

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.096

# FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: SUA CARACTERIZAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO CONCEITO

Lucinete Fernandes Vilanova<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo resulta de um estudo desenvolvido sobre a formação pedagógica nos cursos de licenciaturas, ele é parte integrante da dissertação de mestrado que buscou analisar como se apresenta a formação pedagógica no Curso de Letras na Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Desenvolvemos essa pesquisa na perspectiva de que a formação docente é antes de tudo um processo contínuo, que deve considerar a integração entre os conhecimentos específicos e pedagógicos e a articulação entre universidade e educação básica. A partir de tal discussão, estabelecemos como objetivo deste trabalho, investigar como a formação pedagógica se constitui como conceito e como se apresenta caracterizada nos cursos de formação de professores. Para tanto, valemo-nos da pesquisa bibliográfica na perspectiva da abordagem qualitativa, onde buscamos fundamentar nossos argumentos em alguns autores como: Pimenta e Anastasiou (2010); Almeida e Biajone (2007); Nóvoa (1995); Tardif (2014); Gauthier et al. (1998); Romanowski, (2012); dentre outros. Tais estudos nos permitem afirmar que o envolvimento do professor numa formação pedagógica contribui para a construção de uma postura consciente e crítica sobre o seu processo de profissionalização docente, além de possibilitar a construção de saberes capazes de gerar mudanças em sua prática. Isso

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, [lucinete.vilanova@ufma.br](mailto:lucinete.vilanova@ufma.br).

nos leva ao entendimento que o ser professor estar para além do domínio de conteúdos específicos de sua área, compreende também, saberes de natureza pedagógica e humana.

**Palavras-chave:** Formação pedagógica, Professor, Profissionalização docente.

## INTRODUÇÃO

O interesse pela temática *Formação pedagógica nos cursos de licenciaturas* compreende o desdobramento de uma trajetória acadêmica com início em 2016, quando ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), através do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente nos possibilitou um olhar crítico-reflexivo quando da apropriação de saberes epistemológicos e pedagógicos construídos a partir da pesquisa de mestrado que realizamos sobre a formação pedagógica no curso de Letras, Campus São Luís/UFMA. Esse estudo foi motivado em especial por minha experiência enquanto docente das disciplinas pedagógicas em cursos de licenciaturas em instituições de ensino superior públicas e privadas.

Tais experiências nos possibilitaram entender que os processos de formação docente precisam ser repensados a fim de que, ainda na licenciatura, sejam propiciadas condições para que o futuro professor desenvolva um patamar superior de profissionalidade, uma vez que, ainda há carências frente à formação inicial na relação de não valorização da singularidade das experiências profissionais.

De acordo com Romanowski (2012), a formação pedagógica dos professores nos cursos de licenciatura é uma demanda histórica e entendida como fundamental para o processo educativo uma vez que ela possibilita ao professor compreender a organização da escola e enfrentar os problemas da prática.

Para Saviani (2009), Martins (1998), Diniz-Pereira (1999), está aí um grande desafio para os cursos de licenciatura para os dias de hoje, o aprender e ensinar do professor se dá em tempos variados, é preciso, pois, articular necessidades formativas oriundas do campo de atuação às possibilidades dos cursos que formam o professor. Frente a isso, acreditamos que a formação pedagógica dos professores precisa ter centralidade

no ensino como uma prática social complexa e assumir uma abordagem dialética dos problemas da prática.

É preciso que, aos professores seja solicitado conhecimento teórico consistente articulado com o seu conhecimento tácito e com sua prática pedagógica, e que implementem novas metodologias a fim de garantir a aprendizagem significativa.

Sendo a autonomia uma das dimensões a ser trabalhada na educação superior, entendemos então, que a prática docente deve estar para além da transferência de conhecimentos prontos e acabados e de uma formação técnica voltada exclusivamente para a lógica do mercado.

Quanto à formação pedagógica, julgamos que a mesma está ligada diretamente ao ser professor quando foca nos saberes da docência, no conhecimento pedagógico e no próprio Ofício do Professor. Isso nos leva à compreensão que tanto os saberes específicos da disciplina a ser ensinado como os saberes necessários à prática docente são essenciais para o exercício da profissão.

Nessa perspectiva, acreditamos ser importante desenvolver uma prática pedagógica que conduza os discentes a resultados favoráveis em sua aprendizagem. Os docentes são sujeitos de mediação no processo de aprendizagem, tanto por sua experiência de vida, profissional e de área, como por sua motivação para o fazer docente.

Dessa forma, entendemos que o presente estudo possa contribuir para a reflexão sobre os processos de formação de professores, aprofundando dimensões de análise sobre as relações entre a prática pedagógica desenvolvida na escola e a formação pedagógica recebida nos cursos de licenciaturas.

Embora a formação de professores se destaque como um dos temas mais relevantes dentre as políticas públicas para a educação, o ensino no Brasil ainda não tem atendido às expectativas em relação à qualidade. Muitas são as evidências de que a formação de muitos professores não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis, para que os alunos conquistem o sucesso escolar, e

principalmente, a capacidade para uma plena participação social num mundo cada vez mais exigente.

Nessa perspectiva, as políticas públicas de educação na direção de um ensino de qualidade precisam efetivar a formação inicial dos docentes fundamentando-se nas experiências e práticas vivenciadas por esses nos contextos escolares. De acordo com Veiga (2010, p.14) o exercício adequado da docência depende de “uma formação profissional com conhecimentos específicos ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente”.

O estudo teve como propósito investigar como a formação pedagógica se constitui como conceito e como se apresenta caracterizada nos cursos de formação de professores.

Para alcançar este objetivo, o presente artigo foi estruturado considerando os seguintes tópicos: os saberes docentes e sua relação com o processo de profissionalização do professor e os saberes pedagógicos em foco na formação pedagógica do professor.

## **METODOLOGIA**

A fim de atendermos ao objetivo proposto neste estudo, optamos pela pesquisa bibliográfica na perspectiva da abordagem qualitativa.

Com base em Minayo (2007, p. 22), a metodologia do trabalho científico [...] “é o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade”. Isso nos remete ao entendimento que os procedimentos metodológicos subsidiam o pesquisador a fim de que o mesmo possa, de modo apropriado, executar os seus estudos de investigação e abordar a realidade empírica de forma a obter respostas ao problema de pesquisa que for suscitado. Ainda segundo a autora, a pesquisa científica,

inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. [...] enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os

impasses teóricos para o desafio da prática (Minayo, 2007, p. 16).

Frente ao que apresenta Minayo, entendemos que a organização do trabalho científico necessita estar imbuído de passos metodológicos sistêmicos, que apoiados a um conjunto de métodos e técnicas permitem ao pesquisador, lançar mão de uma postura científica que lhe possibilite obter respaldo para os saberes que irá estabelecer com os resultados alcançados.

De forma a buscar respostas às questões relativas ao problema central deste estudo que consistiu em investigar como a formação pedagógica se constitui como conceito e como se apresenta caracterizada nos cursos de formação de professores, optamos pela abordagem qualitativa, que, segundo Ludke e André (1986, p. 13) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (André, 2013, p. 97).

Nessa perspectiva, ao optarmos pelo estudo científico dos fatos sociais, faz-se necessário a utilização de uma compreensão histórica e interpretativa dos fenômenos combinada com uma lógica objetiva.

Realizamos uma revisão abrangente de estudos, artigos e documentos relevantes sobre concepções e características da formação pedagógica nos cursos de licenciaturas, o que nos permitiu uma análise crítica e reflexiva de conceitos, desafios e perspectivas futuras envolvendo esse campo de estudo.

A pesquisa bibliográfica, como método de produção de conhecimento, possui uma natureza teórica, partindo da identificação de conceitos chaves do objeto de estudo, passando pela seleção, organização, sistematização das relações entre ideias, chegando à elaboração da síntese, possibilitando a ampliação e a produção de novos conhecimentos sobre o objeto em questão (Farias; Silva, 2009).

## OS SABERES DOCENTES E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

A palavra professor, proveniente do latim “*professore*”, significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento (Helatczuk, 2010). Identificamos nesse profissional o desafio de incentivar e construir nas pessoas, a capacidade de pensar, interagir e transformar. Nessa direção, compreendemos que sua formação é condição indispensável para o desenvolvimento de sua prática educativa, como ainda, constitui o lócus de sua profissionalização no contexto escolar. Sobre isso Libanio nos faz refletir que:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável (Libanio, 2001, p. 13-14).

Formar-se na perspectiva de Libanio implica um processo permanente de formação, em que diferentes conhecimentos se constroem, seja para dar suporte à prática pedagógica ou à prática social. Nessa mesma linha de análise, Pimenta e Anastasiou (2010) defende que educar constitui antes de tudo um processo de humanização, processo pelo qual os seres humanos são inseridos na sociedade e Demo (2000, p.62) que “a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na

perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação”.

Segundo Almeida e Biajone (2007) foi nos Estados Unidos e Canadá que teve início, no final dos anos 80, um movimento reformista na formação inicial de professores da educação básica. As reformas decorrentes desse movimento tinham por objetivo a reivindicação de status profissional para os profissionais da educação. Apoiados na premissa de que existe uma “base de conhecimento” para o ensino, muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar esses saberes. Buscaram compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um corpus de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores. Buscaram, também, iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, assim, superasse a concepção da docência como vocação.

Ainda segundo as autoras, no Brasil, a introdução dessa temática deu-se, especialmente, pelas obras de Tardif, e, posteriormente, de Gauthier e Shulman; no entanto, o tema saber docente vem sendo direta e indiretamente tratado na literatura nacional e internacional.

Antes de entrarmos na especificidade dos saberes da docência, discutiremos um pouco sobre a compreensão que temos de profissionalização nesse processo. É em Guimarães (2006, p. 132) que fundamentamos nosso olhar,

[...] a profissionalização refere-se à constituição do estatuto profissional do professor. Estatuto profissional do professor, como entendido aqui, refere-se principalmente: ao estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas); à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão); e, por último, ao vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas (Guimarães, 2006, p. 132)

Na perspectiva do autor, o processo de profissionalização compreende como a categoria docente se apresenta na sociedade e contempla tanto os aspectos externos da profissão (formação, salário, regras para organização da categoria, status, relações com sindicatos e com as instituições contratantes), como os aspectos internos (comprometimento físico e psicológico).

Nóvoa (1995, p. 29), ao destacar a importância de os professores assumirem uma nova normatização e valoração da profissão, analisa que,

a produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes atores educativos, e na prestação de serviços de qualidade [...]. É fundamental que a nova cultura profissional se pautar por critérios de grande exigência em relação à carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação, etc (Nóvoa, 1995, p. 29).

Observamos que embora o autor considere primordial a participação de sujeitos externos à profissão na construção da identidade dos professores e da própria profissão docente, são os professores que devem gestar a profissão. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p. 20) indica algumas condições necessárias à profissionalização que compreende quatro etapas não sequenciais e duas dimensões.

Trazemos ainda, as contribuições de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), ao analisarem que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, com valor claramente reconhecido pela sociedade. “Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação consciente e política” (p. 84).

Ao analisar o ser professor com base nas concepções de profissionalização acima, é possível nos desligarmos da ideia do improvisado, da vertente de que esse profissional é cumpridor de uma missão, que “nasce com um dom”, que sempre pode ser um “quebra-galho”, do professor técnico, e

incorporar a perspectiva de um profissional que se posiciona criticamente frente as condições de confronto, de uma profissionalização que deve ser acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação.

Como analisa Vaillant e Garcia (2012), o professor pode ser entendido como o “profissional do conhecimento”. O domínio do conhecimento científico, o saber, tem sido o que distingue e legitima a profissão docente, o que absolutamente justifica o trabalho do professor é o seu compromisso com a transposição desse conhecimento em aprendizagens significativas aos alunos, tornando-se um “profissional do ensino”. Para manter esse compromisso, é imprescindível que os professores se sintam compelidos a aprofundar e ampliar suas competências profissionais e pessoais, isso implica, portanto, dominar um conjunto de saberes que o mobiliza para atuar na profissão.

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 quando aluno, com os professores que foram mais significativos em sua formação, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; *saberes do conhecimento* - aqueles oriundos dos conhecimentos específicos, conhecimentos científicos e os *saberes pedagógicos* - os que abrangem a questão do conhecimento juntamente com 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* - que compreende o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; dos *saberes disciplinares* - que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos; dos *saberes curriculares* - estão relacionados ao que é geralmente citado no plano de unidade, como 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. É o saber fazer e o fazer ser (TARDIF, 2014, p. 36-39).

Gaultier et al (1998) corrobora com Tardif ao considerar também a pluralidade do saber docente. Ele 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. De acordo com o autor, “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 28). Conforme Gaultier (1998, p. 28), os saberes que fazem parte do reservatório de saberes dos professores são:

os *saberes disciplinares* - são aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento; os *saberes curriculares* - compreende os conhecimentos a respeito dos programas escolares; os *saberes das Ciências da Educação* - se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente; os *saberes da tradição pedagógica* - referem-se às representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, etc; os *saberes experienciais* - correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão e os *saberes*

*da ação pedagógica* - são os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula (Gaultier, 1998, p. 28)

Shulman (1986 apud Almeida; Biajone, 2007), prefere usar o termo “conhecimentos” em vez de “saberes”, pesquisador do programa knowledge base. Distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor:

*conhecimento do conteúdo da matéria ensinada (subject knowledge matter)* - busca compreensões acerca da estrutura da disciplina e a organização cognitiva da matéria objeto de estudo e compreende o domínio dos aspectos atitudinais, conceituais, procedimentais, representacionais e validativos do conteúdo; *conhecimento pedagógico da matéria (pedagogical knowledge matter)* - ou da matéria possui relação com o formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos e *conhecimento curricular (curricular knowledge)* - dispõe-se a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas Shulman (1986 apud Almeida; Biajone, 2007, p. 287).

Nossa intenção nesse momento, não consiste em aprofundar a classificação dos saberes a partir dos autores citados acima, (tendo em vista que o foco desse estudo é o saber pedagógico), mas explicitar de forma mais objetiva, as diferentes tipologias dos saberes docentes e a relação desses, com a profissionalização do professor, seja a partir de estudos realizados nos âmbitos nacional como internacional.

## OS SABERES PEDAGÓGICOS EM FOCO NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

A principal finalidade da instituição escolar é contribuir para o desenvolvimento psicossocial dos estudantes por meio dos conhecimentos da ciência e da cultura. Diante disso, as instituições formadoras precisam garantir aos docentes, uma formação inicial que possibilite o domínio de

saberes, dentre eles, o saber do conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas, desenvolvidos em situações sociais concretas e o saber do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Gauthier (1998), ao discorrer sobre o ofício do professor, coloca que, conforme o senso comum, para ser professor basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, basta ter experiência ou ter cultura para ter êxito no ensino. É possível identificar que o autor nos chama atenção que para ser professor é imprescindível não só o domínio do conteúdo, mas de um conjunto de saberes específicos que norteiam o trabalho docente.

Ainda segundo o autor, a construção de tais saberes, relevantes à profissão de professor, não se encontram no interior do ser humano. “É preciso sair de si mesmo para se tornar pessoal; noutras palavras, é preciso tornar público o nosso ofício privado” (Gauthier, 1998, p. 23).

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. Entretanto, a questão crucial e intocada é que as disciplinas de conteúdo são projetadas e executadas independentemente das disciplinas que se referem ao trabalho de ensino.

Ainda segundo Diniz-Pereira (2006), os principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras seriam a separação entre disciplinas da área de referência para a matéria de ensino e disciplinas pedagógicas, a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área de Educação) e a desarticulação entre a formação acadêmica de professores e a realidade das escolas.

Em face ao exposto acima, entendemos que alguns avanços já apontam para uma melhoria dessa realidade, a exemplo temos a Resolução n

02/2015, que em seu Capítulo V, §2º do Inciso IV, regulamenta a garantia dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, como também os conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias (Brasil, 2015). Porém, analisamos também, que muitas instituições de ensino superior ainda não conseguiram efetivar tal determinação legal na prática, pois, além das disciplinas específicas da área ocuparem a maior carga horária do curso, as disciplinas pedagógicas oferecidas, não se articulam de forma efetiva com a prática docente e com o ensino da área disciplinar.

Reafirmamos nossa concepção sobre o papel da formação inicial de professores em Moraes (2003, p. 160), quando discute que a formação inicial deve prover as bases da docência ao futuro profissional para que possa construir um conhecimento pedagógico especializado, de forma a superar o senso comum pedagógico e apropriar-se do conhecimento científico, o que contribui para a valorização da atuação docente. “[...] o conhecimento inerente à profissão do professor não está restrito ao domínio de conteúdos e técnicas”.

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 à 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.

Ao analisarmos a compreensão de Chaves sobre a formação pedagógica na formação de professor, identificamos que a mesma vai para além do domínio de técnicas a serem aplicadas no ensino, ela abrange desde

os saberes das ciências da educação oriundas dos fundamentos e teorias derivados da formação, aos conhecimentos utilizados pelos professores na condução de sua prática profissional quando trabalha os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento.

Pinto (2015), em seus estudos, se dedicou em analisar como a formação pedagógica se constitui enquanto conceito e como está caracterizada nos cursos de formação de professores. Segunda a autora, um passo importante para o entendimento dessa questão perpassa pela discussão sobre as contribuições de determinados campos de conhecimento na caracterização da formação pedagógica.

A *Pedagogia* é um dos campos de conhecimento a que se refere o autor. Ela constitui a base epistemológica da formação pedagógica por estar intrinsecamente relacionada à educação.

[...] a partir da segunda metade do século XX, a Pedagogia sofreu uma radical transformação, que redefiniu sua identidade e deslocou sua perspectiva epistemológica. Da pedagogia passou-se à ciência da educação; de um saber unitário e 'fechado' passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências. Este processo se deu a partir da afirmação de muitas disciplinas (sociologia, psicologia, etc.) enquanto constitutivas do saber pedagógico-educativo. A Pedagogia tornou-se cada vez mais tributária de saberes especializados assumidos como "ciências auxiliares", mas que, na realidade, reescrevem sua identidade interna, fracionando-a e disseminando-a em vários setores (Cambi, 1999, p. 595-596).

Em análise ao que aborda Cambi, podemos perceber que o campo pedagógico em meados do século XX sofre um processo de especialização de seus saberes, o que de certa forma pode ter ocasionado a desarticulação das demais ciências da educação com a realidade educacional.

Sobre essa questão, Saviani (2009) discute que sobre a relação da Pedagogia (enquanto ciência da educação) com os demais campos de conhecimento científicos, considera-se que à Pedagogia cabe a análise da totalidade do fenômeno educativo, enquanto que as demais ciências que se propõem analisar a Educação, o fazem a partir de um campo muito peculiar, ou seja, a partir de um saber específico externo à educação.

Sendo a Educação objeto de estudo da Pedagogia, e a mesma, aqui entendida como prática intencional e social, é que se torna possível justificar sua relação com a formação pedagógica nos cursos de formação de professores. Vale ressaltar que nossa intenção não é limitar a análise do fenômeno educativo à Pedagogia, mas de elucidar sua responsabilidade em refletir aspectos problematizadores e unificadores das questões educativas.

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. [...] Presume-se que esteja claro que ter conhecimento pedagógico do conteúdo pedagógico não é somente ter uma “metodologia” para ensinar os conteúdos. Mais do que isso, significa compreender essa metodologia como uma relação orgânica com os procedimentos investigativos da ciência que se ensina, onde estão implicadas as ações mentais a formar, isto é, a fonte dos problemas, exemplos, explicações e tarefas.

*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 (Libâneo, 2012, p. 9).

A análise do autor nos remete ao entendimento do valor que a dimensão epistemológica e psicológica tem para o conhecimento didático. Entendemos, portanto, que as instituições formadoras precisam compreender a importância desse conhecimento para a formação de professores, já que um bom ensino advém do domínio dos conteúdos por parte do professor como um dos meios que o mesmo dispõe para transformá-los em conhecimentos de vida.

Outro campo de estudo que participa da caracterização da formação pedagógica, é a *Didática*. A mesma se encontra no centro da formação profissional dos professores uma vez que o ensino constitui seu objeto de estudo específico.

De acordo com Libâneo (2012, p. 117), a Didática é uma disciplina eminentemente pedagógica e tem como seu objeto de investigação o ensino na sua globalidade:

a dependência da Didática em relação à pedagogia se verifica na impossibilidade de se especificar objetivos imediatos de instrução, das matérias e dos métodos, fora de uma concepção de mundo, de uma opção metodológica geral e uma concepção de práxis pedagógica, uma vez que essas tarefas pertencem ao campo pedagógico. É verdade que a finalidade imediata do processo didático é o ensino de determinadas matérias e de habilidades cognitivas conexas; todavia por se tratar de matérias ou temas de ensino, implicando, portanto, dimensão formativa, a eles se sobrepõem objetivos e tarefas mais amplos determinados social e pedagogicamente (Libâneo, 2012, 117).

É nessa linha de discussão, que a Didática assume características pedagógicas na formação do professor, seja quando contempla aspectos do processo de ensino, seja quando considera as questões metodológicas do trabalho docente, essas associadas a objetivos educativos com foco na formação humana. Para garantir o alcance dos objetivos educativos com foco na formação humana, urge pensar a formação de professores de forma integral e integrada e, um caminho para isso, seria a superação de processos fragmentados e dicotômicos que ainda envolvem tal formação.

Segundo Libâneo (2012, p. 167) existe um princípio pedagógico que orienta todo o processo formativo docente.

Esse princípio pedagógico refere-se à formação pedagógica caracterizada a partir da Pedagogia, da Didática e dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar. Sendo cursos de formação de professores, as Licenciaturas poderiam vir a organizar-se de forma distinta dos cursos de bacharelado no que se refere à relação entre conhecimentos específicos dos conteúdos e conhecimentos comumente ditos “pedagógicos”. Visto que, os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar não apresentam a mesma finalidade de tais conhecimentos em cursos de bacharelado, sua abordagem nos cursos de Licenciatura deve ser distinta (Libâneo, 2012, p. 167).

Nossa compreensão a partir do que trata o autor é que os *Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar* também caracterizam e compõem a formação pedagógica. A finalidade de tal conhecimento no processo de formação evidencia um aspecto pedagógico, visto apresentar uma intencionalidade. Esses conhecimentos precisam ser mobilizados em outros processos educativos de ensino, já que a finalidade formativa do curso de licenciatura é a docência. Sobre essa questão Libâneo explica que,

‘pedagogizar’ a ciência a ser ensinada significa submeter os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político, que darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e a formas organizadas do ensino. Nesse sentido, converter a ciência em matéria de ensino é colocar parâmetros pedagógico-didáticos na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos. Isso quer dizer que para ensinar Língua Portuguesa não basta ser um bom especialista em Língua Portuguesa. É preciso que o professor agregue o pedagógico-didático, [...] (Libâneo, 2010, p. 35).

Analisamos que a formação pedagógica na formação de professores pressupõe uma formação integralizadora dos conhecimentos da Pedagogia, da Didática e dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar. De maneira geral, a formação pedagógica de um professor, é constituída por saberes relacionados às Ciências da Educação e ao Ensino da Matéria. Essas duas categorias estão diretamente relacionadas ao processo de ensino, seja por meio da reflexão acerca da prática ou pela preparação efetiva para o magistério.

Os saberes relacionados às Ciências da Educação orientam os educadores a pensar sobre o contexto da escola, do aluno e de sua prática. Assim, esses saberes, devem ser orientados por disciplinas relacionadas às Ciências da Educação como a Psicologia da Educação, a Filosofia da Educação, a História da Educação, a Sociologia da Educação, a Antropologia da Educação, a Didática e também conteúdos relacionados às políticas educacionais e de gestão da escola (Chaves, 2014, p. 6).

Compreendemos mediante o que destaca Chaves, que os saberes pedagógicos precisam ser construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à Pedagogia ocorrerá se “as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). “Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (Pimenta, 2002, p. 25).

O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. É sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Nos cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. A especificidade da formação pedagógica não está em refletir sobre o *que se vai fazer*, nem sobre o *que se deve fazer*, mas sobre o *que se faz* (Pimenta, 2002, p. 26).

Observamos que os saberes pedagógicos são aqueles que se referem aos conhecimentos da Didática, da Psicologia da Educação, da Sociologia da Educação e das demais ciências educacionais. Sua produção e sistematização estabelecem relação com a prática e são originadas das contradições presentes no contexto escolar e social.

Libâneo (2012), ao analisar a formação pedagógica a partir da teoria histórico-cultural traz uma noção mais ampla de conhecimento pedagógico do conteúdo. O ensino consiste na organização do ambiente social e das condições pedagógicas pelas quais os alunos se apropriam da experiência sócio-histórica da humanidade (conhecimentos, capacidades e habilidades). Isso os leva ao domínio de métodos socialmente desenvolvidos que lhe possibilita lidar com o mundo de objetos e ao mesmo tempo, transformar esse mundo.

Trata-se, portanto, de ajudar os alunos a adquirir métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, os quais vão se convertendo em ações próprias do indivíduo, no sentido de auxiliá-lo na resolução de problemas oriundos de situações concretas da vida prática. Os métodos e

estratégias cognitivas são adquiridos com a formação de conceitos científicos, para além da experiência sensorial imediata.

O termo “conhecimento teórico” na perspectiva histórico-cultural, compreende um conjunto de procedimentos lógicos do pensamento pelos quais o sujeito realiza uma reflexão sobre as características e propriedades de um objeto e que constituem, ao mesmo tempo, as ações mentais (próprias do sujeito pensante) que permitem a reconstrução mental desse objeto. Pensar teoricamente é, então, desenvolver processos mentais pelos quais chegamos aos conceitos e os convertemos em instrumentos mentais para fazer generalizações conceituais e aplicá-los a problemas específicos, o conhecimento do conteúdo pedagógico está diretamente relacionado ao conhecimento do conteúdo (Libâneo, 2012).

Tratar do conhecimento pedagógico do conteúdo, implica entender que aos professores não basta ensinar apenas os resultados dos conhecimentos científicos, mas compreender neles os procedimentos lógicos e investigativos, de onde se originam capacidades intelectuais necessárias à construção de uma postura crítica nos alunos.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 36), ao analisar a realidade que permeia o contexto da universidade no que tange a formação de professores e sua relação com o saber pedagógico, destaca:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 36).

Observamos, conforme a autora, que os saberes pedagógicos estão intimamente articulados à prática docente e devem abranger a relação teoria prática tão importante na ação pedagógica.

Saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobre tudo 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 a sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 86).

Compreendemos com base no posicionamento das autoras que para a atividade teórica se objetivar e materializar, precisa estar associada à atividade prática, do contrário, não se chegaria a práxis e nem tão pouco à transformação da realidade. A práxis possibilita a construção da consciência crítica, elemento indispensável para o exercício da docência.

Como já vimos em momento anterior, Tardif é outro autor que analisa a questão dos saberes na formação de professores, definindo o saber docente como um saber plural. Dentre essa pluralidade de saberes, ele prefere tratar o saber pedagógico como saber profissional.

O saber da formação profissional subdivide-se em dois eixos, o das ciências da educação e o da ideologia pedagógica. As ciências da educação são também vinculadas às ciências humanas, cujo foco de estudos é o professor e o ensino. Estas ciências além de produzir conhecimentos, objetivam incorporá-los à prática pedagógica por intermédio, principalmente da formação inicial de professores. Quanto a ideologia pedagógica ou saber pedagógico, se refere às teorias da aprendizagem e aos modos e técnicas de ensinar, portanto engloba toda uma ideologia pedagógica (Tardif, 2014). Os saberes pedagógicos,

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. [...] essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado um arcabouço ideológico à profissão e, por outro lado, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas (Tardif, 2014, p. 37).

Compreendemos que a pluralidade e heterogeneidade atribuída aos saberes docentes se dá em função dos diferentes objetivos de ensino que estão articulados à prática pedagógica. Tais saberes devem estar na

base da formação inicial do professor e se constituem a partir de teorias, concepções de educação e de ensino, de escola, de homem que foram construídos ao longo dos tempos e, que de certa forma, estão imbuídos de uma ideologia pedagógica.

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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo investigar como a formação pedagógica se constitui como conceito e como se apresenta caracterizada nos cursos de formação de professores. Através de uma análise crítica e abordagem qualitativa, realizamos uma revisão bibliográfica criteriosa, partindo de artigos e documentos relevantes sobre a temática em estudo.

Compreendemos que 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. Os aspectos específicos do ser professor está no conhecimento pedagógico, dessa forma, o sentido de ser da licenciatura deve estar explícito aos alunos desde seu primeiro contato com o curso, visto que é na vivência com as disciplinas que os mesmos compreenderão o quanto é necessária a formação pedagógica para a construção de sua profissão. Dito isso, para que o ensino aconteça, compete ao professor conhecer e dominar os conhecimentos a serem mediados, de forma que esses tenham função social para quem aprende. Daí a formação pedagógica considerar a formação docente fundamentada nas análises da totalidade dos processos educativos.

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. Precisamos superar o equívoco de que para ser um “bom professor” basta apenas o domínio da área específica, para além disso, o professor precisa fazer com que ela se torne significativa para o aluno.

Encerramos, provisoriamente, apontamos para a necessidade de novas pesquisas que tratem da formação pedagógica nos cursos de formação de professores não como processo isolado mas como alternativa que busque potencializar o sentido de ser dos cursos que formam professores, de forma a reavaliar na formação docente, as relações entre dos conhecimentos específicos das áreas e os conhecimentos pedagógicos.

## 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 FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p. 95-103. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 12 de setembro de 2025.

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](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso 21 de agosto de 2025.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU). 1999.

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](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1452-0.pdf). Acesso em: 3 agosto de 2025.

DEMO, Pedro. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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 julho de 2025.

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 2025.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel. Pesquisa e prática pedagógica II. Fortaleza: RDS, 2009.

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).

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In.: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da Universidade. Campinas: Papirus, 2006.

HELATCZUK, Vitorio. **Ser professor hoje.** 2010. Disponível em: < [www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf) >. Acesso em 25 de março de 2018.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se.** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIBÂNIO, 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.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisas em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

MARTINS, Ligia Marcia; DUARTE, Newton (org.); MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>>. Acesso em 03 de setembro de 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAES, Maria Celia Marcondes. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Celia Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

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

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, 2010.

PINTO, Umberto de Andrade. A Didática e a docência em contexto In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. 1ª edição, Araraquara/SP, Junqueira & Marin, 2015.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isaro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

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, 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.

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.

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