



FUNDAMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: APERITIVO OU IMPERATIVO?

EDUCATIONAL-PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS IN TEACHING TRAINING:
APERITIF OR IMPERATIVE?

Vilmar Aires dos Santos¹

<https://orcid.org/0000-0001-7736-1689>

Mirtes Gonçalves Honório²

<http://orcid.org/0000-0001-8567-4845>

Francisca de Lourdes dos Santos Leal e Silva³

<http://orcid.org/0000-0002-9078-4149>

RESUMO

O artigo tem como foco a importância dos fundamentos didático-pedagógicos e a interlocução com os paradigmas formativos contemporâneos na formação de professores. O estudo objetivou investigar o lugar dos fundamentos didático-pedagógicos na formação docente em História e em Pedagogia. A fundamentação teórica baseou-se nos estudos de Almeida (2012), Freire (1997), Fonseca (2003), Pimenta (2010), Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta e Ghedin (2005), Tardif (2014), Nóvoa (1995, 1999, 2017, 2019) e outros. O *corpus* da produção resultou de pesquisa bibliográfica e de reflexões gestadas acerca da temática em foco. Discute a importância dos fundamentos didático-pedagógicos articulados às mudanças paradigmáticas na formação docente e como reverberaram na formação de professores de História e de Pedagogia. O estudo vislumbrou que os fundamentos didático-pedagógicos têm importância e significados estratégicos para a constituição e a consolidação da identidade docente, uma vez que possibilita relação dialética entre teoria e prática na formação e no exercício do ofício docente.

Palavras-Chave: fundamentos didático-pedagógicos; paradigmas de formação docente; formação de professores de história e pedagogia; saberes docentes.

¹ Universidade Federal do Piauí. Docente Associada. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE. Teresina/PI – BR.

² Universidade Federal do Piauí. Docente Associada. Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE. Teresina/PI – BR.

³ Universidade Federal do Piauí. Docente Associada. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE. Teresina/PI – BR.

ABSTRACT

The article focuses on the importance of didactic-pedagogical foundations, and the dialogue with contemporary formative paradigms in teacher education. The study aimed to investigate the place of didactic-pedagogical foundations in teacher education in History and Pedagogy. The theoretical foundation resulted from the dialogue with: Almeida (2012), Freire (1997), Fonseca (2003), Pimenta (2010), Pimenta, Anastasiou (2002), Pimenta, Ghedin (2005), Tardif (2014), Nóvoa (1995, 1999, 2017, 2019) and others. The production corpus resulted from bibliographic research and reflections generated in the study of the theme in focus. It discusses the importance of didactic-pedagogical foundations linked to paradigmatic changes in teacher education and how these changes reverberated in the education of History and Pedagogy teachers. The study envisioned that the didactic-pedagogical foundations have importance and strategic meanings in the constitution and consolidation of the teaching identity, since it enables a dialectical relationship between theory and practice in the formation and exercise of the teaching profession.

Keywords: didactic-pedagogical foundations; teacher training paradigms; formation of history and pedagogy teachers; teaching knowledge.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a formação docente no Brasil têm ocorrido de forma mais aprofundada desde a década de 1980, potencializadas por preocupações sobre: a proletarização da profissão docente; o contexto político de busca pela redemocratização do país; e a necessidade de superação de modelos de formação docente, predominantes desde a criação das licenciaturas, na década de 1930, dentre eles o denominado 3 + 1, que se desenvolvia sob o formato de três anos de estudos de conteúdos específicos e mais um de disciplinas do núcleo didático-pedagógico. A principal crítica em relação a esse *design* formativo é que, em sua operacionalização, teoria e prática, representadas respectivamente pelas disciplinas específicas e pedagógicas, são trabalhadas separadamente. Nesta produção, refletimos, especificamente, como essa discussão tem ocorrido na formação de professores, de modo geral, e especificamente nos cursos de História e de Pedagogia, defendendo o pressuposto de que a formação não ocorre no vazio e constitui-se como trajetória composta por muitas aprendizagens, construções e desconstruções históricas, em que as formações didático-pedagógicas e específicas devem se articular como integrantes do currículo das licenciaturas, buscando o rompimento com o discurso de separação entre teoria e prática.

Diante disso, elegemos como objetivo geral investigar o lugar dos fundamentos didático-pedagógicos na formação docente; e, como objetivos específicos: caracterizar os paradigmas contemporâneos de formação docente; identificar como as mudanças paradigmáticas têm reverberado na formação e na prática pedagógica de professores de História e de Pedagogia. Nesse percurso reflexivo, foram importantes as contribuições dos estudos de: Almeida (2012), Freire (1997), Fonseca (2003), Pimenta (2010), Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta e Ghedin (2010), Tardif (2014), Nóvoa (1999, 2019), dentre outros.

Compreendemos por fundamentos didático-pedagógicos a parte da licenciatura que responde, de forma mais específica, pelo aprofundamento teórico-metodológico do fazer docente, trabalhados em disciplinas como Fundamentos da Educação, Didática, Metodologias, Avaliação e Estágios Curriculares Obrigatórios. Essa parte é abordada nessa reflexão como formação didático-

pedagógica e considerada como estratégica e basilar no percurso formativo de professores da educação básica.

MOTIVAÇÕES E DESENHO METODOLÓGICO

A trajetória profissional de docentes do ensino superior, como professoras de licenciandos em História e em Pedagogia, atuando em disciplinas como Didática, Estágios Supervisionados e Metodologia do Ensino, em ambos os cursos, conduziu-nos à vivência de desafios complexos, porém rotineiros. Entre os quais, uma suposta distância entre os conteúdos específicos e pedagógicos, que, pelo menos em tese, reflete-se na difícil e desafiante relação teoria e prática, que tem sido considerada como núcleos distintos, desarticulados, separados ou, quando muito, sobrepostos. O que talvez se explique a partir da gênese das licenciaturas. A esse respeito, Diniz-Pereira (1999, p.111) explicita que, “No Brasil, [...] as licenciaturas, [...], constituíram-se segundo a fórmula "3 + 1", porque as disciplinas de natureza pedagógica, [...], justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de *três* anos”.

O modelo que se delinea a partir da fórmula 3 + 1, apresenta reminiscências que se materializam, ainda hoje, na formação docente. Uma dessas heranças, segundo crítica de vários estudos, é justamente a fragmentação disciplinar que implica a separação, a sobreposição e o distanciamento entre conteúdos específicos e pedagógicos.

Algumas áreas do currículo das licenciaturas, que consolidam a formação pedagógica, são associadas ao campo eminentemente prático-aplicacionista, o que pode conduzir ao esvaziamento da dimensão formativa dessas disciplinas, corroborando a suposta dicotomia teoria e prática. Almeida (2012, p. 71), advoga o ensino como atividade que requer sólida formação pedagógica, quando explicita “[...] a mediação da prática docente mostra-se indispensável, porém em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica”.

Ao corroborarmos a proposição de Almeida (2012), definimos como ponto de partida a defesa de que os fundamentos didático-pedagógicos têm importância e significados estratégicos para a consolidação da identidade dos professores, pois se articulam nos percursos formativos e no exercício do ofício docente, por meio da relação dialética entre teoria e prática,

A produção desta reflexão foi cotejada no diálogo com autores que têm se debruçado sobre essas questões, sendo um estudo teórico, de natureza descritivo-explicativa e analítica que “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [...]” (SEVERINO, 2007, p. 122). Nesse sentido, esta produção se configura como espaço de aproximação e de diálogo sobre a importância da formação pedagógica na interface com os paradigmas contemporâneos de formação docente dos professores da educação básica.

A seguir, revisitamos os paradigmas contemporâneos de formação docente, entendendo que se filiam a determinadas concepções filosóficas e teórico-metodológicas que reverberam no trajeto formativo e no exercício docente, o que nos remeteu a vislumbrar algumas perspectivas sobre formação docente em História e em Pedagogia.

PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: DA RACIONALIDADE TÉCNICA ÀS CONCEPÇÕES REFLEXIVAS

Pesquisar sobre os paradigmas de formação docente no Brasil, nas últimas quatro ou cinco décadas, implica revisitar o modelo inaugural da formação de professores, surgido nas faculdades de filosofias, nos anos 1930, denominado pela literatura educacional de 3 + 1. E, posteriormente, como crítica às suas características, de racionalidade técnica, cuja particularidade mais visível, provavelmente, foi a ênfase nos aspectos técnicos do fazer docente. Assim, “[...] de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas[...]”. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36).

O entendimento do docente como alguém que se formou para executar atividades de cunho técnico, pode conduzir ao silenciamento de vários aspectos – políticos, filosóficos, sociais, éticos e pedagógicos - do fazer docente, pois investe basicamente na preparação do profissional executor, deixando em segundo plano a capacidade crítica e reflexiva que, entendemos, deve ser o fio condutor da docência (DINIZ-PEREIRA, 2014).

O paradigma de formação docente denominado de racionalidade técnica se potencializou no Brasil a partir da década de 1970, contexto da ditadura civil-militar (1964-1985), no entanto, apresenta reminiscências nos atuais modelos de formação de professores. Logo, é “[...] um modelo inadequado ao campo de ação do profissional docente, regido pela lógica disciplinar e aplicacionista e que, historicamente, cumpre funções ideológicas, epistemológicas e institucionais [...]” (FONSECA, 2003, p. 63).

Alguns aspectos desse paradigma têm sido apontados, por diversos estudos, como problemáticos: inadequação ao campo da ação docente, tendo vista a submissão à lógica disciplinar e aplicacionista; transmissão e produção de saberes circunscritos ao sistema de educação escolar oficial; além de desconsiderar “[...] a diversidade e a complexidade da realidade na qual se processam ensino e aprendizagem” (FONSECA, 2003, p. 64). Isso, provavelmente, acarretará a formação que ignora a pluralidade e a heterogeneidade de saberes e fazeres constituídos ao longo da trajetória formativa e profissional dos professores.

A partir da década de 1980, várias pesquisas têm sido importantes para se repensar os desenhos formativos baseados no modelo 3 + 1, principalmente a racionalidade técnica (NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1999; TARDIF, 2014; ZEICHNER, 1995; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; PIMENTA, GHEDIN, 2010; FREIRE, 1997; ALMEIDA, 2012). Tais estudos têm focalizado temáticas como: saberes docentes, professor reflexivo e pesquisador; trajetórias pessoais e profissionais; formação a partir das histórias de vida dos docentes; e, de forma transversal, em todas elas, o aprofundamento dos fundamentos didático-pedagógicos como balizadores para a formação docente de qualidade.

Os avanços nos estudos sobre a formação docente têm situado a educação como prática social complexa e intimamente ligada ao contexto histórico no qual se forjou. Nesse sentido, destacam a influência dos paradigmas formativos reflexivos que buscam a superação do modelo aplicacionista; evidenciam discussões sobre formação docente, considerando a construção/mobilização dos saberes necessários ao exercício de sua profissão; enxergam nas trajetórias formativas e profissionais processo gestado e desenvolvido sob a lógica da

reflexividade; e enfatizam a transversalidade dos fundamentos didático-pedagógicos como estratégicos e balizadores para a formação e a constituição da identidade docente.

Dentre as tendências mais recentes, está a que se baseia na defesa de que os professores (re)significam e constroem, em seus trajetos formativos e ao longo do exercício docente, saberes que são indispensáveis ao exercício profissional, compreendidos como plurais, temporais e heterogêneos e são erigidos no percurso da formação e da atuação docente, por meio da mediação e da interação com as disciplinas específicas e pedagógicas; com as vivências curriculares no exercício docente; e com os fazeres das experiências educativas do dia a dia da prática docente (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014). Esses saberes podem ser classificados como: de formação profissional; disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014).

Contemporâneos e articulados às proposições sobre saberes docentes, disseminaram-se, no Brasil, discursos sobre o professor reflexivo (SCHÖN 1999, 2000; PIMENTA 2010; FREIRE, 1997; MATOS, 1998) e pesquisador (ELLIOTT, 1998; ZEICHNER, 1998; PEREIRA, 1998). Refletir sobre tais conceitos, suas características e seus usos implicam considerar que estão associados a determinado contexto histórico e social e emergiram sob a influência de alguns teóricos (SCHÖN, 1999, 2000; STENHOUSE, 1975), que passaram a ser referenciados, de forma frequente, nos estudos e discursos sobre formação docente no Brasil, em trabalhos de autores nacionais.

Assim, a ênfase na formação e na prática pedagógica de professores como sujeitos crítico-reflexivos e com competência de pesquisadores aparece, de forma mais enfática, nos discursos e, ao menos em tese, em proposição de formação docente no cenário educativo brasileiro, a partir do início dos anos 1990. A esse respeito, Pimenta (2010, p. 22) assegura que se tem “[...] estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática [...]”.

Essa tendência destaca a emergência do tema sobre a prática reflexiva no ensino e na pesquisa como elemento norteador na formação docente. Inferimos que o ensino como exercício reflexivo, respaldado nos princípios da pesquisa, deve fundamentar as relações dialógicas e democráticas para a formação de cidadãos críticos, ativos e partícipes das demandas de seu tempo.

A concepção de reflexividade na formação e na prática docentes forneceu elementos teóricos para fundamentar a *epistemologia da prática profissional*, que é o “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2014, p. 255). Esse pressuposto leva em consideração a *práxis*, entendida como a ação que alia teoria e prática, por meio da reflexividade sobre o contexto de vivência, com objetivos de transformação (VÁZQUEZ, 1997).

Quanto à concepção de formação e de prática do professor como pesquisador, escopo teórico que se desenha associado à ideia de reflexividade, é importante revisitar seus fundamentos baseados nos estudos de Stenhouse (1975) e Elliott (1998), que defendem a pesquisa no e sobre o cotidiano da escola na educação básica, o que deu origem à *pesquisa-ação*, “[...] a colaboração e a negociação entre especialistas e práticos (professores) caracterizaram a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como *pesquisa-ação*. [...]” (ELLIOTT, 1998, p. 138).

No Brasil, as teorias sobre o professor pesquisador se disseminaram e se expandiram associadas a várias outras concepções, dentre as quais, a de professor reflexivo e a de saberes docentes. Esses conceitos passaram a figurar como *slogans* atraentes para fundamentar propostas curriculares a partir da década de 1990. Fagundes (2016) se refere aos conceitos de professor reflexivo e pesquisador, advogando que tais proposições estejam inseridas num processo em que docentes e pesquisadores estejam implicados na compreensão da natureza e dos objetivos do fenômeno educativo, que seja considerada a pluralidade e a reflexão individual ou coletiva, buscando aprendizado dos alunos, bem como sua formação humana.

As discussões em torno dos conceitos de professor reflexivo e pesquisador não devem perder de vista os contextos sociais e políticos do qual emergiram e que se proliferaram, tampouco os sujeitos e as políticas implicados nesse processo, sob pena de se tornarem discursos estéreis, vazios, nos quais novas roupagens se prestem para encobrir velhas práticas.

No Brasil, Pimenta (2010) se configurou como um dos pioneiros a propor análises críticas em torno do conceito de professor reflexivo, seus usos e abusos. Sua obra reverbera uma crítica que tem como base o contexto histórico e social em que os professores se formam e exercem seu ofício. Nesse sentido, “[...] a proposição generalizada da perspectiva da reflexão, [...], transforma *conceito* de professor reflexivo em mero *termo*, expressão da moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica [...]” (PIMENTA, 2010, p. 45).

Ao corroborarmos as críticas sobre os usos e abusos da perspectiva reflexiva, reiteramos a importância da formação baseada no protagonismo docente, considerando o professor um sujeito social, que, numa relação de colaboração com seus pares e em contexto favorável do ponto de vista político e epistemológico, pode se constituir e desenvolver ações educativas pautadas na reflexividade como forma de emancipação e constituição de sua profissionalidade docente. Essa proposição pode representar alternativas à superação da racionalidade técnica e, segundo Pimenta (2010, p. 47, grifos da autora), “[...] subsidia a proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de *reflexivos* para a de intelectuais *críticos e reflexivos*”.

O movimento de produzir a profissão imbricado nas histórias de vida dos professores tem se constituído como outra perspectiva em relação à formação docente. Essa concepção enfatiza, além das trajetórias pessoais na interface com a formação, o desenvolvimento profissional e a produção da escola, e tem no educador português Antônio Nóvoa um de seus representantes mais significativos. Para ele, tornar-se professor exige pelo menos cinco atitudes: “[...] disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública” (NÓVOA, 2017, p. 1120). Os estudos de Nóvoa reforçam a importância da mediação entre as dimensões pessoais e profissionais como partes do processo formativo que cada sujeito precisa realizar no percurso de sua profissionalidade docente.

As abordagens narrativas e autobiográficas (Nóvoa, 1991; Souza, 2014, Josso, 2007) de processos formativos se apresentam como outra referência paradigmática, pois trabalham, “[...] as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida.” (JOSSO, 2007, p. 415). Além disso, “[...] contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas,

e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo [...]” (p. 421).

Nas pesquisas educativas, as narrativas autobiográficas e suas potencialidades sobre a formação de professores foram endossadas por Nóvoa, ao asseverar que

As abordagens autobiográficas [...], as práticas de escrita pessoal e colectiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores. (NÓVOA, 1999, p. 18).

Sobre esse tema, Souza destaca que, em solo brasileiro, as narrativas têm se consolidado em dupla vertente, como metodologia de pesquisa e como práticas de formação e auto formação,

No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto) biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas (SOUZA, 2014, p. 40).

No campo epistemológico, as narrativas têm embasado pesquisas qualitativas, pois seus dados são organizados em formato de *corpus* narrativos, evidenciando subjetividades, regularidades e particularidades dos percursos formativos e profissionais docentes; como prática de formação, oferecem férteis possibilidades aos discentes em processo de formação e aos professores em exercício de se expressarem, de forma oral ou escrita, detalhando suas travessias, experiências, necessidades, expectativas e aprendizagens.

A fertilidade das pesquisas sobre os diversos paradigmas de formação docente, quer sejam em solo nacional ou em âmbito internacional, nas últimas décadas, tiveram em comum algumas temáticas – saberes docentes, professor reflexivo e pesquisador, construção da identidade e profissionalidade, abordagens autobiográficas e narrativas, dentre outras. Essas abordagens vislumbram o perfil do professor como sujeito ativo e reflexivo na formação e no exercício docente e, de alguma forma, corroboraram a proposição do que Almeida (2012) denomina como “concepção ecológica” na formação docente.

Essa concepção busca trilhar caminhos para a superação do ensino baseado na transmissão de conhecimentos, que se insere nas demandas por formação docente contextualizada, crítico-reflexiva e pautada na possibilidade de formação de professores como profissionais autônomos e implicados no exercício pedagógico na educação básica. Assim, “[...] essa perspectiva orientadora da formação docente põe em xeque as concepções amplamente presentes no segmento universitário, com frequência identificadas como ‘tradicional’ e ‘técnica’ [...]” (ALMEIDA, 2012, p. 79).

Dessa forma, a proposição de “concepção ecológica” da formação docente almeja ultrapassar o paradigma da racionalidade técnica, cujo foco é a transmissão acrítica de conhecimentos, avançando no sentido de formação mais contextualizada, coletiva e que não perca de vista os objetivos do ato educativo. “Ou seja, uma formação que tenha a prática formativa e o ensinar como objeto de análise, que assegure os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos[...]”. (ALMEIDA, 2012, p. 78-79).

A proposta de formação baseada na “concepção ecológica” da educação não surge no vazio, mas fundamenta-se e, ao mesmo tempo, transita entre várias proposições acerca da formação de professores, que aparecem na literatura educacional nacional e internacional e que decorrem das ideais de desenvolvimento profissional docente; da reflexividade como base na formação; e da ênfase na construção e na mobilização dos saberes docentes, dentre outras. Almeida reitera que

[...] falamos de um processo formativo sustentado na articulação teoria e prática no qual o professor cultive a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática social complexa. (ALMEIDA, 2012, p. 81).

Três princípios norteadores dialogam com a proposta de formação docente que Almeida (2012) denomina de “concepção ecológica”: a articulação orgânica entre teoria e prática; o diálogo entre os fundamentos pedagógicos e específicos de cada área; e a proposição reflexiva e pesquisadora na formação de professores. Nesse sentido, é importante que, “[...] tanto na formação inicial como na continuada, o conhecimento prático e o conhecimento teórico sejam integrados de maneira que assegurem um entendimento adequado da ação docente” (ALMEIDA, 2012, p. 85). Isso implica que teoria e prática, na formação e no percurso profissional, sejam aspectos dialeticamente articulados.

Os fundamentos didático-pedagógicos, segundo os paradigmas contemporâneos de formação docente, têm papel importante e estratégico no sentido de (re) significar os saberes que deverão ser ensinados aos alunos. Desse modo, a formação pedagógica deve ter papel relevante nesse percurso, não apenas como campo disciplinar de métodos e técnicas, mas como área específica, com epistemologia própria, pautada nos fundamentos do processo educativo como ato intencional, político e implicado socialmente. A respeito dos conhecimentos que se articulam na formação pedagógica, Nóvoa defende que estes têm lugar específico na formação docente, ao afirmar,

Quanto ao conhecimento pedagógico, é certo que ele ocupa um papel importante na formação, [...] é constituído por três grupos de disciplinas: i) as de raiz psicológica, sobre o conhecimento das crianças e dos jovens, a cognição e as aprendizagens; ii) as relacionadas com os contextos sociais, a história e as políticas educativas; iii) as metodologias e as didáticas. Um quarto grupo, mais recente, agrega as disciplinas de pesquisa ou de reflexão sobre a produção de conhecimento. (NÓVOA, 2017, p. 1126).

As disciplinas implicadas nessa formação, segundo a citação, podem ser arroladas em três eixos: ligadas à formação psicológica; relacionadas às explicitações cognitivas da aprendizagem, as ligadas à história e às políticas educacionais; e as de matriz metodológica, compostas pelas metodologias, pelas didáticas e pelos estágios.

Na Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 que “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)” (BRASIL, 2019, p. 01), especificamente no Art. 5º, que se refere à formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, em seu parágrafo

único, reitera a preocupação com a formação pedagógica ao postular que, “[...] a inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem [...]” (BRASIL, 2019, p. 3).

A citação da Resolução CNE/CP, de 2019, sobre a inclusão dos conhecimentos das Ciências para Educação na formação docente, confere importância especial à formação pedagógica, reconhecendo posição estratégica desses saberes, destacando que devam ser inerentes ao processo de ensino e aprendizagem que os professores necessitam dominar para o efetivo exercício de seu ofício.

Portanto, refletir sobre os paradigmas de formação docente no Brasil implica vislumbrar, de forma analítico-crítica, as várias vertentes que têm norteado a formação de professores nas últimas décadas, considerando mudanças e permanências em relação ao modelo técnico instrumental, mas também proposições e teorizações sobre outros modelos formativos que passaram a integrar o elenco de fundamentos teórico-conceituais presentes nos discursos e nas práticas formativas emancipatórias.

Destacamos, a seguir, algumas influências dos paradigmas contemporâneos na formação docente em História e em Pedagogia, sublinhando a busca pela superação do modelo de formação técnico instrumental e a trajetória por novas perspectivas na formação docente nessas áreas.

PERSPECTIVAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA E EM PEDAGOGIA

Refletir sobre a formação docente em História e em Pedagogia implica repensar as licenciaturas em contexto sócio-histórico, político e educativo nas últimas quatro décadas, em que as discussões pedagógicas estiveram profundamente imbricadas e até contaminadas por temáticas de ordem social e econômica que se originaram nas demandas do modelo mercadológico neoliberal predominante no Brasil (FONSECA, 2003; PIMENTA, 2010).

Assim, a discussão sobre a formação de professores pode ser compreendida como terreno conflituoso, abarcando questões político-pedagógicas e ideológicas quase sempre divergentes que envolvem muitos sujeitos e vozes dissonantes e se concretizam em espaços diversos, nos níveis e sistemas de ensino e em associações de classe. Essa trama empresta a esse debate um caráter polifônico e multifacetado, composto por múltiplas interpretações e interesses diversos, configurando-se, muito provavelmente, como lugar de disputa de poder e de variados embates.

No contexto dos anos 1980, os educadores, assim como os demais trabalhadores, tiveram intensa participação nos movimentos sociais e de classes no combate à ditadura civil-militar: busca pela redemocratização política do país e por mudanças na educação, como a luta pela superação do modelo educacional configurado por meio da Lei 5.692/1971. As participações populares organizadas gestaram mudanças significativas na legislação e resultaram na aprovação da Constituição de 1988 e na elaboração e aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB/1996 (NAPOLITANO, 1998; GHIRALDELLI, 2000).

Nas últimas décadas do século XX, o paradigma da racionalidade técnica, amplamente difundido pela ideologia dos governos militares (1964-1985), revestido de discursos e roupagens ditas democráticas, ainda que de forma não predominante, influenciou a formação docente e a

educação em geral, por meio de reminiscências nos currículos das licenciaturas. Alvissareiro destacar a emergência de pesquisas e estudos de temáticas sobre saberes docentes, reflexividade, professor pesquisador, histórias de vida, narrativas, dentre outros, que passaram a fazer parte do elenco de temas sobre formação de professores (FONSECA, 2003; PIMENTA et al., 2017).

Destacamos a fertilidade das discussões surgidas a partir dessa década, que gestaram críticas à dicotomia bacharelado/licenciatura, pela busca do status de professor/pesquisador, proposição na contramão do que advoga a concepção de reflexividade, que concebe o professor como docente investigador.

Um dos traços do paradigma aplicacionista nas licenciaturas diz respeito à dificuldade/resistência que os licenciandos demonstram com relação aos conhecimentos pedagógicos. A desarticulação e a sobreposição da parte específica à pedagógica pode resultar na formação do bacharel, em oposição ao licenciado que, por dominar os conhecimentos específicos, supostamente, seria capaz de exercer a docência, reforçando visão depreciativa e esvaziada dos discentes sobre os conhecimentos pedagógicos, a ponto de considerá-los desnecessários e impositivos (FONSECA, 2003).

Sinais de superação da racionalidade técnica são visíveis, de forma lenta e às vezes apenas discursiva, a partir da aprovação da Constituição de 1988, da LDB/1996 e que, por sua vez, suscitou a necessidade de que todos os cursos de graduação elaborassem suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). No tocante à História, as primeiras DCN da área, aprovadas em 2002, foram recebidas pelos sujeitos envolvidos na formação de professores, historiadores e estudiosos do assunto, com desconfianças e críticas, notadamente porque o documento foi produzido por historiadores e os cursos deveriam formar prioritariamente o historiador, capacitando-o para o exercício da pesquisa, o que lhe daria, em tese, a capacidade de atuar em diferentes campos, inclusive, na docência (FONSECA, 2003).

O caminho trilhado para o rompimento com o modelo da racionalidade técnico-instrumental na formação docente se configura como um processo longo e inconcluso, mas já é possível vislumbrar pontos de rupturas influenciados pela emergência de conceitos como saberes, reflexividade, narrativas autobiográficas, dentre outros. A discussão sobre os saberes docentes em História e em Pedagogia tem se beneficiado dos avanços das pesquisas na área, especialmente os estudos de Tardif (2014), Gauthier et al. (1998), Nóvoa (1995, 1999, 2017), Freire (1997), Pimenta (1999), dentre outros.

Nos cursos de Pedagogia, os desafios são parecidos com os da História, mas com algumas especificidades, sendo a principal delas o fato de que “[...] não estão formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, [...]” (PIMENTA et al., 2017, p. 15).

A formação docente em História e em Pedagogia se realiza, inicialmente, em cursos de licenciatura, mas é tácito que se prolonga na formação continuada, que os professores desenvolvem em cursos ou em atividades ligadas ao fazer docente, e que ultrapassa esses níveis por meio da prática pedagógica do docente em múltiplos espaços de vivência e atuação. É, portanto, uma prática inacabada e complexa, que se inicia na graduação e se estende ao longo da vida dos professores. Assim, são processos contínuos e imbricados, em que se consolidam a

formação profissional e se constroem e se articulam os saberes docentes necessários ao exercício da atividade docente (FONSECA, 2003; MONTEIRO, 2007; PIMENTA et al., 2017).

A formação na licenciatura tem papel preponderante na construção dos saberes históricos e pedagógicos que o professor necessita para realizar, de forma competente, o exercício docente. Portanto, valendo-nos da classificação tipológica de Tardif (2014) e Pimenta (1999), os saberes docentes, construídos e mobilizados, sobretudo durante a graduação constituem-se no que os autores entendem, respectivamente, como saberes da ideologia pedagógica, disciplinares e dos conhecimentos específicos.

Os saberes específicos da formação docente em História e em Pedagogia são construídos, principalmente, durante a graduação, em disciplinas voltadas para o aprofundamento dos assuntos de cada área. A forma como são abordados tem se modificado ao longo do tempo, em decorrência da influência dos paradigmas contemporâneos de formação docente nas reformulações curriculares que vêm abordando novas vertentes historiográficas e pedagógicas. Apesar das mudanças curriculares, os saberes específicos e didático-pedagógicos, de cada curso, ainda são, muitas vezes, trabalhados em momentos diferentes e de forma desarticulada. Nem sempre dialogam e se apresentam juntos apenas em disciplinas práticas, como é o caso dos Estágios (PIMENTA, 1999; FONSECA, 2003). Essa talvez seja a principal fragilidade que permeia todas as licenciaturas. Esse pode ser o desafio que permanece à espera de respostas e alternativas.

CONCLUSÃO

Nesta produção, objetivamos investigar o lugar dos fundamentos didático-pedagógicos na formação docente, bem como caracterizar os paradigmas formativos contemporâneos na interface com as mudanças na formação e prática pedagógica de professores de História e de Pedagogia, nas últimas décadas.

Inferimos que a organização das licenciaturas em disciplinas fragmenta, dicotomiza e descontextualiza os saberes. Esse é, provavelmente, um dos pontos mais nevrálgicos dos cursos que, mesmo com as influências dos paradigmas crítico-reflexivos sobre formação docente, não se conseguiu ultrapassar.

Fica evidenciado que o modelo de formação docente predominante na História e na Pedagogia divide o conhecimento em disciplinas, o que implica que os espaços de saber e poder são vivenciados separadamente, tendo como consequência a divisão entre teoria e prática e a supervalorização dos conhecimentos teóricos em detrimento dos saberes experienciais ou da prática (TARDIF, 2014). O modelo disciplinar aloca, em espaços e tempos diferentes, teoria e prática, provocando a falsa impressão de que no exercício docente é factível que esses aspectos sejam mobilizados e construídos de forma independente e dissociada.

Nessa reflexão, vislumbramos que, apesar das renovações curriculares motivadas pelos paradigmas contemporâneos sobre a formação de professores de História e de Pedagogia e, por força da LDB/1996, persistem concepções de que os saberes didático-pedagógicos são associados ao campo de aplicação das teorias aprendidas na parte específica de cada curso, o que pode conduzir ao esvaziamento da capacidade formativa desses conhecimentos. Considerar os fundamentos pedagógicos das licenciaturas como palco de aplicação de métodos e técnicas implica ignorar os saberes das Ciências da Educação, bem como seu potencial formativo e o campo

epistemológico próprio. Significa, em última instância, negar sua importância na formação e na atuação docente.

Entendemos que a potencialidade dos saberes didático-pedagógicos na formação e na atuação de professores corroboram no sentido de contribuir, de forma decisiva, para a consolidação da docência como exercício autônomo, crítico, capaz de reconhecer a educação e seu ensino como prática social e direito fundamental, possibilitador do desenvolvimento de habilidades e competências importantes para o efetivo exercício da cidadania dos educandos.

Na interlocução com estudos sobre os paradigmas contemporâneos de formação docente, foi possível vislumbrar que a necessária relação dialética entre teoria e prática, como também o reconhecimento da importância dos fundamentos didático-pedagógicos na formação docente, devem ser vistos como um processo holístico, do qual fazem parte a tríade professor, conhecimento e aluno.

Portanto, a revisitação aos estudos sobre o lugar dos fundamentos didático-pedagógicos da formação de professores, as teorias sobre saberes docentes, sobre professor reflexivo e pesquisador, estudos sobre as histórias de vida e narrativas, como campos férteis para se pensar a formação em História e em Pedagogia são possibilidades alvissareiras de desconstruções e rupturas em relação às permanências que têm marcado a formação docente nessas áreas, nas últimas décadas.

Por isso, compreendemos que a formação pedagógica não pode se restringir a um “aperitivo”, considerado como algo pontual, um “petisco” apenas, e, sim, um “imperativo” no sentido de sua importância, abrangência e organicidade com a formação e o exercício docente, o que requer o reconhecimento da especificidade dos saberes das Ciências da Educação, bem como sua potencialidade, como estratégicos e indispensáveis nessa formação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jul. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 26 jul. 2020.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *In: Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p.109-125, dez/1999.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *In: Perspec. Dial: Rev. Educ. Soc.*, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)*

- pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. p.137-152.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 65, p. 281-298, abr./jun. 2016.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Ijuí, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *In: Educação*, Porto Alegre-RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortes, 2000.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. *In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. p. 277-306.

MONTEIRO, A. M. F. da C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NAPOLITANO, M. **O regime militar brasileiro: 1964 – 1985**. São Paulo: Atual, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote-Instituto Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan. /jun. 1999.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out. /dez. 2017.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p.1-15, 2019.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. *In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. p.153-182.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-33.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma. Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.17-52.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *In*: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações, 1999.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *In*: **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan. /abr. 2014.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90 *In*: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 115-138.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. p. 207-236.

Recebido em: 20/01/2022

Aceito em: 16/12/2022