



4873 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT08 - Formação de Professores

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: o Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão
Lucinete Fernandes Vilanova - UFMA - Universidade Federal do Maranhão
Maria Alice Melo - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA : o Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

Este artigo resulta da pesquisa de mestrado que analisou "A Formação Pedagógica no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão". Fundamentou-se na abordagem crítica e qualitativa e articulou pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista semi-estruturada e questionário semi-estruturado. Alguns aportes teóricos que sustentaram o presente estudo foram: Minayo (1994), André (2013), Diniz-Pereira (1999), Saviani (2009), Candau (1997), Nóvoa (2009), Romanowski (2012), Guidini (2017), Tardif (2014), Gauthier et al. (1998), Pimenta (2002), dentre outros. Os resultados dessa análise revelaram que embora o Curso de Letras reconheça a importância da formação pedagógica, a formação do pesquisador em Linguagem é mais valorizada que a formação do professor e que há uma dicotomia entre as disciplinas da área específica e as disciplinas da área pedagógica, o que acaba por evidenciar uma desarticulação entre ambas.

Palavras-chave: Formação inicial docente. Saberes docentes. Formação pedagógica. Curso de Letras.

1 Introdução

Compreendemos que se torna necessário adentrar ainda mais a complexidade dos elementos constituidores dos processos formativos de professores, e ao mesmo tempo, aprofundar as relações dialógicas com a realidade escolar. "A experiência vivenciada na escola no exercício da e para a docência, quando individualizada, historicizada e contextualizada, também é formadora de professores e geradora de conhecimentos docentes" (GUIDINI, 2017, p. 62).

Isso nos remete ao entendimento que para além da finalidade de garantir o diploma ao exercício profissional da docência, a formação inicial precisa formar o professor. Tal formação deve estar voltada para o exercício da atividade docente, essa aqui entendida não como mera atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades tecnicistas, mas como identidade que se constrói a partir da significação social da profissão.

Sabemos que a formação docente tem como foco o trabalho docente, esse por sua vez, está embasado por muitos saberes e, a forma como o professor utiliza esses saberes é crucial para o desenvolvimento e o repensar de sua prática pedagógica. Alguns autores(as) têm se dedicado à elaboração teórica sobre os saberes, trazendo significativa contribuição para esse campo de estudos, em que se destacam Tardif (2014), Gauthier et al. (1998), Pimenta (2002) e Shulman (1986 apud ALMEIDA; BIAJONE, 2017). Esses compreendem os saberes docentes como conhecimentos construídos em momentos específicos e integrados, que devem estar associados ao processo formativo e profissional do professor.

Alguns estudos realizados no Brasil sobre a formação docente nas licenciaturas, sinalizam para uma enorme fragilidade no que concerne à formação pedagógica. Romanowski (2002) aponta para o fato de que ela é pouco valorizada; Cunha (1998) destaca as dicotomias entre as disciplinas específicas e pedagógicas nesse processo de formação; Gatti e Barretto (2009), analisam que a formação de professores exige uma verdadeira e necessária revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos dos cursos. Veiga (2010), defende que a docência, como profissão e como ação especializada, procura reconfigurar saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento crítico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática.

A partir do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd da UFMA, buscamos aprofundar os estudos iniciados na graduação e na pós-graduação Lato Sensu sobre formação inicial docente. De modo a estabelecer relação com Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente do referido programa, estabelecemos como objeto de estudo para essa pesquisa, a formação pedagógica nos cursos de licenciaturas, cujo campo empírico foi o Curso de Letras.

A escolha pelo Curso de Letras, deu-se pelos seguintes motivos: (i) necessidade metodológica de delimitarmos o universo da pesquisa, considerando não ser possível o estudo de todas as licenciaturas; (ii) por entendemos que o aprendizado da língua materna é condição essencial à construção do conhecimento em suas diferentes áreas, constituindo instrumento indispensável ao exercício da cidadania; (iii) a Língua Portuguesa compreender uma área de conhecimento, cujos níveis de desempenho no país e no estado do Maranhão ser um dos mais baixos nas Avaliações Nacionais Externas. Frente a isso, a problemática desse estudo versou sobre como se dá a formação pedagógica no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão?

2 Percurso metodológico da pesquisa

De forma a buscar respostas às questões relativas ao problema central desse estudo, optamos pela pesquisa qualitativa crítica que tem como pressupostos teóricos básicos na análise de Flick (2009), a realidade social como um produto compartilhado da atribuição de significados; assume a natureza processual e a reflexividade da realidade social; os significados subjetivos dão relevância aos elementos objetivos da vida; e a reconstrução da realidade social através de sua natureza comunicativa como ponto de partida para a pesquisa.

De forma a obtermos as primeiras aproximações teóricas com o nosso objeto de investigação, nos valem da pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte sobre a formação pedagógica nos cursos de licenciaturas, e o mesmo, constituiu-se da análise de 07 (sete) dissertações e 02 (duas) teses correspondentes ao período de 2013 a 2016, levantadas no Banco de Dados da CAPES.

O nosso campo empírico foi o Curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, que faz parte do Centro de Ciências Humanas - CCH da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Elegemos como amostra, 01 (um) Coordenador de Curso - por ser ele um caminho viável para o acesso aos materiais que constituíram nossa análise documental e ainda, um elemento significativo para enriquecer as discussões sobre a formação pedagógica oferecida na formação inicial dos estudantes; (ii) 07 (sete) professores que trabalham com as disciplinas pedagógicas - já que é imprescindível a "escuta" e análise dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam suas concepções sobre a formação pedagógica na formação inicial dos estudantes das licenciaturas; (iii) 12 (doze) estudantes do 7º período - haja vista terem cursado todas as disciplinas pedagógicas e socializar suas impressões sobre a concepção das mesmas em seu processo formativo.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados constituíram-se: (i) da análise documental - Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso; as ementas das disciplinas pedagógicas e algumas legislações nacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras; (ii) a entrevista semiestruturada - com a Coordenação de Curso e os professores das disciplinas pedagógicas e (iii) o questionário com os estudantes que totalizou 11 questões, sendo 05 (cinco) abertas e 06 (seis) fechadas.

Tais questões foram organizadas a partir de categorias, que acabaram por contribuir significativamente com a análise empírico-teórica, sendo elas: (i) formação inicial de professores; (ii) saberes necessários à formação docente e (iii) formação pedagógica no Curso de Letras.

De forma a preservar a identidade dos sujeitos, estabelecemos a seguinte codificação: com os *alunos*, utilizamos a *letra A* para representá-los de forma geral e a *numeração de 1 a 12*, para identificação específica de cada um; quanto a *Coordenação de Curso* e os *professores das disciplinas pedagógicas*, fizemos uso dos códigos: *CCL* para Coordenador do Curso de Letras; *PDI* para professor da disciplina de Didática; *PPSCE* para professor da disciplina de Psicologia da Educação; *POEB* para professor da disciplina de Organização da Educação Brasileira; *POTP* para professor da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico; *PAP* para professor da disciplina de Aproximação da Prática e *PIRE* para professor da disciplina de Intervenção da Realidade Escolar.

3 A Universidade e a formação inicial do professor da Educação Básica

Iniciamos a discussão sobre o papel da universidade na formação docente com Buarque (1994), quando analisa que o século XXI nos apresenta novos tempos, marcado por inúmeras mudanças que impactam diretamente nosso modo de ser, sentir, pensar, comunicar e conviver. Atingida diretamente por tais mudanças, a Universidade enfrenta o desafio de repensar a si própria, de "reorientar-se para ser um instrumento dos sonhos" do novo século (p.17).

Sabemos da grande importância que tem a formação docente para a qualidade da prática pedagógica, dessa forma, corroboramos com Gatti (2010) ao pontuar que não podemos concentrar o trabalho docente e a responsabilidade pelos problemas enfrentados no processo ensino-aprendizagem dos estudantes da educação básica, a partir da qualificação ou não da formação de professores, já que são inúmeros os fatores que concorrem para isso, desde as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, os aspectos da cultura nacional, regional ou local, as formas de estrutura e gestão educacional, aspectos do próprio formando, dentre outros.

Uma situação desafiadora que emerge dos cursos de licenciatura, praticamente a mesma desde a sua origem, é a inexistência de uma proposta global unitária e integrada. Nessa perspectiva, a concepção e a forma como se pensa a estrutura dos currículos dos cursos de formação de professores dificultam o envolvimento de questões profissionais mais próximas da realidade dos alunos. Entendemos que um passo à frente para assumir a postura interdisciplinar na prática universitária é dar ênfase ao diálogo, a intercomunicação, o trabalho coletivo entre aluno e professor, aluno e aluno, professor e professor, coordenações de cursos.

Como afirma Saviani (1996), a teoria exprime interesses, objetivos e finalidades, se posicionando a respeito de qual rumo a educação deve tomar. Ela não é apenas retratadora ou constatadora do existente, é também orientadora de uma ação possibilita mudar a realidade.

Considerar a formação de professores enquanto desenvolvimento profissional como possibilidade de transformação da realidade histórica do professor é compreendê-la fundamentada na práxis. Isso implica possibilitar que o professor compreenda a teoria como momento necessário desse processo e assim, desenvolva a capacidade de tomar decisões a

partir das reflexões que realiza com base na prática.

Acreditamos e defendemos que uma sólida formação teórica é imprescindível para a apreensão do significado e do sentido do trabalho docente para além do contexto da sala de aula. É preciso, pois, inseri-la no contexto das relações sociais como um todo. “A perda da perspectiva teórica e epistemológica tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática” (FRIGOTTO, 1996, p. 390)

O ensino como prática social e histórica, é o ponto de partida e de chegada da investigação educacional, dessa forma, o conhecimento teórico resultante dessa pesquisa se limitado ou condicionado a solução de problemas educacionais, corre o risco de falsear a própria teoria e se tornar um conhecimento meramente instrumental e técnico, esvaziado de uma dimensão emancipatória.

4 Os saberes pedagógicos em foco na formação pedagógica do professor

Existe atualmente, um número expressivo de autores que fazem uso do termo “saberes” para tratar do “ato de conhecer” e “saber-fazer” associado à formação e à profissionalização do professor. Dentre esses estudiosos, destacamos nesse trabalho, as contribuições de Pimenta (2002) Tardif (2013, 2014), Gauthier et al. (1998) e Shulman (1986 apud ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Pimenta (2002) foca sua análise na mobilização dos “saberes da docência”, que segundo ela constitui elemento importante na construção da identidade profissional dos professores. Tais saberes, na perspectiva da autora são construídos com base nos: *saberes da experiência* - aquele aprendido pelo professor desde suas experiências escolares como as profissionais; *saberes do conhecimento* - aqueles oriundos dos conhecimentos científicos e os *saberes pedagógicos* - os que abrangem o saber da experiência e dos conteúdos específicos, os que viabilizam a ação do ensinar.

Tardif (2014, p. 36) define o saber docente “como um saber plural, uma vez que é solicitado do professor, via ação docente, a mobilização de uma diversidade de saberes”. Segundo ele, esses saberes são oriundos da:

formação profissional - conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; *dos saberes disciplinares* - diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos; *dos saberes curriculares* - estão relacionados às ementas, objetivos, conteúdos e metodologias e *dos saberes experienciais* - dizem respeito àqueles que derivam e são validados pela experiência, seja ela resultado de construção coletiva ou de vivência pessoal, individual. (TARDIF, 2014, p. 36-39).

Já Gauthier et al (1998) considera que um “ofício sem saberes” ou “saberes sem ofício” em direção a um “ofício feito de saberes” são categorias relacionadas ao desafio da profissionalização do professor. Para ele, os saberes que fazem parte do reservatório de saberes dos professores são “os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das Ciências da Educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica” (GAUTHIER, 1998, p. 28).

Alguns estudos apontam para questões relevantes sobre como a formação pedagógica vem sendo trabalhada nos cursos de licenciatura. Dias da Silva (2004, p. 288) apresenta que a questão central de muitas instituições superiores passou a “ser aritmética (...) se reduziu ao loteamento de horas na grade curricular, com consequências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores”. Gatti (1997), acrescenta que a consolidação desta estrutura tornou esses cursos híbridos e desintegrados, decorrente da divisão em duas áreas de formação, a de conteúdo específicos e a de conteúdos pedagógicos. Romanowski, (2012), alerta que tais questões podem estar relacionadas à acentuação do processo de aligeiramento e improvisação na formação docente, contraditoriamente à crescente expansão do valor da educação como processo universal, contínuo e permanente, condição à vida social e à vida econômica.

Nessa mesma linha de análise Diniz-Pereira (2015), avalia que as licenciaturas saíram do modelo 3+1, porém, ele ainda não saiu das licenciaturas, já que permanece com a lógica estruturante desses cursos. Houve mudanças na composição do grupo de disciplinas referentes ao ensino (que, no 3+1, era praticamente só a Didática) e na proporção entre os tempos de formação referentes ao grupo dos conteúdos científicos e o grupo do ensino/educação.

Sobre a formação pedagógica, Chaves (2014) discorre que a mesma compreende saberes docentes relacionados às Ciências da Educação e saberes docentes relacionados ao Ensino da Matéria. Sendo que os primeiros, de acordo com a autora, são responsáveis pela identidade profissional do professor, auxiliando-o a pensar o ensino da matéria. Estes saberes seriam compostos por saberes oriundos das Ciências Aplicadas a Educação, como por exemplo, História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, etc. Os saberes docentes relacionados ao Ensino da Matéria seriam responsáveis pela combinação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar, temos aqui as contribuições da Didática e das Metodologias específicas.

Libâneo (2012, p. 9) entende que o conhecimento pedagógico tem duas dimensões, uma epistemológica e outra psicológica.

A dimensão epistemológica refere-se à integração necessária entre didática e a epistemologia das disciplinas, de modo a estabelecer conexões entre a didática e a lógica científica das disciplinas. *A dimensão psicológica* refere-se ao fato de que o ensino deve estar dirigido à aprendizagem, de modo que importa conhecer as características individuais e sociais dos alunos, sua relação prévia com a matéria, seus motivos, seus modos de aprender.

Para Gauthier (1998), a formação pedagógica tem por base os saberes das Ciências da Educação, esses por sua vez, permeiam a maneira de o professor existir profissionalmente. Se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente.

O professor possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos

comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria (GAUTHIER, 1998, p. 31).

Para o autor, esses saberes são adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional e são, também, os que os diferenciam de qualquer outra pessoa que saiba apenas o que é uma escola. O professor deve conhecer profundamente a instituição escolar. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

5 Formação pedagógica nos cursos de licenciaturas: o que diz o Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão

Como já sinalizado anteriormente, os dados foram obtidos por meio de entrevistas com a coordenação de curso e professores das disciplinas pedagógicas e questionários com alunos, a partir das categorias formação inicial de professores, saberes necessários à formação docente e a formação pedagógica no Curso de Letras.

Formação inicial de professores

Na categoria formação inicial de professores, levantamos se a *formação oferecida pelo Curso de Letras é suficiente para que o aluno atue como futuro professor* e observamos que, mesmo se tratando de um curso de licenciatura, o foco está mais para a formação do pesquisador em linguística do que para a docência. Não há uma comunicação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, o que acaba não permitindo uma formação suficiente aos futuros professores, conforme expresso em algumas falas abaixo:

POTP - “não, a matriz curricular das disciplinas específicas trata de uma coisa e as disciplinas pedagógicas de outra. Há uma grande dicotomia entre as mesmas, uma vez que o Curso está mais voltado para a formação do pesquisador em linguística do que do professor”.

A10 - “Não, o Curso de Letras ainda está muito voltado para a formação do pesquisador do que de professores, ainda há muitas lacunas no que diz respeito ao ensinar, ao ser professor”.

Tais depoimentos demonstraram claramente que a universidade tem relegado a segundo plano a formação de professores e o não cumprimento dessa função concentra-se muitas vezes no desprestígio com que as atividades didático-pedagógicas são consideradas no espaço acadêmico em comparação com as atividades de pesquisas. Sobre essa questão Ludke (1994), destaca que:

Dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. [...] no primeiro escalão se situam os professores cujas atividades predominantes são as de cunho científico e de pesquisa; no segundo estão os que desempenham tanto atividades de pesquisa como atividades de ensino; no terceiro, finalmente, estão confinados aqueles professores cujas atividades se concentram no ensino e na formação de professores (p. 6-7).

É possível identificar um certo nível de desvalorização dos cursos de licenciaturas pelos próprios docentes universitários. Torna-se imprescindível que o projeto de formação docente promova a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciandos nos processos investigativos de sua área específica e da prática pedagógica.

Outro aspecto relevante para nossa análise tratou de saber se “as atividades curriculares desenvolvidas no Curso de Letras favorecem a relação teoria e prática”. Tanto a coordenação do curso quanto os professores afirmaram que sim, como mostram os depoimentos a seguir:

PDI - “Sim, possibilitamos a relação teoria e prática integrando os conteúdos das disciplinas com situações concretas do espaço escolar.

PDCE - “Sim, por ser uma disciplina de diagnóstico, temos a parte teórica e depois os alunos a partir da teoria, partem para a investigação na escola”.

Em relação aos *alunos*, foi possível identificar que dos 12 (doze), 08 (oito) consideram que as atividades desenvolvidas ao longo do curso não valorizaram a relação teoria e prática:

A4 - “Não, embora sejam realizadas atividades no campo escolar, algumas vezes as atividades realizadas não atendem as necessidades formativas dos alunos. Não há integração entre a universidade e a Escola Básica”;

A11 - “Não, a relação teoria e prática só é vivenciada nos estágios, algumas disciplinas tentam estabelecer essa relação, mas os resultados não são muito satisfatórios”.

Os depoimentos dos alunos nos remeteram ao que Vaillant e Garcia (2012) discutem sobre o modelo de justaposição de relações entre a instituição de formação inicial e as escolas de educação básica. Para esse modelo, teoria e prática acontecem em momentos bem distintos, primeiro se apresenta a teoria ao aluno, depois a mesma deve ser aplicada nas situações de estágio, nas práticas. O mesmo acaba por não valorizar a formação centrada na escola.

Saberes docentes na formação do professor

Outra categoria base para nossa investigação foi *saberes docentes*, a mesma se propôs analisar como estão mobilizados os saberes da docência e sua relação com a construção da identidade profissional dos professores. Várias foram as concepções apresentadas pelos sujeitos da pesquisa sobre saberes docentes, a saber:

CCL - “conhecimentos relacionados à teoria e à prática pedagógica”.

PDI - “Saberes adquiridos pelos professores que têm relação com o conteúdo, com a experiência no contexto profissional, os pedagógicos. Visa relacionar os conteúdos didáticos com os conteúdos da matéria”.

PDCE - "Saberes formados por vários saberes como: da formação profissional, dos currículos, das disciplinas e da prática cotidiana";

A1 - "Compreende o saber ensinar, ter didática".

A6 - "Saberes essenciais para o pleno exercício da docência".

Percebemos que os sujeitos investigados acima, estabelecem uma relação bem próxima dos saberes docentes com a prática pedagógica, isso nos leva ao entendimento que o contexto da sala de aula precisa ser compreendido como local de aprendizagem docente, de modo que sua prática, como sinaliza D'Ávila (2012, p. 34) se torne "[...] um locus de formação e produção de saberes".

Entender a prática pedagógica como lócus de formação e produção de saberes, é antes de tudo, perceber o professor como sujeito que constrói e reconstrói suas vivências profissionais. Tais saberes são imprescindíveis para a constituição da práxis educativa, conseqüentemente para a realização do trabalho pedagógico.

Buscamos identificar ainda, *quais tipos de saberes são mais priorizados pelo Curso de Letras, se os referentes as disciplinas específicas ou as pedagógicas*. Para a CCL, "os saberes mais priorizados pelo Curso, em especial para os alunos, são os das disciplinas de conteúdo específicos".

Dos 07 (sete) professores entrevistados, 03 (três) disseram que os conhecimentos específicos são mais priorizados pela coordenação, 05 (cinco) pelos professores e 07 (sete) pelos alunos. 02 (dois) desses mesmos professores afirmaram que a coordenação considera tanto as disciplinas específicas quanto as pedagógicas prioridades e 04 (quatro) citam os professores.

Quanto aos *alunos*, todos os 12 entenderam que tanto a coordenação, os professores e alunos priorizaram mais as disciplinas de conteúdo específicos. 03 (três) defenderam que a coordenação dá prioridade às disciplinas específicas e pedagógicas e 02 (dois) indicaram ser essa também a opinião dos professores

Os resultados apresentados acima, constataram que as disciplinas de conteúdo específicos são as mais priorizadas pela coordenação, professores e alunos e as disciplinas de conteúdo pedagógico quase não citadas, encontram-se em posição secundária e de desprestígio. Com base em Diniz-Pereira (1999), um equívoco do modelo da racionalidade técnica na formação docente consiste em acreditarmos que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar

Frente ao que aborda o autor, urge que os cursos de licenciaturas superem de vez a lógica do bacharelado tão valorizado no "esquema 3+1", onde o ensino dos conhecimentos específicos prevalecia sobre os conhecimentos de formação pedagógica.

A formação pedagógica no Curso de Letras

A última categoria *formação pedagógica no Curso de Letras* tratou de analisar o acerca das concepções que os sujeitos pesquisados têm sobre formação pedagógica; como as disciplinas de conteúdo específicos se relacionam com as disciplinas de conteúdos pedagógicos e qual o nível de valorização tem sido dado às disciplinas pedagógicas no processo de formação inicial docente.

Nessa perspectiva, os sujeitos definem a formação pedagógica como:

CCL - "o saber que ensina o professor a ensinar, orienta sua prática de sala de aula".

PDI - "Compreende os saberes que tratam da ação pedagógica e que orientam a prática docente".

PPSC - "Correspondem aos saberes das Ciências da Educação e da Pedagogia".

PIRE - "Provoca o professor a mobilizar diferentes saberes para implementação de suas ações tendo em vista diferentes contextos".

A3 - "Saberes que orientam quanto à prática do ensino e aprendizagem, ao domínio do conteúdo e a mediação da prática pedagógica".

A7 - "São conhecimentos e teorias que o professor deve saber para escolher o melhor método de ensino".

Com base nas falas dos sujeitos acima, foi possível perceber claramente que ambos relacionaram a formação pedagógica com "o ensinar o professor a ensinar", como "um saber que trata da ação pedagógica", que "orienta o professor a atuar na docência", a "dar aula". Tais concepções se reportaram à docência como categoria profissional cuja especificidade está no conhecimento pedagógico, este segundo Imbernón (2011), representa a alma da docência.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2011, p. 86), os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática,

sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática representa, entendendo assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois essa lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contradição absoluta à teoria, pressupõe íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.

Frente ao que apresentam as autoras, os saberes pedagógicos só podem efetivamente colaborar com a prática se forem mobilizados a partir das situações problemas apresentados por ela mesma. Diante disso, compreendemos ser fundamental que o processo inicial de formação de professores possibilite base teórico-prático aos licenciandos a partir do conhecimento pedagógico, no sentido de superar o senso comum pedagógico e de construir uma postura política com sua prática docente.

Tratamos de discutir também, *sobre a relação entre as disciplinas de conteúdo específicos com as disciplinas de conteúdos pedagógicos*. Tais posicionamentos estiveram contemplados em algumas falas que seguem:

CCL - *“através das disciplinas específicas são realizados seminários que valorizam discussões sobre a prática pedagógica”.*

POEB - *“essa articulação acontece principalmente a partir das disciplinas de práticas”.*

A1 - *“As disciplinas pedagógicas trabalhadas pelos professores do próprio Curso apresentam maior aproximação, em geral as do Departamento de Educação, não”.*

A8 - *“Acontece em especial através das disciplinas práticas ofertadas pelo Departamento de Letras”.*

A12 - *“Os professores entre os dois departamentos não estabelecem um diálogo o que acaba comprometendo a formação dos licenciandos”.*

Os posicionamentos acima, nos permitiram identificar uma situação problema histórica dentro dos cursos de licenciatura, a desarticulação entre departamentos acadêmicos, neste caso especial, os Departamentos de Educação e Letras. O que podemos identificar é um grande equívoco presente nessas relações: por um lado a defesa que a formação pedagógica é competência exclusiva de pedagogos (visão muitas vezes defendida pelos Departamentos de Educação) e em outro extremo, a formação pedagógica seria apenas um apêndice da formação (visão enfatizada pelos Departamentos de Licenciaturas).

6 Tecendo considerações finais

Nos cursos de licenciaturas comumente constatamos que para ser um bom professor basta o domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, dessa forma, urge qualificar a discussão da formação pedagógica enquanto constituinte de saberes que também fundamentam a práxis docente.

Dessa forma, a presente pesquisa não teve a intenção de julgar ou avaliar a formação pedagógica oferecida pelo Curso de Letras, mas estudar e provocar reflexões no sentido de desmistificá-la enquanto um conjunto de saberes voltados apenas para a aplicação de procedimentos metodológicos e apresentá-la como via mobilizadora para mudança da prática docente num sentido de torná-la mais significativa e inovadora.

Tendo por base os estudos sobre a formação inicial docente, os resultados da pesquisa indicaram que os licenciandos não se sentiam preparados para atuar como futuros professores, quando considerada a formação que lhes foi oferecida. Embora formar profissionais aptos a atuar na área de Letras constituísse o objetivo do Curso, foi possível identificar claramente que o foco da formação estava mais voltado para o cientista linguista (bacharel) do que para o exercício da docência (licenciatura). A estrutura curricular do curso deu maior privilégio para a formação da área disciplinar que para a formação pedagógica.

Sobre a questão da relação teoria e prática, os resultados nos revelaram que embora a escola seja considerada locus principal da formação, para os professores e licenciandos, ainda há um distanciamento expressivo entre a universidade e as escolas, em especial no que tange as disciplinas de prática pedagógica e estágio supervisionado.

No tocante aos saberes docentes, percebemos que para os sujeitos da pesquisa, os mesmos são vistos como conhecimentos que integram as práticas metodológicas que orientam o professor sobre o ensinar. Essa concepção vem acompanhada de elementos diversos: os saberes docentes são constituídos em especial por saberes do conteúdo, o pedagógico e o da experiência e sua construção é condição primordial para a materialização do processo ensino e aprendizagem.

De uma forma geral, foi possível perceber que o saber mais priorizado pelo Curso de Letras advém dos conteúdos específicos da matéria, ficando os conhecimentos pedagógicos em posição secundária no processo de formação docente. O “priorizar” os conteúdos de linguagem em detrimento dos conteúdos pedagógicos, nos remeteu à afinidade que os alunos apresentaram pela área de linguagem e à valorização das disciplinas pedagógicas ofertadas pelos professores do Curso de Letras.

Nessa perspectiva, constatamos que a relação entre as disciplinas de conhecimentos específicos e as disciplinas de conhecimentos pedagógicos não aconteceu de forma integrada. Para os professores e os alunos, essa desarticulação ocorreu principalmente, por não ser valorizado o planejamento participativo entre os departamentos de Letras e os de Educação.

Para os sujeitos pesquisados, a formação pedagógica consiste o saber que orienta a prática docente, ela é o auxílio do professor no seu agir pedagógico, em sua forma de ensinar e em sua capacidade de relacionar teoria e prática nas aulas.

Frente a isso, inferimos ser necessário que os cursos de licenciatura e os professores formadores dos futuros professores, repensem suas concepções sobre o papel da formação pedagógica na formação de professores, para isso, urge re(construir) o entendimento que a formação pedagógica representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do fazer didático.

Vale destacar que não tivemos aqui, a intenção de esgotar as análises sobre a formação pedagógica no Curso de Letras. Sabemos que muitas são as fragilidades e incertezas que ainda permeiam essa formação, fato esse que pode ser justificado pelo próprio contexto histórico em que a mesma vem sendo construída.

A partir deste estudo, nos propomos intensificar as discussões junto aos cursos de licenciaturas sobre a formação pedagógica e sua contribuição para o processo de formação dos licenciandos, pois, entendemos que, no momento em que esses cursos desenvolverem propostas de investigação como os saberes pedagógicos são ofertados na formação docente,

um avanço significativo ocorrerá na melhoria do processo de ensino e na aprendizagem dos futuros professores.

Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristina Alberi de; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores**: implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, maio-ago, 2007.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p. 95-103. Disponível em: <file:///C:/Users/Lucinete/Downloads/753-1673-1-SM.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso 21 de março de 2018.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Unesp/Paz e Terra, 1994.

CANDAU, V. M. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, 2011.

CHAVES, Taniamara Vizzotto. Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura. In: **Atas do X Anped Sul**. Florianópolis-SC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1452-0.pdf. Acesso em: 3 jun. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas para formação docente. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355/449>. Acesso em: 15 de julho de 2018

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. **Política de formação de professores no Brasil**: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. v.23, n. 02, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. In: **VIII ENDIPE**. Volume II, Florianópolis, 1996.

GAMBOA, Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: UNICAMP, 1987 (Tese de Doutorado).

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, out.-dez. 2010. Disponível

em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Lima. Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da educação).

GUIDINI, Fernando. **Referenciais epistemológicos**: a formação dos professores da educação básica. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

IMBERNON, Francisc. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: **35ª Reunião Anual da ANPED 2012**. Anais. Porto de Galinhas/CE. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte**: o desafio da pesquisa social. In: _____ (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

NOVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência In. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. **Anais do III Congresso Internacional**

sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Santiago do Chile. 2012, n.p. cd?rom.

SAVIANI, D.A. **Educação:** do Censo Comum à Consciência Filosófica. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v 4, n 40, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos:** dois passos para a frente, três para trás. Educ. Soc. vol.34 n.123 Campinas abr/jun 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013. Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.

VAILLAND, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Org.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.