff ; Palmira Sevegnani. (Org.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: INEP, 2006a, v. 5, p. 65-86.

\_\_\_\_\_. Verbetes. Formação Docente e Educação Superior. In: Marília Costa Morosini. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária - Glossário - v. 2.** 1 ed. Brasília: INEP, 2006b, v. 1, p. 1-610.

\_\_\_\_\_. Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do ensino superior. In: ALONSO, C. M.M.C. (org.). **Reflexões sobre políticas educativas.** Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005, p. 35-44.

\_\_\_\_\_. **Ciclos de vida profissional de professores de Ensino Superior: um estudo sobre trajetórias docentes.** Projeto de Pesquisa CNPq Registro no GAP Centro de Educação 12169, 2003.

\_\_\_\_\_. Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. C.; GRILLO; M. C.; FRANCO, M. E. D. P.; CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. A. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** 1º ed. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003a, p. 241-251.

\_\_\_\_\_. Professores de Licenciatura: concepções de docência In: MOROSINI, M. C.; GRILLO; M. C.; FRANCO, M. E. D. P.; CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. A. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. 1º ed. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003b, p. 263-277.

\_\_\_\_\_. Verbetes. In: MOROSINI, M. C.; GRILLO; M. C.; FRANCO, M. E. D. P.; CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. A. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. 1º ed. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003c. p. 301-402.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Anais do XV ENDIPE Encontro Nacional de didática e prática de ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-14.

\_\_\_\_\_. Construção da profissão docente: possibilidade e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. A., BOLZAN, D. P. V., MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 163-176.

JOSSO, M-C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 285p.

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. 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, S.C. Anais do VII Seminário ANPED SUL. Itajaí, S.C.: Univali – Itajaí: Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sul, 2008.

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.

KRAHE, E. D.; WIELEWICKI, H. G. Pedagogia universitária: mudanças nos discursos sem eco nas práticas. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZA, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.)

**Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs> Acesso em: 28 dez. 2012

KRAHE, E. D.; WIELEWICKI, H. G. Formação docente, Pedagogia Universitária e mudanças de racionalidade: contribuições ao debate sobre políticas educativas. In: III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas, 2008, Porto Alegre. Anais do III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas. Porto Alegre: UFRGS/FACED/Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, 2008, p. 133-138.

LEFFA, V. J. . Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LENZ, N. **A constituição da docência no ensino superior em letras: de professor da educação básica a docente universitário.** 2010. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LIMA, S. M. de.; REALI, A. M. de M. R. O papel da Formação Básica na Aprendizagem Profissional da Docência (Aprende-se a ensinar no Curso de Formação Básica?). In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUCAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de Professores: Práticas Pedagógicas e Escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235.

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.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S. M. A., BOLZAN, D. P. V, MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 63-77.

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

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, São Paulo, p. 98-110, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação.** Santa Maria, CE/UFSM, v.29, nº 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.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203p.

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.

MOROSINI, M. C.; COMARÚ, P. do A. A dimensão profissional docente: questões do nosso tempo. In: ENRICHIONE, D. **Professor como aprendiz: saberes docentes**. Porto Alegre: EDIPURS, 2009.

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.

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

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010. 279p.

POLIDORO, L. de F. e STIGAR, R. A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Revista de Teologia & Cultura**. Edição nº 27 – Ano VI – Janeiro/Fevereiro, 2010 Disponível em: <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/notas/a-transposicao-didatica-a-passagem-do-saber-cientifico-para-o-saber-escolar/>

ROLDÃO, M. C. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007 p.94-181.

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.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco Libros, 1999.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n 40, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256p.

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: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos**. Barcelona: Paidós, 1989.p. 9-91.

STAHL, L. R. **Um professor de espanhol de escola pública em Santa Maria: crenças sobre ensino e aprendizagem**. 2010. 55f. Monografia de Conclusão de Graduação – Curso de Licenciatura Espanhol e Respectivas Literaturas – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. 56p.

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. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr., 2000. p. 5-24.

TARDIF, M. e LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005. p.15-54.


VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: **O professor de línguas: construindo a profissão** (Org. ). Leffa, V. J. 2º ed., Pelotas: EDUCAT, 2006. p.133-142.

WIELEWICKI, H. G. Um olhar sobre a Pedagogia Universitária na área de Letras. In: FRANCO, M. E. D. P. e KRAHE, E. D. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas do Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 225-236.

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

## **ANEXOS**

## ANEXO1 –ESTRUTURA CURRICULAR

	<p><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</b>  <b>CENTRO DE ARTES E LETRAS</b>  <b>PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO</b>  <b>CURSO DE LETRAS – ESPANHOL E LITERATURAS DE LÍNGUA</b>  <b>ESPAÑHOLA</b>  <b>ESTRUTURA CURRÍCULAR</b></p>
<p>A construção curricular do Curso de Letras respeitou as especificidades das três habilitações que o compõem, sem, no entanto, distanciar-se do perfil do aluno de Letras que, por tradição, sempre acompanhou a política de Letras em âmbito nacional.</p> <p>Dessa forma, foi preservado um núcleo comum para as três habilitações o qual caracterizará o Curso de Letras; ao mesmo tempo, respeitou-se a orientação constante nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras nas quais "...os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas".</p> <p>A organização curricular ficou disposta dessa forma para as três habilitações :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de um núcleo comum denominado de conteúdos caracterizadores de Letras e de conteúdos pedagógicos;</li> <li>- de um núcleo fixo delineando o perfil de cada habilitação;</li> <li>- de disciplinas complementares de graduação (DCGs);</li> <li>- de práticas do componente curricular;</li> <li>- de práticas supervisionadas (estágio curricular);</li> <li>- de atividades científico-culturais afins para cada habilitação</li> </ul> <p><b>ESTRUTURA CURRICULAR</b></p> <p>Cada estudante deverá compor, juntamente com o seu orientador, o seu Plano de Estudos. Nele devem constar disciplinas do Núcleo Comum; disciplinas do Núcleo Fixo da cada habilitação; Disciplinas Complementares de Graduação (DCG); disciplinas do Componente Curricular; estágio supervisionado e atividades acadêmicas científico-culturais, de acordo com Resolução do Conselho Nacional de Educação. Como o Curso abrange três habilitações: Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; e Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, três serão as matrizes curriculares.</p> <p><b>HABILITAÇÃO ESPANHOL E LITERATURAS DE LINGUA ESPANHOLA</b></p> <p><b>Da Organização Curricular da Habilitação</b></p> <p>A carga horária do Curso de Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola será efetivada mediante integralização de 3.180 horas, assim distribuídas (de acordo com a Resolução CNE/CP - 2, de 19 de fevereiro de 2002):</p> <p><b>I - CONTEÚDOS CURRICULARES MÍNIMOS</b></p> <p><b>A - Disciplinas do Núcleo Comum</b></p> <p>As disciplinas do núcleo comum, com conteúdos-base das Letras serão oferecidos a todos os acadêmicos das três habilitações, pois visam a caracterizar o currículo das Letras, primando por conteúdos lingüísticos e literários, dando uma dimensão humanística ao currículo. Ainda no núcleo-comum estão os conteúdos pedagógicos, base para o desenvolvimento da prática em sala de aula. Essas disciplinas pedagógicas constam também no item "Práticas como componente curricular", devido às suas peculiaridades como disciplinas que desenvolvem a parte prática da habilitação.</p>	



**A 1 - Conteúdos caracterizadores de Letras**

- \* Morfologia do Português (60h)
- \* Fundamentos Gramaticais em Língua Portuguesa (60h)
- \* Sintaxe do Português (60h)
- \* Lingüística Geral (45h)
- \* Sociolingüística (45h)
- \* Literatura Greco-latina em Tradução (45h)
- \* Introdução aos Estudos Literários (60h)
- \* Fundamentos de Literatura Brasileira (60h)
- \* Língua Estrangeira I (60h)
- \* Língua Estrangeira II (60h)

**TOTAL: 555h****A 2 - Conteúdos pedagógicos:**

- \* Didática do Espanhol- 75h (30h práticas; 45h teóricas)
- \* Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica - 75h (15h práticas; 60h teóricas)
- \* Psicologia da Educação A - 60h (15h práticas; 45h teóricas)
- \* Fundamentos da Educação Especial - 60h (30h práticas; 30h teóricas)

**TOTAL: 165h**

Obs. : Foram computadas aqui apenas as horas da parte teórica de cada disciplina.

**B - Disciplinas de conteúdos específicos da habilitação**

As disciplinas de conteúdos específicos deverão caracterizar a habilitação em suas especificidades. Exemplo está na habilitação Espanhol que trabalhará conteúdos como Produção Oral e Leitura em Língua Espanhola I, Produção Oral e Escrita em Língua Espanhola II, História e Evolução da Língua Espanhola, Gramática do Texto em Língua Espanhola visando ao aperfeiçoamento da língua e literatura espanhola.

- \* Produção Oral e Leitura em Língua Espanhola - 90h
- \* Produção Oral e Escrita em Língua Espanhola - 90h
- \* História e Evolução da Língua Espanhola - 60h
- \* Fundamentos Gramaticais da Língua Espanhola - 60h
- \* Morfossintaxe da Língua Espanhola - 60h
- \* Semântica e Pragmática da Língua Espanhola - 60h
- \* Gramática do Texto em Língua Espanhola - 60h
- \* Literatura Espanhola I - 60h
- \* Literatura Espanhola II - 60h
- \* Literatura Hispano-americana: Origens - 60h
- \* Literatura Hispano-americana: Poesia - 60h
- \* Literatura Hispano-americana: Ficção - 60h
- \* Latim Básico - 60h
- \* Lingüística Contemporânea - 45h

**TOTAL: 885h****C - Disciplinas de conteúdo flexível (DCG):**

As disciplinas de conteúdo flexível vão propiciar ao aluno uma diversidade de oportunidades de aprofundamento de conteúdos, não apenas de seu Curso, como das mais diversas áreas afins que circundam as Letras.

- \* DCG (2º sem) - 45h
- \* DCG (5º sem) - 60h
- \* DCG (5º sem) - 60h
- \* DCG (6º sem) - 60h
- \* DCG (8º sem) - 45h
- \* DCG (8º sem) - 60h
- \* DCG (9º sem) - 30h
- \* DCG (9º sem) - 45h
- \* DCG (9º sem) - 60h
- \* DCG (10º sem) - 60h

**TOTAL: 525h**

Data:

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Coordenador do Curso



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE ARTES E LETRAS**  
**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**  
**CURSO DE LETRAS – ESPANHOL E LITERATURAS DE LÍNGUA**  
**ESPANHOLA**  
**ESTRUTURA CURRÍCULAR (continuação)**

**Obs. :** A distribuição das DCGs por semestre não é fixa, a decisão ficará a cargo do Colegiado.

**II - Práticas como componente curricular (CC):**

Nas práticas como componente curricular, o aluno terá oportunidade de contato com as mais diversas práticas de ensino e pesquisa. A produção de material didático, as oficinas de pesquisa, os núcleos de estudos, bem como a parte prática dos conteúdos pedagógicos, darão respaldo à iniciação do acadêmico já nos primeiros semestres letivos.

- \* Didática do Espanhol- 75h (30h práticas; 45h teóricas)
- \* Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica - 75h (15h práticas; 60h teóricas)
- \* Psicologia da Educação A - 60h (15h práticas; 45h teóricas)
- \* Fundamentos de Educação Especial - 60h (30h práticas; 30h teóricas)
- \* Oficina Introdutória à Pesquisa em Letras - 45h
- \* Oficina de Ensino de Língua Espanhola I - 45h
- \* Oficina de Ensino de Língua Espanhola II - 60h
- \* Produção do Texto Acadêmico - 45h
- \* Núcleo de Pesquisa I - 60h
- \* Núcleo de Pesquisa II - 60h

**TOTAL : 420 h**

**Obs. :** Foram computadas aqui apenas as horas práticas de cada disciplina.

**III - Práticas supervisionadas (estágio curricular):**

O estágio supervisionado de 420h irá proporcionar ao futuro profissional o envolvimento com a escola já no 5º semestre letivo. Isso fará com que o aluno vivencie a realidade escolar desde a metade do Curso, envolvendo-se com ela, sendo útil em todos os aspectos.

- \* Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I (7º Sem) - 105h
- \* Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II (8º Sem) - 105h
- \* Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III (9º Sem) - 105h
- \* Estágio Supervisionado em Língua Espanhola IV (10º Sem) - 105h

**TOTAL: 420h**

**IV - 210h** para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, normatizadas pela Resolução n°. 022/99 da UFSM, que " Estabelece normas para registro das Atividades Complementares de Graduação, como parte flexível dos Currículos dos Cursos de Graduação".

**MATRIZ CURRICULAR - ESPANHOL E LITERATURA DE LÍNGUA ESPANHOLA**

A carga horária de 3.180h será distribuída em 10 semestres letivos.

## APÊNDICES

**APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO****Projeto de Pesquisa:** Registro GAP nº. 028600**Projeto de Mestrado:** Licenciatura em Espanhol: Repercussões do Conhecimento Específico nos Processos Formativos Docentes e Discentes**Acadêmica do Curso de Mestrado:** Luana Rosalie Stahl**Orientadora Pesquisa:** Prof.ª Dr. Silvia Maria Aguiar Isaia – SIAPE 380403**Endereço e telefone para contato:** Universidade Federal de Santa Maria - Avenida Roraima, 1000 - Prédio 16 - 2º andar - Sala 3280 B. Telefone (55) 3304 2668

Você está sendo convidado/a para participar do projeto de pesquisa intitulado Licenciatura em Espanhol: Repercussões do Conhecimento Específico nos Processos Formativos Docentes e Discentes, por ser professor/a do Curso de Licenciatura em Letras Habilitação Língua Espanhola e Respectivas Literaturas da Universidade Federal de Santa Maria, contexto escolhido para a investigação. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para construirmos respostas para as questões: De que forma a área específica do conhecimento repercute no modo como o professor conduz o processo formativo docente e discente? Qual a relação existente entre o modo como os professores articulam os conhecimentos da área específica com a formação de futuros professores para o ensino básico? e Como os estudantes compreendem seu processo formativo?

Esclarecemos de forma detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, que a pesquisa acima declarada tem como objetivo compreender como a área específica do conhecimento (Curso de Licenciatura em Letras Habilitação Língua Espanhola e Respectivas Literaturas) repercute no modo como o professor conduz seu processo formativo e de seus alunos; inferir a relação existente entre o modo como os professores articulam os conhecimentos da área específica com a formação de futuros professores para o ensino básico e investigar como os estudantes compreendem seu processo formativo. O foco da pesquisa proposta estará nas peculiaridades da área de conhecimento dos docentes e discentes participantes.

A opção metodológica da pesquisa é qualitativa. Os professores formadores do curso serão convidados a participar de uma entrevista narrativa que será gravada e transcrita na íntegra. Em termos de interpretação analítica das narrativas dos professores, escolhemos o método de análise textual discursiva. Os acadêmicos do curso serão convidados a responder um questionário, com questões abertas e fechadas para fins exploratórios, no intuito de investigar a compreensão do processo formativo destes com o olhar de futuros professores. O tratamento das informações dos questionários será realizada com apoio de gráficos gerados no Programa Microsoft Excel, cuja análise e interpretação terão viés qualitativo.

Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa. Esclarecemos que não haverá despesas com a sua participação na pesquisa e que a mesma será voluntária, não sendo fornecido por ela qualquer tipo de pagamento.

A presente pesquisa, não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito, o que estará sendo acompanhado em um nível reflexivo e dialógico. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver a busca de qualidade em seus cursos de graduação ao conhecermos a complexidade na relação entre conhecimentos específicos e acadêmicos.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Para quaisquer esclarecimentos estão à disposição o e-mail [luanastahl@yahoo.com.br](mailto:luanastahl@yahoo.com.br), bem como o telefone (55) 33042668, pelos quais você tem acesso à responsável pelo projeto. A sala de trabalho dos pesquisadores fica à Avenida Roraima, 1000 - Prédio 16 - 2º andar - Sala 3280 B.

O presente projeto *Licenciatura em Espanhol: Repercussões do Conhecimento Específico nos Processos Formativos Docentes e Discentes* encontra-se atrelado à pesquisa em andamento intitulada *Os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento* coordenado pela Profª Dr. Sílvia Maria Aguiar Isaia que conta com a ciência de sua Unidade de Ensino. (CAAE: 0074.0.243.000-10 aprovado em 11/05/2010).

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Mestranda Luana Rosalie Stahl  
Responsável pela pesquisa



Prof.ª Dr.ª Sílvia Maria Aguiar Isaia  
Orientadora da Pesquisa

Assinatura do/a participante

## APÊNDICE 2 - MATRIZ CATEGORIAL DA INVESTIGAÇÃO

OBJETIVOS		INVESTIGAÇÃO NARRATIVA
GERAL	ESPECÍFICOS	INDICADORES
Investigar quais as repercussões da área específica do conhecimento no processo formativo de professores de licenciatura em espanhol.	Compreender como a área específica de conhecimento repercute no modo como o professor conduz seu processo formativo e de seus estudantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição pessoal da área de conhecimento específico;</li> <li>• Conhecer a trajetória formativa dos docentes universitários</li> <li>• Conhecimentos básicos da sua área;</li> <li>• Interrelações conceituais na sua área;</li> <li>• Interrelações com áreas afins;</li> <li>• Compreensão acerca da formação docente na área em questão;</li> <li>• Concepção de ensino de conteúdos da área;</li> <li>• Compreender a percepção do docente em relação à formação de seus alunos;</li> </ul>
	Inferir a relação existente entre o modo como os professores articulam os conhecimentos da área específica com a formação de futuros professores para a educação básica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciação entre o conhecimento acadêmico trabalhado em aula e conhecimento escolar a ser trabalhado na escola;</li> <li>• Articulação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento pedagógico;</li> <li>• Compreensão acerca do processo de transposição didática;</li> <li>• Desenvolvimento de técnicas, metodologias de transposição didática;</li> <li>• Compreensão acerca das especificidades da área de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem; (tanto com os alunos universitários, como destes para com os alunos nas escolas)</li> <li>• Clareza quanto aos conhecimentos da área específica que são importantes para o processo formativo do estudante;</li> <li>• Forma de organizar o conhecimento acadêmico para a compreensão do aluno;</li> <li>• Estratégias utilizadas para esta compreensão;</li> <li>• Dificuldades encontradas na docência (ensino, planejamento, orientação, pesquisa e extensão) de sua área.</li> <li>• Formas de avaliação utilizadas; concepção acerca do processo de avaliação;</li> </ul>

**APÊNDICE 3 – SOLICITAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Santa Maria, 19 de janeiro de 2012.

À Coordenação do Curso de Letras Espanhol da UFSM,

Venho por meio deste solicitar à coordenação deste curso o empréstimo do Projeto Político Pedagógico, em virtude da realização da pesquisa de mestrado “Docentes de Licenciatura em Espanhol: repercussões do conhecimento específico nos processos formativos docentes e discentes”. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Luana Rosalie Stahl sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Maria de Aguiar Isaia com registro no GAP/CE: 028600.

Sendo o que tinha para o momento agradeço a atenção dispensada.

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Maria de Aguiar Isaia  
Orientadora desta pesquisa

Mestranda Luana Rosalie Stahl  
Responsável pelo tratamento dos dados  
[luanastahl@yahoo.com.br](mailto:luanastahl@yahoo.com.br)  
(55) 84070553

## APÊNDICE 4 – PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO

PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO	
PROBLEMA	INDICADORES DA MATRIZ CATEGORIAL PARA ENTREVISTA NARRATIVA
<p>De que forma a área de conhecimento repercute no modo como o professor conduz seu processo formativo e de seus estudantes?</p> <p>Quais as repercussões da área de conhecimento no processo formativo de professores de licenciatura em espanhol?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão acerca da formação docente na área em questão</li> <li>• Conhecer a trajetória formativa dos docentes universitários</li> <li>• Compreender a percepção do docente em relação à formação de seus alunos</li> <li>• Compreensão acerca das especificidades da área de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem; (tanto com os alunos universitários, como destes para com os alunos nas escolas)</li> <li>• Inter-relações conceituais na área</li> <li>• inter-relações com áreas afins</li> <li>• Clareza quanto aos conhecimentos da área específica que são importantes para o processo formativo do estudante</li> <li>• Dificuldades encontradas na docência (ensino, planejamento, orientação, pesquisa e extensão) de sua área.</li> </ul>
<p>Existe relação entre o modo como os professores articulam os conhecimentos da área específica com a formação de futuros professores para o ensino básico?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição pessoal da área de conhecimento específico</li> <li>• Conhecimentos básicos da sua área</li> <li>• Concepção de ensino de conteúdos da área</li> <li>• Forma de organizar o conhecimento acadêmico para a compreensão do aluno; Estratégias utilizadas para esta compreensão</li> <li>• Diferenciação entre o conhecimento acadêmico trabalhado em aula e conhecimento escolar a ser trabalhado na escola</li> <li>• Articulação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento pedagógico</li> <li>• Compreensão acerca do processo de transposição didática</li> <li>• Desenvolvimento de técnicas, metodologias de transposição didática</li> <li>• Forma de avaliações utilizadas; concepção acerca do processo de avaliação.</li> </ul>
	<p><b>CATEGORIAS E ELEMENTOS INTERFERENTES</b></p>
	<p><b>Níveis de consciência sobre o papel formativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O estudante de licenciatura em Letras Espanhol na concepção do formador</li> <li>- Concepções de docência</li> <li>- Trajetória formativa</li> <li>- Relevância do conhecimento específico e o significado do conhecimento pedagógico na formação de professores</li> </ul> <p><b>Solidão pedagógica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fraca identidade formativa grupal</li> <li>- Estrutura curricular do curso de licenciatura</li> <li>- Ausência de articulação entre conceitos da área e áreas afins</li> </ul> <p><b>Conhecimento específico da área</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Centração na área específica</li> <li>- Compreensão dos diferentes níveis/tipos de conhecimento: científico, acadêmico e escolar (noções de transposição didática)</li> <li>- Articulação do conhecimento específico e a formação de professores</li> </ul>



## APÊNDICE 5 – QUADRO DE ANÁLISE DA ENTREVISTA

<b>QUADRO - ANÁLISE ENTREVISTA</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Indicadores da matriz categorial</b>	<b>Excetos das narrativas</b>
Quais as repercussões da área de conhecimento no processo formativo de professores de licenciatura em espanhol?	De que forma a área específica de conhecimento repercute no modo como o professor conduz seu processo formativo e de seus estudantes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão acerca da formação docente na área em questão</li> <li>• Conhecer a trajetória formativa dos docentes universitários</li> <li>• Compreender a percepção do docente em relação à formação de seus alunos</li> <li>• Compreensão acerca das especificidades da área de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem; (tanto com os alunos universitários, como destes para com os alunos nas escolas)</li> <li>• Inter-relações conceituais na área; inter-relações com áreas afins</li> <li>• Clareza quanto aos conhecimentos da área específica que são importantes para o processo formativo do estudante</li> <li>• Dificuldades encontradas na docência (ensino, planejamento, orientação, pesquisa e extensão) de sua área.</li> </ul>	
	Existe relação entre o modo como os professores articulam os conhecimentos da área específica com a formação de futuros professores para o ensino básico?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição pessoal da área de conhecimento específico</li> <li>• Conhecimentos básicos da sua área</li> <li>• Concepção de ensino de conteúdos da área</li> <li>• Forma de organizar o conhecimento acadêmico para a compreensão do aluno; Estratégias utilizadas para esta compreensão</li> <li>• Diferenciação entre o conhecimento acadêmico trabalhado em aula e conhecimento escolar a ser trabalhado na escola</li> <li>• Articulação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento pedagógico</li> <li>• Compreensão acerca do processo de transposição didática;</li> <li>• Desenvolvimento de técnicas, metodologias de transposição didática</li> <li>• Forma de avaliações utilizadas; concepção acerca do processo de avaliação.</li> </ul>	