

## ESPAÇO E PAPEL DAS CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Hermes Talles dos Santos Brunieri<sup>1</sup>

### RESUMO

Os cursos brasileiros de licenciatura têm sua primeira regulamentação oficial, na década de 30 do século XX, com a primeira reforma educacional de caráter nacional. Segundo Scheibe (1983), tal reforma deu origem ao esquema de formação docente conhecido como ‘3+1’, no qual bacharéis que quisessem, complementavam sua formação, com mais um ano de estudo de disciplinas pedagógicas, para obter o grau de licenciado. Esse modelo vigorou oficialmente até a década de 60. Atualmente, a LDBEN nº 9.394/96 rege a formação docente demandando formação que propicie conhecimentos de fundamentos científicos e sociais referentes à docência e, também, articulação entre teoria e prática. Baseando-me na noção de experiência de Bondía (2019), proponho-me a refletir sobre como conhecimentos pedagógicos estão sendo considerados por formandos e formadores, principalmente, dos cursos de licenciaturas em Pedagogia e Letras. Para tanto, considero relatos ou vivências experienciadas por mim ao longo de minha atuação como formador de professores da Educação Básica e no Ensino Superior, a partir da íntima relação entre saberes profissionais e disciplinares (TARDIF, 2013), inclusos aí os conhecimentos científicos pedagógicos necessários à atuação profissional docente. Tenho percebido certo desprezo de estudantes e formadores de cursos de licenciatura, principalmente por conta da diminuição de carga horária, de componentes curriculares de conhecimentos científicos pedagógicos ou de desinteresse por tais conhecimentos. Atualmente, isso ganha mais preocupação com a proposta da BNC-Formação (BRASIL, 2019), na qual tais conhecimentos se prestam a reforçar a dimensão tecnicista, apagando a intencionalidade e a profissionalização exigidas para a docência. Diante de tal cenário indago sobre o papel e o espaço dos conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura. Quaisquer repostas implicam o reconhecimento de que professores formadores ou em formação precisam dominar e valorizar minimamente conhecimentos pedagógicos e garantir a articulação entre conhecimentos profissionais e disciplinares (TARDIF, 2013) para a docência.

**Palavras-chave:** Conhecimentos pedagógicos, Formação docente inicial, Currículo, Licenciatura, Saberes docentes.

### INTRODUÇÃO

A temática das ciências pedagógicas na formação e atuação docente não é inédita nem novidade no campo da formação de professores. Apesar disso, permanece atual e merece atenção por instituições e formadores de professores, bem como dos governos das diferentes esferas administrativas.

Em março deste ano, 2023, diferentes veículos de comunicação social reverberaram resultados preliminares dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, 2021 (BRASIL, 2023). De forma

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras – Licenciatura em Português e Inglês, Mestre e Doutor em Linguística. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Ensino e Aprendizagem de Linguagem na Educação Básica (GPEALEB) – CNPq/UFPB. Professor do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba, PB, [hermesbrunieri@gmail.com](mailto:hermesbrunieri@gmail.com)

alarmista, esses indicadores foram noticiados por alguns canais (BANDEIRA, 2023; CURSOS, 2023; KRISS, 2023) com manchetes tendenciosas, gerando o sentido de que os cursos brasileiros de licenciatura não atingem um padrão, não especificado, de qualidade. Ao se ler o corpo da maioria das notícias, vemos que elas não especificam o que o exame dos índices publicados demonstra. Não se considera, por exemplo, que tais índices também trazem dados sobre alta taxa de evasão e não conclusão dos cursos de licenciatura pelos estudantes. Além disso, eles não são relativos apenas ao setor público, mas também ao privado.

Se, por um lado, devemos concordar que os cursos de licenciatura precisam ser repensados de forma a garantir uma boa formação, por outro, precisamos, também, tomar cuidado para não cairmos em propostas liberais (LIBÂNEO, 1990; LUCKESI, 1994) que tendem a *tecnização*, isto é, a um processo de padronização de técnicas a serem reproduzidas, independentemente das condições situacionais, socioculturais e históricas, com a pretensa expectativa de resultados idênticos ou muito semelhantes. Nessa perspectiva, transforma-se a formação docente em ferramenta ou instrumento material inanimado, desumanizado (SAVIANI, 2007) a ser explorado ou simplesmente implementado nas licenciaturas e, por contiguidade, na atuação docente. Por deriva, essa concepção de formação docente tende a confundir ou, pior, equiparar *educação* a *ensino* e vice-versa.

A meu ver, inserida propositalmente no contexto brasileiro de formação e atuação docente nos anos 70 do séc. XX (FARIAS *et. al.*, 2009), a noção de *tecnização* nos cursos de licenciatura tende a reduzir o professor a mero reprodutor de técnicas, não possibilitando, assim, seu desenvolvimento crítico e reflexivo, e a transformar conhecimentos pedagógicos em instrumentos e técnicas de ensino, atrelados à transposição didática dos conhecimentos específicos (FRANCO; PIMENTA, 2016).

Orientada por essa noção, em uma sociedade cada vez mais perpassada por discursos e valores neoliberais, a *educação* deixa de ser compreendida, como assevera Saviani (2015, p. 293),

[...] enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção [e que] nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Para ser tomada, de forma redutora, como *ensino*, isto é, formas, que podem ou não ser adequadas, de desenvolvimento do trabalho pedagógico com vista à promoção e apropriação

da aprendizagem e organização dos meios para que cada estudantes desenvolva sua aprendizagem (SAVIANI, 2015).

Vale destacar que “[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2015, p. 287). O ensino faz parte do processo educativo, isto é, da educação. Contudo, equiparar tais conceitos tende a apagar conhecimentos e reflexões necessárias ao processo formativo docente, gerando a compreensão equivocada de que o ensino corresponderia a um processo mecânico, replicável e controlado, que, livre de interferências subjetivas dos professores e estudantes, garantiria ou permitiria o atingimento de níveis elevados de aprendizagem, os quais indicariam um processo educativo de qualidade. Se a educação não se limita à aprendizagem, tampouco o ensino a um processo metodológico.

Pensando justamente na formação inicial de docentes, tenho por objetivo refletir sobre como conhecimentos pedagógicos estão sendo considerados por formandos e formadores, principalmente, dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras. Para isso, baseando-me na noção de experiência de Bondía (2019), analiso como conhecimentos das ciências pedagógicas estão, atualmente, sendo considerados, a partir de relatos ou vivências experienciadas por mim ao longo de minha atuação como formador de professores da Educação Básica e no Ensino Superior.

Considero, de início, importante delimitar o que estou considerando como *ciências pedagógicas*. Fundamentado em Saviani (2015, p. 293), para quem os estudos pedagógicos “[...] preocupam-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo”, compreendo as ciências pedagógicas como um conjunto de *disciplinas científicas* relativas **a e para** a prática educativa, que produzem e investigam conhecimentos e saberes que vão desde concepções sobre o ser humano e sua educação até o processo de realização do ensino.

Para dar conta dessa discussão, primeiro apresento uma retomada da licenciatura no Brasil, a partir da proposição de cursos de licenciatura em meados da década de 30 do século XX. Depois, discorro sobre conhecimentos pedagógicos envolvidos na formação docente, a partir de Tardif (2013). Na sequência, apresento a metodologia, discorrendo sobre o conceito de experiência de Bondía (2019). Depois, analiso algumas experiências por mim vivenciadas e, por fim, estabeleço algumas considerações sobre o papel e o lugar dos conhecimentos pedagógicos na formação inicial de docentes.

## CURSOS DE LICENCIATURA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL

A proposição de cursos de licenciatura, no Brasil, tem suas raízes na década de 30 do século XX, com a primeira reforma educacional de caráter nacional, promovida a partir de 1931, pelo então ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. Tal reforma só foi efetivada, anos mais tarde, através do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.

Scheibe (1983) explica que tal reforma deu origem ao esquema de formação docente conhecido como '3+1', uma vez que os alunos cursavam inicialmente disciplinas que lhes conferiam o grau de Bacharel e, depois, complementavam-no com curso de Didática, que lhes concedia o grau de Licenciado. Nesse modelo, a licenciatura era um grau complementar e somativo ou cumulativo ao bacharelado. Conforme a autora (SCHEIBE, 1983, p. 31-32), o mencionado Decreto

[...] previa para as FFCL [Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras] uma seção de "Didática", destinada a habilitar os licenciados para lecionar no ensino secundário. Os alunos primeiro cursavam o que era denominado de "cursos ordinários" das "seções fundamentais" para que lhes fosse conferido o título de Bacharel; e ao bacharel que completasse o "curso de Didática" era concedido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que formavam o seu curso de bacharelado.

Esse modelo se manteve em vigor, neste país, até a década de 60, do século passado, quando a tendência liberal tecnicista ganhou força no cenário educacional através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e, depois, na década de 70, fomentada por políticas públicas, durante o período de ditadura militar, (LIBÂNEO, 1990; LUCKESI, 1994; FARIAS *et. al.* 2009), com a LDBEN, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

De acordo com Tanuri (2000, p. 79), a partir dessas leis, nos currículos dos cursos de licenciatura,

[...] notam-se uma diversificação das metodologias e práticas de ensino e o aparecimento de algumas disciplinas novas em alguns currículos, como administração e organização escolar. De um modo geral, além dos "Fundamentos da Educação" (psicologia, biologia, sociologia, história e filosofia da educação), estavam presentes a didática e a prática de ensino, numa visão geralmente dicotomizada, aquela destinada a oferecer "os princípios teóricos que fundamentam a prática de ensino" e esta encarregada de oferecer as oportunidades para que o aluno "vivenciasse os conhecimentos e as técnicas adquiridos durante o curso".

Alguns currículos atuais ainda mantêm essa organização entre componentes curriculares de *fundamentos educacionais, didáticos e práticos*. É relevante destacar, também, a visão ainda corrente no meio acadêmico de que a prática de ensino é a transposição didática e técnicas de ensino baseadas em pressupostos teóricos (FRANCO; PIMENTA, 2016). As *Didáticas Fundamental e Específicas* são compreendidas de forma tecnicista e, com isso, resumidas,

inadvertidamente, à aplicação de conhecimentos operatórios de ensino cuja importância consistiria na apresentação de modelos e recursos de ensino que garantissem e potencializassem, indistinta e globalmente, a aprendizagem discente.

Essa proposta de base liberal tecnicista, com o passar dos anos, foi demonstrando suas limitações, de forma que diferentes Estados, instituições acadêmicas e setores sociais, durante a década de 80 do séc. XX, fundamentados na tendência pedagógica progressista, começaram repensar o currículo dos cursos de licenciatura brasileiros. Essas reflexões vão, de alguma forma, subsidiar a LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e suas atualizações, em vigor, a qual rege a formação docente demandando, conforme art. 61, dentre outros fundamentos, “I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; e II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Brasil 1996)”.

De fato, a LDBEN 9394/96 trouxe avanços à formação inicial de professores, principalmente ao minimizar o caráter tecnicista e aplicador dos conhecimentos pedagógicos e associar teoria e prática a estágios supervisionados, de forma que tal relação seja vivenciada e refletida pelo graduando com seu supervisor e orientador. Na letra, trata-se de uma boa proposta, principalmente, se rememorarmos as anteriores, na prática, faltam condições para sua efetivação seja nas escolas seja nas instituições formadoras. Nesse sentido, na atualidade, ainda persiste fortemente no contexto de formação inicial docente, não tão escamoteadamente, resquícios da tendência pedagógica liberal e tecnicista.

## CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DOCENTES

Emprego, neste texto, a noção de *saberes* relativos à profissão docente, baseando-me em Tardif (2013). Considero importante diferenciar *saber* e *conhecimento*. Diniz (2006, p. 7) assevera que

[...] o conhecimento é o que se encontra disponível na cultura, de forma sistematizada e legitimada, para quem queira apreendê-lo e transformá-lo; dessa forma ele é objetivo. Enquanto que o saber, além de uma dimensão objetiva, que se pode perceber quando o sujeito toma para si o conhecimento e o transforma, contém também uma dimensão inconsciente, que o move ou o paralisa na sua produção ou apreensão do conhecimento.

No meu entender, a distinção entre esses conceitos consiste em que: o *saber* baseia-se em conhecimentos, mas é construído de forma não organizada e inconscientemente, de modo que, aquele que o possui, muitas vezes, não sabe, muito bem, explicá-lo ou justificá-lo, mas é

por ele orientado; já o *conhecimento* é algo organizado e sistematizado, do qual alguém se apropria intencionalmente e, por isso, saberia explicá-lo e justificá-lo.

É interessante pensar essa distinção na formação e na atuação docente, pois, geralmente, o professor possui conhecimentos e saberes necessários a sua atuação profissional, mas tende, muito mais, a construir saberes, principalmente, devido a sua prática cotidiana enquanto docente, do que conhecimentos. Além disso, como pondera Rios (2009), nem sempre esses saberes apresentam certa coerência teórica entre si.

Tardif (2013) divide os saberes docentes em quatro: i. **saberes da formação profissional**, que concernem a conhecimentos científicos e específicos do campo de atuação docente, e, também, a conhecimentos pedagógicos; ii. **saberes disciplinares** que são conhecimentos produzidos e acumulados pela sociedade ao longo de sua história, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado pelas instituições educacionais; iii. **saberes curriculares**, relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos, disponíveis em programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem dominar e desenvolver com seus estudantes; e iv. **saberes experienciais**, desenvolvidos pelos docentes com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, originados e desenvolvidos na experiência prático-profissional e por ela são validados, sendo incorporados a “[...] experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2013, p. 49).

Os dois primeiros saberes, geralmente, devem ser desenvolvidos no processo de formação inicial ou continuada de professores. Já os dois últimos tendem a ser desenvolvidos pelas instituições escolares e pelos próprios docentes, com base em sua atuação profissional.

A proposta analítica de Tardif (2013) evidencia uma bipartição interessante sobre a formação docente: há um conjunto de saberes mais pedagógico ligado à atuação docente, necessários à compreensão e ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, e outro conjunto de saberes mais específico, ligado aos conhecimentos dos campos científicos ou às áreas de saber específicas de cada curso de licenciatura. Isso indica que não basta uma formação científica específica, semelhante a de um bacharel, nem uma formação meramente pedagógica, no sentido estrito, do saber-fazer o processo de ensino e aprendizagem para formar profissionalmente um professor. A formação docente necessita, fundamentalmente, da *articulação* entre tais saberes.

No entanto, historicamente, os cursos de licenciatura tendem a valorizar e garantir em seus programas curriculares componentes de suas áreas de saber, cumprindo a exigência legal

de componentes pedagógicos, em geral, voltados a fundamentos da educação e à didática, tido como mais necessária, muitas vezes, para planejar e gerenciar o processo de ensino e aprendizagem. A articulação entre os conhecimentos pedagógicos e disciplinares específicos, isto é, próprios de área de formação docente, fica, muitas vezes, relegada ao estudante, que, em muitos casos, dotado de certo preconceito corriqueiro nos cursos de licenciatura, tende a desvalorizar conhecimentos e componentes curriculares pedagógicos. É comum ouvir, inclusive de professores de cursos de licenciatura, que a carga horária destinada a tais disciplinas poderia ser mais proveitosa se fossem ministrados conhecimentos disciplinares específicos das áreas de saber. Há, nessas considerações, minimamente, sobrevalorização de conhecimentos específicos e desconsideração das demandas de formação profissional docente, como se o professor precisasse somente dominar teorias e práticas de sua área de conhecimento, não de ensino e aprendizagem, e educação. Ou, ainda, como se aquelas contemplassem questões dessas.

De outro lado, mais comumente entre os discentes, ecoam críticas à formação docente dos cursos de licenciatura que, segundo eles, é desarticulada da realidade e demandas escolares e, também, muito teórica e pouco prática. Há, no mínimo, duas questões latentes nesse pensamento: a demanda de que os cursos de licenciatura articulem satisfatoriamente conhecimentos pedagógicos e específicos; e a reflexão, que também passa pelo campo pedagógico, sobre a relação teoria-prática.

## **A EXPERIÊNCIA COMO FONTE INVESTIGATIVA**

Bondía (2019, p. 16) considera que para haver experiência é preciso “[...] dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Assim, para ele, *experiência* não corresponde nem resulta da mera vivência de algo ou de alguma situação. Para haver *experiência* é preciso articular e sentido à vivência através do pensar. Bondía (2019, p. 16) afirma que “[...] pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Para ele, *pensar* é dar sentido à experiência ou significar a experiência. Esse processo de dar sentido ou significado é feito, por nós, humanos, através das palavras, pois pensamos com elas e não com o pensamento.

Nesse sentido, Bondía (2019, p. 17) explica que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Logo, a experiência concerne ao sujeito, sempre circunscrito socialmente. Nesse sentido, o sujeito da experiência é aquele que está aberto, receptivo, disponível a experimentar, pois “[...] a

experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Bondía, 2019, p. 26). Muito mais do que ação, experienciar fundamenta-se em paixão, no sentido de estar aberto, exposto aos sentidos, à significação, pois “[...] o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele” (BONDÍA, 2019, p. 29).

Baseado nos pressupostos de Bondía (2019) e partindo de experiências minhas como formador em cursos de Licenciatura ou de formação continuada, venho refletindo sobre o espaço e o papel, na contemporaneidade, das ciências pedagógicas nos cursos de licenciaturas, a partir de minhas experiências nos cursos de Pedagogia e Letras. Proponho-me a refletir sobre como tais ciências estão sendo vistas pelos formandos e formadores, entre eles, professores do ensino superior.

## **EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Minha vivência, enquanto formador, na formação docente inicial ou continuada, em algum momento, teve a cobrança por desenvolvimento de práticas de ensino. No meu entender, eu estava discutindo e trabalhando isso, mas, com o tempo, comecei a perceber – pois nem eu tinha muito claro tal distinção – que, para os estudantes ou professores, em uma perspectiva tecnicista, da qual muitas vezes não se dão conta, prática equivale à técnica de ensino, isto é, métodos ou conjunto de atividades para transposição e aplicação em sala de aula. Certamente, podemos destacar diferentes motivos para tal demanda, porém isso indicia o quanto conhecimentos pedagógicos necessários à atuação profissional docente não estão sendo apropriados adequadamente ou discutidos na formação de professores.

Há, nesse caso, resquícios do tecnicismo introduzido na formação e a atuação docente pelo Regime Militar, nas décadas de 60 e 70 do século passado (FARIAS *et. al.*, 2009), e, também, questões ligadas ao neoliberalismo, o qual adentra cada vez mais as instituições de ensino brasileiro. Isso tem esvaziado reuniões de planejamento, desmotivando discussões e reflexões de colegiados e implantando modelos pré-definidos, inclusive com a adoção de materiais didáticos para mera reprodução e aplicação no ensino, com discurso e promessa, que nunca se realizam, de melhoria tanto das condições de trabalho dos professores quanto dos índices de aprendizagem.

A relação entre teoria e prática, nesse caso, tende a ser posta em dúvida, gerando comentários que depreciam a teoria ou seu valor na atuação docente e, por contiguidade, ao próprio processo de formação acadêmica, que é vista, de forma ingênua, como descolada da realidade escolar. A *didática* tende a ser reduzida a conhecimentos práticos, em um sentido

muito estrito, quase equivalente a métodos de ensino. Com isso, *saberes da formação docente profissional e disciplinares* (TARDIF, 2013) ligados às ciências pedagógicas são tidos como pouco relevantes por não serem meramente aplicáveis (ou replicáveis) ao ensino – quando eles não o são, na verdade. Esses saberes ajudam o professor a pensar, planejar e elaborar sua prática docente, organizando e desenvolvendo o ensino de acordo com as situações reais em que se encontra. Contudo, isso requer tempo, principalmente, para análise e reflexão sobre as potencialidades e restrições de ensino e aprendizagem em que se encontra. Atualmente, tempo é algo escasso. Atualmente, o trabalho docente é composto por poucas horas de preparação, reflexão e planejamento, e, com isso, livros didáticos e métodos de ensino adentram, cada vez mais, escolas, direcionando e dirigindo a atuação do professor, que se reduz, em muitos casos, a replicador de aulas, conteúdos e métodos. Desarticula-se, assim, a relação íntima entre ensino e aprendizagem e esquece-se da dimensão educativa.

Na esteira desse pensamento, para reorientar a formação de professores, a Resolução CP/CNE n.º 02, de 1º de junho de 2015, definiu diretrizes curriculares nacionais para diferentes cursos de licenciatura. Tais diretrizes enfatizaram a articulação entre Educação Básica e o Ensino Universitário e a institucionalização de projetos próprios de formação de professores pelas Instituições de Ensino Superior, como estratégia de promoção de formação docente mais coerente e condizente com o processo de ensino e aprendizagem e, também, com as demandas do contexto escolar (DOURADO, 2015), na tentativa de solucionar demandas de professores e estudantes de licenciaturas e reestruturar os cursos de formação docente. Porém, tenho observado nos projetos e nas propostas curriculares reformuladas, o aumento de carga horária para componentes curriculares próprios das áreas de saber das licenciaturas e a regência de estágios supervisionados pelos próprios docentes do curso. Recentemente, ouvi de uma professora amiga, a intenção de um curso de que o componente de Didática fosse também ministrado por algum docente da área do curso de licenciatura e não por pedagogos. Isso, a meu ver, indica novamente a noção de que o conhecimento específico do campo da licenciatura contemplaria questões pedagógicas, ao mesmo tempo, em que desmerece a Pedagogia enquanto uma ciência que reflete e estuda, cientificamente, a educação e o processo de ensino e aprendizagem nela inserido.

Há pouco tempo, vivenciei um processo de reformulação de projeto pedagógico de um curso e questioneei o presidente do Núcleo Docente Estruturante sobre o que havia de diferente entre a nova proposta e anterior. A resposta foi-me que as ementas dos componentes curriculares articulavam melhor a relação teoria e prática, como se isso, por si só, já bastasse para a formação profissional docente. Questionava-me, à época, o quanto meus pares estavam

cientes e dispostos a articular teoria e prática na/para a docência, visto que muitos não tinham muito interesse ou afinidade com a formação de professores, embora atuassem exclusivamente em um curso de licenciatura.

Diante de tais experiências, considero que muitos currículos de cursos de licenciatura deste país, mesmo reformulados, ainda carregam o modelo formativo baseado na estrutura ‘3+1’, do começo do século XX, fundamentados na disciplinarização científica do século XIX (GATTI, 2014). Gatti (2014, p. 39) pondera que as licenciaturas oferecem uma “[...] verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade [...]”.

Se somarmos a isso, a proposta da BNC-Formação (BRASIL, 2019), teremos concomitantemente o esvaziamento do papel e do espaço dos conhecimentos pedagógicos e, também, dos específicos na formação de docentes (TARDIF, 2013). Tal documento (BRASIL, 2019) dá forte ênfase aos saberes *curriculares*, relativos à gestão dos conhecimentos socialmente produzidos, presentes em programas escolares, e aos *experienciais*, desenvolvidos pelos professores com base em sua prática cotidiana no contexto escolar (TARDIF, 2013). Isso não é, em si, um problema, mas pode vir a ser, pois, se ainda não conseguimos satisfatória e adequadamente articular conhecimentos pedagógicos e específicos, esperados que sejam desenvolvidos na formação inicial ou continuada, torna-se mais difícil articulá-los conjuntamente com estes. Nessa proposta, embora não muito escamoteadamente, os conhecimentos pedagógicos se prestam a reforçar a dimensão tecnicista, apagando a intencionalidade e a profissionalização exigidas para a docência, gerando a falsa noção de que a melhoria da formação docente se faz pela simples e mera aproximação entre instituição de formação e escola. Isso é importante, mas desde que formandos e formadores compreendam que suas ações e práticas são sempre situadas, orientadas e constituídas por diferentes conhecimentos.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação de professores, no Brasil, ainda requer reflexões que se considerem múltiplos fatores, entre eles, acerca da constituição das licenciaturas no Ensino Superior, para que haja melhorias no campo da profissionalização docente e, também, mudanças na Educação Básica. O discurso tecnicista e a valorização de saberes específicos das áreas de licenciatura, a meu ver, são respostas imediatistas a um problema maior, ligado a perguntas e concepções,

entre outras, sobre o que é educação, ensinar e ser docente, principalmente neste momento histórico e neste país.

É preciso reconhecer que para ser professor não bastam apenas conhecimentos específicos. Há uma especificidade da profissão docente que requer domínio e mobilização de conhecimentos pedagógicos conjunta e articuladamente aos conhecimentos específicos e outros saberes docentes para haver ensino e aprendizagem. Por isso, a licenciatura não é similar ao bacharelado, nem pode ser um grau complementar ou somativo a ele.

O papel e o espaço dos conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura demandam reconhecimento por todos aqueles que atuam na formação de professores de que a docência exige conhecimentos pedagógicos e específicos e que é preciso fomentar a reflexão sobre a articulação entre eles, bem como com os saberes da profissão docente (TARDIF, 2013). Não se trata de valorizar conhecimentos específicos e menosprezar pedagógicos, ou vice-versa. É preciso que se compreenda como eles se articulam, auxiliam e orientam a ação docente. Todavia, a meu ver, essa discussão e conscientização ainda não tem tido a visibilidade que merece e precisa dentro dos nossos cursos de licenciatura.

Isso me é preocupante, visto: por um lado, vivermos em um cenário constante de desmonte da Educação Pública, evasão e adoecimento de professores, demérito e crescente falta de interesse pela profissão docente; e, por outro, sabermos da obtenção, em algumas instituições privadas, do grau de licenciado em cursos de curtíssima duração.

## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, K. Desempenho em cursos de licenciatura no país é insatisfatório e evasão chega a 60%, aponta INEP. **O Globo**, Rio de Janeiro, 29 mar. 2023, s/p. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/03/desempenho-em-cursos-de-licenciatura-no-pais-e-insatisfatorio-e-evasao-chega-a-60percent-aponta-inep.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2023.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência, in: **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica: 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira. Indicadores de Qualidade da Educação Superior. **Resultados**. Brasília: MEC/INEP, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União: seq. 1, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019.

CURSOS de licenciatura ficam abaixo da média nacional e preocupam Ministério da Educação. **Jovem Pan**, São Paulo, 29 mar. 2023, Caderno Educação, s/p. Disponível em: <https://jovempan.com.br/programas/jornal-da-manha/cursos-de-licenciatura-ficam-abaixo-da-media-nacional-e-preocupam-ministerio-da-educacao.html>. Acesso em 10 out. 2023.

DINIZ, M. O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer. **XXIX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd**, Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2254--Int.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2023.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr-jun, 2015.

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr.-jun., 2016.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez-fev, 2014.

KRISS, E. Levantamento mostra problema na formação inicial de professores. **Isto é**, São Paulo, 17 mar. 2023, Caderno Comportamento, s/p. Disponível em: <https://istoe.com.br/sem-fazer-a-licao-de-casa/>. Acesso em: 10 out. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

RIOS, T. A. **Educação da melhor qualidade**. Belo Horizonte: CEDIC, 2009.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-295, jun., 2015.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamento ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n.34, p. 152-180, jan.-abr., 2007.

SCHEIBE, L. A. Formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago-dez, 1983.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p. 61-88, mai.-ago., 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.