

É POSSÍVEL FORMAR PROFESSORES SEM OS SABERES DA PEDAGOGIA?: UMA REFLEXÃO SOBRE DOCÊNCIA E SABERES

Amanda Cristina Teagno Lopes MARQUES¹

Doutora em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da São Paulo –
Campus São Paulo

Participante do GEPEFE – FEUSP (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador)

Selma Garrido PIMENTA²

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Coordenadora do GEPEFE – FEUSP (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador)

Pesquisadora – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos

RESUMO

Este artigo visa a propor uma reflexão sobre a relevância dos saberes da Pedagogia no processo de formação inicial acadêmica de professores. Para tanto, são apresentadas concepções de educação, ensino, docência, saberes da docência, Pedagogia e Didática, com o objetivo de esclarecer conceitualmente os termos, cujo entendimento nem sempre se apresenta de maneira adequada. Defende-se a docência como atividade pedagógica, que demanda de seus profissionais saberes específicos (do conteúdo ensinado) e saberes pedagógicos, considerando o ensino como atividade intencional, orientada à aprendizagem e ao desenvolvimento do indivíduo, vinculada a um projeto formativo. A Pedagogia, como ciência que tem como objeto de estudos o fenômeno educativo, possibilita aos docentes o estabelecimento de uma visão de totalidade, favorecendo a construção de leituras da realidade aguçadas por um olhar investigativo e a promoção de uma ação mais intencional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Docência. Saberes pedagógicos.

Introdução

O que é ser professor? Qual o papel do professor na sociedade contemporânea? Quais os saberes necessários à docência? Para ser professor de Matemática, basta saber Matemática? O que diferencia um Bacharel em Química de um Licenciado nessa ciência?

¹ Endereço eletrônico: amandamarques@ifsp.edu.br

² Endereço eletrônico: sgpiment@usp.br

As Licenciaturas, de fato, têm formado professores? Como – e em que contextos – os professores são formados?

No presente artigo, tecemos algumas reflexões sobre a especificidade dos saberes da Pedagogia e sua contribuição para o processo de formação docente. Com base em pesquisa bibliográfica, apresentamos concepções de ensino, de atividade docente, de Pedagogia e de saberes da docência, procurando esclarecer conceitualmente os termos com vistas a refinar os discursos e as práticas relacionadas aos processos de formação de professores. Nossa argumentação fundamenta-se no tripé docência – saberes – Pedagogia, e apresenta como contexto a discussão sobre formação de professores.

Foi no contexto da década de 90 do século XX que o tema da formação de professores expandiu sua presença nas pesquisas e nas políticas educacionais brasileiras. Conceitos como o de professor reflexivo (SCHÖN, 1992), professor intelectual crítico-reflexivo (PIMENTA 2002; CONTRERAS, 2002), professor pesquisador (ZEICHNER, 1998) passaram a fazer parte do discurso pedagógico de maneira intensa. Questiona-se o modelo de formação – inicial e contínua – de docentes, pautado na lógica da racionalidade técnica, que desconsidera a complexidade da prática e a reduz a uma aplicação de procedimentos elaborados por especialistas (SCHÖN, 1992). Identifica-se que a formação docente se faz em um *continuum*, no qual se integram formação inicial acadêmica, formação contínua e condições de trabalho, podendo-se falar em um processo de desenvolvimento profissional de professores (GARCIA, 1999) que envolve as dimensões profissional, pessoal e organizacional (NÓVOA, 1995). O professor passa a ser identificado como alguém que produz saberes, construídos em contexto e com base na reflexão e na pesquisa sobre a prática, à luz de referenciais teóricos.

No campo jurídico, cabe destacar a exigência, imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), de que a formação dos professores de educação básica seja realizada em nível superior, em cursos de licenciatura plena. Em resposta à demanda, em 2002 são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL. MEC/ CNE, 2002), da qual destacamos a ênfase conferida à formação de professores como processo específico e autônomo, a ser realizado em curso de licenciatura plena, “numa estrutura com identidade

própria” (art. 7º, I), com vistas à superação do modelo fragmentado até então vigente, desde a década de 1930, quando passa a ser acrescida à formação de bacharéis um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção do diploma de licenciado, em um modelo conhecido como 3+1 (GATTI, BARRETO, 2009). Quer dizer, durante muito tempo, para ser professor nos atuais segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio bastava o bacharelado, não havendo o reconhecimento da necessidade dos saberes pedagógicos.

Diante do cenário, trazer à tona a discussão sobre as especificidades dos saberes da Pedagogia e sua contribuição para o processo de formação inicial de professores pode auxiliar nos processos de construção e revisão de projetos de cursos, esclarecendo conceitualmente o que se entende por saberes pedagógicos, considerando a fluidez com que a expressão muitas vezes é empregada.

O artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, apresentamos uma reflexão sobre a docência e o papel do professor, discutindo os conceitos de educação e ensino que embasam esse entendimento. Na sequência, dedicamo-nos à questão dos saberes necessários à docência, tendo como foco os saberes pedagógicos. A análise é seguida pela reflexão sobre a Pedagogia enquanto ciência que tem por objeto de estudos o fenômeno educativo, elucidando sua relevância no processo de formação inicial acadêmica de professores. Finalizamos o artigo tecendo alguns apontamentos sobre a experiência das autoras em Licenciaturas, destacando o trabalho com os saberes da Pedagogia junto aos futuros professores.

Sobre docência e profissão docente

Iniciamos a discussão considerando, primeiramente, a docência como *profissão*. Quer dizer, a docência implica a posse de um conjunto de saberes específicos, a passagem por processos institucionalizados de formação – responsáveis pela certificação, sem a qual não é possível atuar naquela profissão –, e a distinção de outros campos profissionais. Considerar – e defender – a docência como profissão implica assumir uma postura crítica em relação a programas e políticas que promovem o rebaixamento da qualidade da formação inicial, a contratação de professores leigos, sem formação para a profissão, a

redução da autonomia profissional (reveladoras da concepção de que os docentes precisam ser tutelados, por serem incapazes de realizar sua tarefa de maneira satisfatória). Ser profissional significa ter *autonomia* para tomar decisões sobre o processo ensino-aprendizagem (selecionar atividades, textos, formas de avaliação etc., à luz das demandas concretas), mas também assumir *responsabilidade* sobre sua ação e os resultados de aprendizagem que dela devem decorrer. Há, portanto, um conjunto de saberes específicos que se apresentam como necessários ao exercício da docência, e que conferem especificidade a essa profissão e ao professor como profissional.

Mas, qual o papel do professor? Por que, para ser professor, não bastam os saberes da disciplina ensinada?

O trabalho do professor implica a promoção da aprendizagem dos alunos; é essa sua função. Mas ela não se esgota aí. Ao promover a aprendizagem, ao criar situações didáticas com vistas à mobilização da atividade cognitiva do aluno, o professor também contribui para o desenvolvimento do estudante, e para sua formação enquanto ser humano. Assumimos, portanto, as perspectivas de Vygotsky (1998) – sobre a relação aprendizagem-desenvolvimento, considerando que a toda aprendizagem impulsiona o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, e sobre a relação aprendizagem-mediação, com destaque para o papel do professor no processo – e Paulo Freire (1974) – com a discussão sobre o papel da educação na humanização. Então, a ação do professor não se reduz ao *ensino* (aqui considerado em sua relação dialética com a aprendizagem), mas implica também a *formação*. O professor, ao ensinar, também educa, uma vez que contribui para a inserção das novas gerações na sociedade e na cultura, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento da subjetividade dos sujeitos estudantes.

Passemos, então, à explicitação de alguns conceitos. Por *educação* entendemos o processo que visa à inserção das novas gerações na sociedade; trata-se de um fenômeno social, que acontece em diferentes espaços, sejam eles institucionalizados ou não. Por isso “ninguém escapa da educação” (BRANDÃO, 2006, p. 7), e “não há uma única forma nem um único modelo de educação” (id, p. 9). Quer dizer, a educação existe e sempre existiu, independentemente da existência de escolas; nas diferentes sociedades e nos diferentes

contextos históricos a educação se faz presente enquanto prática social que tem por objetivo difundir conhecimentos, comportamentos, crenças e valores de uma sociedade:

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. (BRANDÃO, 2006, p. 10)

Ainda que aconteça nos diferentes espaços, e não seja tarefa exclusiva da escola, portanto, a educação *também ocorre* na instituição escolar³. Então, é papel da escola, e do professor, *educar*, entendido não no sentido popular do termo - que se relaciona à ideia de ensinar bons comportamentos -, mas no sentido sociológico e antropológico apontado por Brandão (2006): educação como processo social de formação de novas gerações via difusão de uma cultura, garantindo a inserção dos indivíduos na sociedade e a manutenção do grupo.

No contexto atual a escola se configura como instância social responsável pela transmissão de conhecimentos não passíveis de aprendizagem pela simples convivência social, mas nem sempre foi assim. Até a Idade Média, crianças e jovens aprendiam a ser um membro do grupo por intermédio da convivência e da interação com a comunidade; os colégios eram instituições destinadas à formação de clérigos, e não à preparação da infância e da juventude (ARIÈS, 1981). É a partir da Idade Moderna que a instituição escolar emerge como local destinado à formação das crianças e dos jovens (id), em um processo histórico caracterizado pela constituição do Estado Moderno, pela necessidade de conformação de um *povo* e de *cidadãos* (que compartilhem de uma unidade, um idioma comum, valores comuns), e pela necessidade de mão-de-obra minimamente qualificada para atuar na indústria crescente. As exigências sociais passam a requerer a passagem de crianças e jovens pela escolarização, portanto. Vale destacar, ainda, o crescimento da

³ A escola, portanto, é espaço educativo, mas não o único, uma vez que a educação acontece em diferentes tempos e espaços de convívio humano. Nesse sentido, Libâneo (1994) diferencia *educação em sentido amplo* como “os processos formativos que ocorrem no meio social” (LIBÂNEO, 1994, p. 17) de *educação em sentido estrito*, a qual “ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planificada” (id).

produção de conhecimento, e sua conseqüente especialização, o que passa a demandar a ação intencional para sua aprendizagem – não é possível aprender determinados conceitos e procedimentos simplesmente pela convivência em sociedade. O conhecimento se especializa e se complexifica, assim como as demandas sociais, fazendo-se necessária a existência de espaços institucionalizados para sua aprendizagem.

Mas em que difere a educação que acontece fora da escola daquela que se processa em seu interior, a partir de sua ação? Na escola, o processo educacional ocorre de maneira *intencional e sistemática*, diferentemente do que acontece em espaços informais⁴. Se a educação corresponde ao “processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na relação com o meio social” (LIBÂNEO, 1994, p. 22), a instituição escolar figura como um dos espaços no qual ela – a educação – ocorre. A escola, portanto, contribui para o processo de humanização, de produção do humano, fazendo isso através do *ensino*. E o professor, desse modo, participa desse processo, o que implica assumir um posicionamento ético e político em relação à formação de crianças e jovens, estruturado com base em um projeto de sociedade e em escolhas, portanto – do que decorre a não neutralidade da ação pedagógica. De acordo com Paulo Freire (1974), a escola e o professor podem contribuir tanto para a formação de sujeitos – possibilitando a inserção crítica dos estudantes no mundo –, quanto de objetos – seres passivos, que simplesmente se adaptam ao mundo; podem transmitir aos alunos uma imagem de conhecimento como algo estático e imutável, ou uma concepção de realidade como construída pelos seres humanos, em constante transformação.

Nesse contexto, cabe à escola o trabalho sistemático com o *conhecimento*, cuja posse figura como condição essencial à inserção crítica do ser humano na realidade. É papel da escola e do docente possibilitar o acesso ao saber socialmente produzido e

⁴ Libâneo (1994) esclarece que a *educação informal* corresponde “aos processos de aquisição de conhecimentos, experiências, ideias, valores, práticas que não estão ligados especificamente a uma instituição nem são intencionais e conscientes.” (p. 17); na *educação intencional*, por sua vez, “há intenções e objetivos definidos conscientemente” (id). A educação intencional divide-se em *educação não-formal*, “atividade educativa estruturada fora do sistema escolar convencional” (p. 18) – como, por exemplo, nos movimentos sociais organizados –, e *educação formal*, “que se realiza na escola ou outras agências de instrução e educação” (id). A escola é, portanto, espaço de educação formal.

historicamente acumulado pelas gerações, promovendo a construção de novas leituras de mundo, a formação de estratégias cognitivas (LIBÂNEO, 2009) e o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante – ou seja, sua capacidade de desenvolver seu próprio processo de conhecimento. Para Young (2007), é papel da escola possibilitar a aquisição, pelo estudante, de um conhecimento por ele denominado “poderoso”, um conhecimento que não pode ser adquirido em casa ou na comunidade pela maioria das crianças e jovens, ou no trabalho, no caso dos adultos. E mesmo um conhecimento que não pode ser adquirido simplesmente pelos meios midiáticos. O “conhecimento poderoso” é definido por aqueles que detêm o conhecimento, e se configura como um conhecimento independente do contexto (mas não por isso completamente desvinculado da experiência) que possibilita ao aluno conhecer para além de sua realidade cotidiana e imediata. A escola entra nesse processo procedendo à mediação reflexiva entre os conhecimentos dispersos na sociedade e a formação dos estudantes, desenvolvendo sua capacidade de pensar. No caso de crianças e jovens da classe popular, a contribuição da escola nesse processo se mostra ainda mais decisiva. Nas palavras de Young (2007, p. 1297):

Para as crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-lo sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297)

Diante do cenário, verificamos que o papel do professor extrapola a visão tradicional que o associa a um transmissor de informações aos alunos; sua tarefa relaciona-se diretamente ao *ensino*, mas à medida que este se vincula a um projeto formativo, no qual a escola figura como espaço educativo, sua função é, também, *educar*, formar pessoas.

Entendemos por *ensino* a organização de situações didáticas com vistas à promoção da aprendizagem dos estudantes, o que implica decisões sobre finalidades, objetivos, conteúdos, estratégias, atividades, formas de agrupamento dos alunos, avaliação. Tratando especificamente do ensino, função precípua do docente, há também muitas questões a serem pontuadas. O que ensinar? Para que ensinar determinados conteúdos? De que

maneira ensinar – e promover aprendizagens? Como os estudantes aprendem? Para quê, por que e como avaliar? – são algumas das questões que perpassam a ação do professor. É papel da escola democratizar o conhecimento, como já pontuamos, mas também favorecer a construção de estratégias cognitivas possibilitadas pela inserção, dos alunos, na lógica das diferentes ciências e produções culturais. O ensino deve possibilitar a apropriação, pelos alunos, dos conhecimentos produzidos pela humanidade – ou a parte dele, considerando a impossibilidade de ensinar tudo –, e também o desenvolvimento do pensamento. Nas palavras de Libâneo (2009, p. 10):

Aprender a pensar teoricamente é dominar os processos mentais pelos quais chegamos aos conceitos e às competências cognitivas, significa dominar os procedimentos metodológicos das ciências, para aprender a pensar cientificamente. A ideia é de que, ensinar hoje consiste considerar a aquisição de conteúdos e as capacidades de pensar como dois processos articulados entre si. Nesse sentido, a metodologia de ensino, mais do que recorrer a técnicas de ensino, consiste em saber como ajudamos o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência ensinada (em cada disciplina do currículo). A questão não é apenas a de ‘passar’ conteúdo, mas de ajudar os alunos a pensar como o modo próprio de pensar, de raciocinar e de atuar da ciência ensinada. (parênteses nosso). (Libâneo, 2009, p. 10)

Em outros termos, é tarefa do professor promover a aprendizagem de conteúdos, o que implica a formação de conceitos e o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, no contexto de um projeto formativo delineado por concepções de homem, de mundo, de conhecimento, de educação. Portanto o professor, ao ensinar matemática, ensina os conteúdos daquela ciência, mas também os modos próprios de pensar a ela vinculados; em suas ações, ensina também uma atitude frente ao conhecimento, à realidade, às interações, transmitindo uma visão de mundo – o currículo oculto (SACRISTÁN, 2000).

Vale lembrar que a prática docente é condicionada por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas (LIBÂNEO, 1994), uma vez que toda prática educativa é parte integrante da dinâmica social. No contexto atual, cabe à escola preparar o estudante para o mundo do trabalho, formar o cidadão para a intervenção na vida pública, prevalecendo a segunda função sobre a primeira (PINTO, 2013); a escola se configura como espaço de reflexão sobre as diferentes formas de conhecimento, sobre os diferentes saberes que os

alunos trazem consigo, de análises críticas frente à sociedade da informação, de desenvolvimento do pensamento racional reflexivo no processo de apropriação do conhecimento. O docente, portanto, figura como professor de conteúdos (de respostas), e de questionamentos; “Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legados pelas gerações anteriores de seres humanos” (CHARLOT, 2008, p. 25).

Saberes necessários à docência

Vivenciamos um contexto de crise da escola e da profissão docente (NÓVOA, 1995), cenário caracterizado pela desvalorização social da profissão e, com ela, dos saberes necessários à docência. Tardif (2008) fala em crise do profissionalismo, que se manifesta em alguns aspectos: 1. Crise dos conhecimentos profissionais (da racionalidade instrumental e da ideia de exatidão da ciência, abrindo espaço para o imprevisível, o indeterminado); 2. Crítica à formação inicial e seu distanciamento da realidade; 3. Crise da confiança do público no profissional; 4. Crise da ética profissional, dos valores que deveriam guiar os profissionais de uma categoria. Diante do cenário, o autor propõe a *epistemologia da prática profissional*, entendida como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2008, p. 255), como proposta de ação. É nesse contexto que trataremos dos saberes da docência, com o intuito de destacar as especificidades desses saberes e defender a docência como profissão.

Dentre os autores que trabalham com os saberes da docência, destacaremos as contribuições de PIMENTA (1999), PIMENTA & SEVERINO (2009), TARDIF (2008) e RIOS (2010).

Interessa-nos a concepção de *saber* expressa por Maurice Tardif, pois é com base nela que estruturaremos nossa abordagem: o saber entendido como o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, atitudes (saber, saber-fazer, saber-ser). Os *saberes profissionais* configuram-se como saberes da ação, produzidos em situações de trabalho, e não se confundem com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação

universitária, uma vez que “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários” (TARDIF, 2008, p. 257). Isto porque a prática profissional é mais complexa, e demanda do profissional a capacidade de refletir e elaborar encaminhamentos à luz do contexto vivenciado.

Tardif (2008) aponta, ainda, algumas características dos saberes profissionais, quais sejam: 1. São temporais: construídos desde o ingresso na escola, como aluno, cabendo à formação universitária sua ressignificação; 2. São plurais e heterogêneos: isto porque provêm de diferentes fontes, não formam um repertório de conhecimentos heterogêneo, respondem a diferentes objetivos e estão a serviço da ação; 3. São personalizados e situados, uma vez serem construídos em contexto; 4. Carregam marcas do humano, comportando um componente ético e emocional.

A perspectiva de Tardif ajuda-nos a identificar o professor como produtor de saberes, e a conferir valor a eles; mostra-nos que a ação docente não se resume a uma aplicação de técnicas ou teorias elaboradas por pesquisadores, mas demanda a construção permanente de saberes a partir da interação entre teoria, prática e pesquisa sobre a prática. Ajuda-nos também a questionar o modelo universitário de formação de professores, no qual ainda se faz presente a concepção aplicacionista do conhecimento, e a separação entre pesquisa, formação e prática; prevalece, no imaginário social, a concepção de que o pesquisador produz conhecimentos, que são transmitidos na formação aos futuros professores para serem aplicados na prática.

A abordagem de Maurice Tardif sobre os saberes docentes trouxe contribuições ao campo da formação, especialmente ao lançar luzes aos professores como produtores de saberes e ao apontar a necessidade de revisão das lógicas formativas, considerando a atividade docente como uma prática reflexiva – e não uma aplicação de técnicas. Mas Tardif não discute, na obra em questão, quais saberes seriam necessários à docência; seu foco é a análise das características dos *saberes docentes* (e dos saberes profissionais em geral), e não o delineamento dos *saberes da docência* (de quais saberes são necessários ao exercício da docência). Também não apresenta um aprofundamento sobre o papel da teoria, e dos saberes das ciências da educação na construção dos saberes docentes.

Esclarecemos que, ao fazermos menção aos *saberes docentes*, na perspectiva de Tardif, analisamos os saberes do ponto de vista de sua gênese e características (são saberes plurais, contextualizados, heterogêneos etc.); o objetivo do autor não é o de apresentar quais seriam esses saberes, mas de analisar o que há de comum nos saberes que os diferentes profissionais constroem. Ao tratarmos dos *saberes da docência*, por outro lado, buscamos definir quais são esses saberes; nesse sentido, os saberes da docência compreendem o conjunto de saberes necessários à atividade docente, análise que pode ser encontrada em Pimenta (1999). Desse modo, Tardif analisa os *saberes docentes* (dito de outra forma, os *saberes dos docentes*) – sua natureza, gênese e relação com os saberes acadêmicos –, mas não quais são esses saberes, quais seriam os *saberes da docência* (os *saberes necessários à docência*). É isso que procuraremos fazer agora.

Pimenta (1999) delinea três espécies de saberes da docência, quais sejam: 1. A experiência (como aluno e como professor); 2. O conhecimento específico (da disciplina a ser ensinada em suas relações com a contemporaneidade); 3. Os saberes pedagógicos. A autora destaca que os saberes pedagógicos são produzidos na ação, a partir do confronto dos *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia* com a prática. Os saberes pedagógicos não são construídos exclusivamente através da prática – como parece indicar a abordagem de Tardif –; a teoria (os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia) assume importante papel nesse contexto, possibilitando a produção de novas leituras sobre a realidade, ressignificando a prática e sendo por ela ressignificados.

Em publicação posterior, Pimenta e Severino (2009) apontam que os saberes da docência apresentam-se organizados em quatro conjuntos, quais sejam: 1. Conteúdos das diversas áreas do saber; 2. Conteúdos didático-pedagógicos relacionados mais diretamente à prática profissional; 3. Conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos; 4. Conteúdos relacionados à sensibilidade humana. Além de delimitar os saberes relacionados à Didática e às Didáticas das Disciplinas, os autores reforçam a importância dos saberes da Pedagogia na ação docente, e indicam um outro conjunto de saberes – aqueles “ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social” (PIMENTA, SEVERINO, 2009, p. 13) –, o que reforça a compreensão da docência como atividade relacional (CODO, 1999).

Cabe à formação inicial, portanto, possibilitar ao futuro docente a apropriação de saberes relacionados ao conhecimento específico a ser ensinado e às formas de ensiná-lo; não basta que os licenciandos saibam o conteúdo; é preciso que conheçam como o aluno aprende, de que maneira organizar situações de aprendizagem, como avaliar; é preciso que saibam também o porquê de ensinar determinado conteúdo, qual a relação de sua disciplina com as demais, qual a contribuição desse conteúdo para a formação do aluno, qual projeto formativo orienta sua ação. Cabe, ainda, à formação acadêmica inicial promover a reflexão a partir dos saberes provenientes da experiência, como aluno, dos futuros docentes, ressignificando-as à luz dos saberes da Pedagogia.

Nesse sentido, para ser professor, não bastam os saberes da ciência a ser ensinada; saber História ou Física é condição necessária, mas não suficiente, para o exercício da docência nessas áreas do conhecimento:

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. (PIMENTA; SEVERINO, 2009, p. 15)

Rios (2010), ao propor o conceito de competência (no singular) profissional⁵, entendida como “*uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades*, um conjunto de qualidades de caráter positivo presentes na prática profissional, identificadoras de um trabalho de *boa qualidade*” (RIOS, 2010, p. 158), aponta para as dimensões que a compõem, quais sejam: 1. Dimensão *técnica* (relacionada ao domínio dos saberes – conteúdos e técnicas – necessários ao exercício profissional); 2. Dimensão *estética* (referente ao aspecto relacional, à sensibilidade e à criatividade); 3. Dimensão *política* (consciência e definição da participação na construção coletiva da sociedade, e exercício de direitos e deveres); 4. Dimensão *ética* (orientação da ação, fundada no respeito, na solidariedade e na justiça, com vistas à realização do bem comum). Trata-se de dimensões que se articulam na construção da competência – o *saber fazer bem*

⁵ Em contraposição à ideia de “competências” (no plural), que pode levar a uma fragmentação da profissionalidade à medida que toma como foco o aspecto técnico do saber-fazer profissional, em detrimento de outras dimensões. Do ponto de vista da formação, a noção de competências pode conduzir ao tecnicismo.

o dever (RIOS, 2010, p. 159). Quer dizer, a competência se constitui em ação; o *fazer*, por sua vez, revela o *saber* e o *dever*, o compromisso ético.

Na concepção de Rios (2009), a ética é a dimensão fundante do trabalho competente, por possibilitar o questionamento do *sentido* do trabalho educativo, e dos valores que orientam nossa ação. A ética implica a consideração do outro, e a busca pela concretização, em ações, dos princípios da justiça, da solidariedade e da justiça. Pontua, no entanto, que os saberes elencados mostram-se necessários a todo educador, independentemente de sua opção política; progressista ou conservadora, toda prática educativa tem como exigência aqueles saberes.

As dimensões apontadas por Rios (2010) concretizam-se em saberes – o conjunto de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais –, e uma parcela dos saberes da docência é constituída pelos saberes da Pedagogia. Qual a contribuição dessa ciência para a ação docente?

Pedagogia como Ciência da Educação

Com o objetivo de esclarecer conceitualmente o que chamamos de “saberes da Pedagogia”, e de refletir sobre sua importância no processo de formação docente, passamos, neste momento, a delimitar o campo de estudos da Pedagogia, entendida como a ciência *da e para a* educação (FRANCO *et al*, 2007). Ressalte-se que “a Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, e não apenas um curso” (FRANCO *et al*, 2007, p. 74); trata-se de ciência que tem como objeto a *educação*, ou o fenômeno educativo. A Pedagogia estuda criticamente a educação como práxis social, possibilitando a reflexão sobre finalidades e formas de organização, sendo orientadora da ação. As demais ciências da educação – História da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação etc. – contribuem para o entendimento do processo educativo, considerando sua complexidade enquanto prática social, contextualizada no tempo e no espaço. No entanto, cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de pesquisa, diferentemente da Pedagogia, que tem como objeto o fenômeno educativo em si, integrando conhecimentos de

diferentes áreas. Quer dizer, o sociólogo, ao estudar a educação, o faz a partir de conceitos e procedimentos próprios do campo da sociologia; não faz Pedagogia, portanto; seu olhar para o fenômeno educacional se dará a partir de um recorte preciso, diferente daquele da Pedagogia, que se configura como campo com identidade própria (FRANCO *et al*, 2007). A Pedagogia, ou ciência pedagógica, configura-se como *a ciência da educação*, tomando o fenômeno educativo como objeto de estudos e reflexões com vistas a contribuir para o aprimoramento da práxis educativa (FRANCO *et al*, 2007; FRANCO, 2008; LIBÂNEO, 1994).

Importante destacar que o objeto da Pedagogia não se reduz ao ensino, uma vez que a docência é apenas uma das modalidades da atividade pedagógica; quer dizer, “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (FRANCO *et al*, 2007, p. 75). A educação é um fenômeno mais amplo, e não se reduz ao ensino – o processo educativo ocorre em diferentes contextos que não apenas o da escola, como apontado na primeira seção do artigo. No entanto, o ensino é, sempre, atividade educativa e, portanto, demanda a reflexão com base nos saberes da Pedagogia, sob pena de se tornar um fazer pautado no senso comum ou no bom senso, pouco profissional, portanto. Isso não significa desconsiderar o elemento artístico que a prática educativa comporta⁶, mas implica carregá-lo de intencionalidade, identificando os sentidos que fundamentam as ações. Cabe à Pedagogia “ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação” (FRANCO, 2008, p. 86). Nesse sentido,

A ciência pedagógica⁷ deve se responsabilizar em oferecer as condições para que o educador, em processo de prática educativa, saiba perceber os condicionantes de sua situação, refletir criticamente sobre eles, saber agir com autonomia e ética. (FRANCO, 2008, p. 90)

⁶ Ao fazermos referência ao elemento artístico da ação docente caracterizamos o professor como sujeito e autor de sua prática, que não se limita à aplicação de teorias ou técnicas elaboradas por outrem; imprevisibilidade, sensibilidade e criatividade (marcas do humano) perpassam o trabalho docente.

⁷ Ao falar em “ciência pedagógica”, a autora refere-se à Pedagogia; os termos podem ser considerados sinônimos dentro dessa concepção.

Portanto, os saberes da Pedagogia se mostram essenciais à docência e à formação de professores; nas Licenciaturas formamos docentes, mas ao considerar a complexidade do papel do professor, e a docência como atividade educativa e pedagógica, vislumbramos a necessidade de que os futuros professores tenham acesso aos saberes da Pedagogia com vistas a possibilitar a formação de profissionais crítico-reflexivos, capazes de identificar as implicações éticas e políticas de sua ação.

A Pedagogia difere-se da Didática; esta última tem como objeto de estudo o *ensino* propriamente dito, considerado em todos os seus condicionantes. Na formação inicial de professores justifica-se a presença de uma Didática geral e de Didáticas específicas – didática da matemática, didática das ciências etc. –, considerando os diferentes focos que assumem. A Didática geral propõe a análise do ensino a partir de seus elementos estruturantes, ou as diferentes variáveis que configuram a ação docente, independentemente do conteúdo a ser ensinado; relação professor-aluno, projeto político-pedagógico, planejamento do trabalho docente, currículo, avaliação, formas de organização de agrupamentos, entre outros, são temas da Didática⁸.

No caso das didáticas específicas, ou Didáticas das Disciplinas (PIMENTA *et al*, 2014), processa-se uma reflexão que vincula as epistemologias das diferentes ciências aos modos próprios de ensiná-las, considerando suas especificidades – ensinar matemática é diferente de ensinar história, por exemplo, ainda que os elementos estruturantes da prática docente sejam os mesmos (e abordados pela Didática geral). As duas dimensões não se excluem, mas se articulam na formação docente e no exercício profissional. Nesse sentido,

a concretização do ensino em sala de aula extrapola e transcende a perspectiva das didáticas específicas cujo foco é a estrutura metodológica e conceitual dos conteúdos. A tessitura dos conteúdos e sua necessária transposição didática requer a contínua articulação entre os princípios educativos, a intencionalidade pedagógica e a especificidade das condições dadas. Essa triangulação solicita base sólida de princípios e valores, de forma a não se tornar uma mera aplicação de modos de fazer. (PIMENTA *et al*, 2014, p. 9)

⁸ Ao utilizarmos o termo “Didática” (sem adjetivo) fazemos referência à Didática geral.

Cabe esclarecer que a Pedagogia, a Didática e as Didáticas específicas não se reduzem a uma dimensão técnica; esta se faz presente, mas se articula às demais dimensões – ética, estética e política – apontadas por Rios (2010). Técnica desvinculada das outras dimensões reduz-se ao tecnicismo, técnica pela técnica, como se ela fosse algo neutro e independente. Por exemplo, não é suficiente conhecer a taxonomia dos objetivos educacionais, ou os elementos de um projeto político-pedagógico, ou a estrutura de um plano de aula; esses elementos, desvinculados de uma reflexão mais ampla sobre finalidades e concepções que orientam a ação, conduzem a um reducionismo do trabalho docente, e promovem uma formação calcada no treinamento de habilidades. Além de conhecer a estrutura de um plano de aula, por exemplo, os futuros docentes precisam compreender a relação daquele plano de aula com o plano de ensino da disciplina, com o projeto político-pedagógico da unidade educacional, com o currículo prescrito, com o projeto de sociedade que se quer construir; precisam refletir sobre a importância do ensino daquela disciplina (por que ensinar ciências no ensino fundamental?), sobre os objetivos pretendidos com a inserção daqueles conteúdos no currículo (objetiva-se formar cientistas ou formar cidadãos?), sobre o modo próprio de produção do conhecimento naquela ciência, e seus reflexos sobre o ensino (cabe à escola fornecer aos alunos os resultados daquela ciência – os produtos da ciência –, ou fomentar o espírito científico, a capacidade de pensar de acordo com a lógica daquela ciência? Ou fazer ambas as coisas?). Apenas conhecer a estrutura de um plano de aula não significa, portanto, promover a reflexão sobre o sentido da ação docente, que é uma ação pedagógica.

No campo específico da Didática, há muito se superou uma Didática *instrumental* (que reduzia o ensino à sua dimensão técnica, e a formação de professores ao treinamento de habilidades) em direção a uma Didática *fundamental* (CANDAUI, 1984), pautada na concepção de ensino em suas dimensões política, humana e técnica. Hoje, pode-se falar em uma Didática *multidimensional* (PIMENTA *et al*, 2014), considerando o ensino como fenômeno complexo e multirreferencial, que extrapola a sala de aula e que se constitui à luz dos saberes da Pedagogia enquanto articuladores de múltiplas dimensões e análises do fenômeno. Nesse sentido,

(...) a Didática e a Didática das Disciplinas necessitam articular-se à ciência pedagógica, numa relação de íntima aderência, uma vez que ausente dos fundamentos que lhe dão suporte, tornam-se mera tecnologia. (PIMENTA *et al*, 2014, p. 5)

Os saberes da Pedagogia e da Didática possibilitam a construção de uma visão de totalidade, essencial à formação de profissionais capazes de realizar análises e elaborar encaminhamentos no sentido de possibilitar a democratização do conhecimento, a superação do tratamento fragmentado do saber escolar e a articulação da ação dos diferentes docentes rumo à concretização de um projeto formativo. Desprovida desses saberes, a ação do professor se reduz ao trabalho com um campo disciplinar de maneira desvinculada de uma intencionalidade pedagógica mais ampla, o que conduz à descaracterização da natureza da docência.

Apontamentos a partir da experiência com alunos de Licenciaturas: algumas reflexões

Possibilitar a relação teoria-prática e a formação de professores como profissionais crítico-reflexivos apresenta-se como grande desafio aos cursos de formação acadêmica inicial de docentes. É preciso que a inserção dos saberes da Pedagogia nos processos formativos aconteça de maneira a possibilitar a construção de uma visão de totalidade sobre a ação docente, considerando os diferentes condicionantes que a perpassam.

Nesse contexto, um dos primeiros desafios, como formadoras de professores, pedagogas, atuantes em cursos de licenciatura, é fazer com que os estudantes desses cursos percebam a importância e a necessidade dos saberes da Pedagogia. Isto implica a desconstrução de concepções de docência que associam o papel do professor à transmissão de conteúdos – e que justificam a presença de professores leigos, ou não licenciados –, bastando, portanto, saber o conteúdo para poder atuar como docente. Implica, também, desconstruir a ideia de que o papel do professor se resume ao “dar aula”, e o ensino se reduz a palestrar sobre determinado tema. À medida que os licenciandos se deparam com o questionamento de visões ou preconceções (muitas das quais presentes no senso comum) que perpassam seu discurso, começam a desconstruir algumas dessas representações e a

identificar a centralidade das discussões propostas pela Pedagogia para a construção de uma nova forma de enxergar a escola e a docência.

Educação, ensino, aprendizagem, currículo, projeto político-pedagógico, aula, relação professor-aluno, relação aluno-conhecimento (fracasso escolar e relação com o saber), trabalho docente, avaliação, multiculturalismo são alguns dos temas essenciais a serem trabalhados com os licenciandos. Trata-se de auxiliar no processo de construção de uma concepção de docência para além da sala de aula, que a considere em seus contextos, permitindo aos futuros profissionais a identificação das relações entre seu plano de aula, por exemplo, e o currículo, o projeto político-pedagógico da escola, os objetivos do ensino daquela disciplina e o projeto formativo para seus alunos. Em suma, auxiliar os licenciandos a construir uma visão de totalidade do ato pedagógico, percebendo-se como agentes formadores. Os saberes da Pedagogia devem permitir a construção de novas leituras da realidade, superando aquelas provenientes do senso comum.

Do ponto de vista metodológico, faz-se necessário manter a coerência entre objetivos pretendidos – o projeto formativo em pauta – e as ações. Se a proposta é a de formar um profissional crítico-reflexivo, comprometido com a aprendizagem e a formação de seus alunos, consciente dos condicionantes de sua ação, capaz de analisar situações e propor encaminhamentos, faz-se necessário que alguns elementos estejam presentes, a saber: 1. A presença da teoria, possibilitando aos estudantes de licenciatura a compreensão do pensamento de pedagogos e outros estudiosos que têm contribuído para a reflexão sobre a educação escolar; 2. A construção de análises da realidade, com base nas experiências que os licenciandos trazem como alunos e como docentes – considerando a inserção de muitos deles nas salas de aula –, e relatos de práticas de outros profissionais – obtidos através de reportagens jornalísticas, visitas a escolas ou mesmo vídeos; 3. A realização de pesquisa, considerando sua potencialidade para a integração teoria-prática, e para a construção de um olhar investigativo sobre a realidade educacional. Sobre o último item, cabe esclarecer que se trata de pesquisa envolvendo a imersão do estudante na realidade, o que pode se dar via entrevista com um docente, por exemplo, ou pesquisa de campo em espaços educativos – não exclusivamente a escola – a partir de um projeto de pesquisa formulado em grupos.

Cabe, também uma nota acerca do papel da teoria pedagógica nesse processo. Ainda que a prática docente não se configure como aplicação da teoria, esta auxilia a construção de novas leituras de mundo. Conforme Dewey (2007, p. 99), “a função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências”, fornecendo meios para o entendimento ou atribuição de significados ao que ainda está acontecendo e ao que vai acontecer, apresentando-se como recurso para interpretar a realidade. Experiências anteriores e conhecimentos não são saberes depositados no indivíduo, mas instrumentos que aprimoram a ação voltada a situações futuras (com vistas a enfrentar situações novas), o que produz o aumento da autonomia. Nesse sentido, os saberes da Pedagogia possibilitam aos futuros docentes elementos para interpretar, compreender e agir na realidade concreta, considerando o ensino em toda sua complexidade.

Considerações finais

A defesa da presença dos saberes da Pedagogia nas Licenciaturas não significa a desconsideração dos saberes específicos da ciência ensinada, e tampouco a cisão entre eles. Ao contrário, defendemos a existência de espaços especificamente direcionados às discussões propostas pela Pedagogia e pelas demais ciências da educação, com destaque para a Didática geral, sem que isso signifique o afastamento dos saberes da Pedagogia e da Didática dos demais componentes curriculares. Todos os docentes que atuam nas licenciaturas são formadores de professores, o que significa dizer que todos, direta ou indiretamente, transmitem concepções não apenas sobre o conteúdo ensinado, mas também sobre um modo de ensinar aquele conteúdo.

Diante do exposto no artigo, faz-se necessário:

1. Garantir espaço aos saberes da Pedagogia e da Didática nos cursos de licenciatura, considerando sua contribuição aos processos formativos e à ação docente.
2. Considerar que Didática geral e Didáticas específicas não são campos do conhecimento que se contrapõem ou se excluem mutuamente; cada um deles tem sua especificidade. Isso posto, há que fomentar o diálogo entre ambas, considerando o que há de comum às diversas situações de

ensino-aprendizagem com vistas à superação da fragmentação do trabalho docente na escola.

3. A inserção dos saberes da Pedagogia nos processos formativos deve acontecer de maneira integrada aos demais saberes e a uma proposta curricular pautada na superação da dicotomia teoria x prática, saberes pedagógicos x saberes específicos da ciência ensinada.

4. Do exposto no tópico anterior, decorre a necessária consideração de que todos os professores que atuam nas licenciaturas trabalham, necessariamente, também com saberes pedagógicos, mesmo aqueles responsáveis pelos conhecimentos específicos, sendo preciso que se apropriem das concepções que orientam seu fazer, sob pena de professarem um discurso que não condiz com suas ações (o mesmo vale para os docentes que trabalham com componentes curriculares cuja especificidade são os saberes da Pedagogia).

Esperamos que as considerações pontuadas neste artigo contribuam para as reflexões sobre as licenciaturas, possibilitando esclarecimentos conceituais necessários à compreensão do significado e da relevância dos saberes da Pedagogia para a formação de professores.

Referências bibliográficas

ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC/ CNE. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

CANDAUI, V. M. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In CANDAU, V. M. (org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul/ dez 2008.

- CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
- CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, J. *Democracia e educação – capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.
- FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. *In Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007, p. 63-97.
- FREIRE, P. Papel da educação na humanização. *In Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais, 1974.
- GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GARCÍA, C. M. Desenvolvimento Profissional dos Professores. *In GARCÍA, C. M. Formação de Professores – para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. *Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação, out/2009.
- LIBÂNEO, J. . *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In PIMENTA, S. G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; SEVERINO, A. J. Apresentação da Coleção. *In LOPES, A. C. T. Educação Infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A.; FUSARI, J. C. Por uma Didática Multidimensional em diálogo com as Didáticas das Disciplinas: tensões e possibilidades. In *XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Fortaleza, 2014, mimeo.

PINTO, U. de A. O papel e os desafios da educação básica no Brasil. In PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de. *O papel da escola pública no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 2013.

RIOS, T. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In *Cadernos de Pedagogia Universitária*. USP: Pró-Reitoria de Graduação, maio/ 2009.

RIOS, T. A construção permanente da competência. In ROVAI, E. (org.). *Competência e competências: contribuição crítica ao debate*. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, G. Aproximação ao conceito de currículo. In SACRISTÁN, G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ABSTRACT

This article aims to propose a reflection on the relevance of knowing concepts of Pedagogy in the process of pre-service teaching education. Therefore, we present the concepts of education, teaching, teacher knowledge, Pedagogy and Didactics, in order to conceptually clarify the terms, which have not been properly understood. It defends the act of teaching as a pedagogical activity which requires specific knowledge of its professionals (the content taught) and pedagogical knowledge, which considers teaching as an intentional activity, oriented to learning and development of the individual, linked to an educational project. Pedagogy, as a science which aims to study the educational phenomenon, enables teachers to establish a vision of totality, favoring the construction of sharp readings of reality by an investigative look and the promotion of a more intentional action.

KEYWORDS: Education. Teaching. Pedagogical knowledge.

Envio: março/2015
Aceito para publicação: abril/2015