



Formação de professores: o Curso de Pedagogia em análise

Teacher training: the Pedagogy Course under analysis

Lucimar Gracia Ferreira ¹
Taísa Souza Cruz Silva ²

Resumo

As pesquisas realizadas sobre formação de professores e os cursos de licenciatura devem estar em evidência no meio educacional e social, pois são elas que revelam e proporcionam refletir como as mudanças e demandas atuais da educação têm reverberado neste espaço. Realizamos uma investigação que objetivou analisar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia em duas instituições de Ensino Superior da Bahia, a UESB e a UESC, com a finalidade de contribuir para o aprimoramento da formação inicial de pedagogos. É uma pesquisa qualitativa e exploratória, utilizando a análise documental para produção dos dados, os fluxogramas dos cursos de Pedagogia da UESB e UESC. Após a análise dos fluxogramas, os dados foram organizados para posterior categorização, tendo por base a Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram que formação de professores dos cursos de Pedagogia precisam atender as demandas da contemporaneidade no que concernem as mudanças educacionais, pois os currículos analisados revelaram a incipiência de disciplinas específicas para formação do professor alfabetizador, e que estes são estritamente teóricos, não estabelecendo diálogo entre a prática docente.

Palavras-chave: Formação de professor. Licenciatura em pedagogia. Professor alfabetizador.

Abstract

Research on teacher training and undergraduate programs should be highlighted in educational and social circles, as it reveals and allows us to reflect on how current changes and demands in education have resonated in this space. We conducted a study that aimed to analyze the curricular proposals of Pedagogy programs at two higher education institutions in Bahia, UESB and UESC, with the aim of contributing to the improvement of initial teacher training. This qualitative and exploratory research used document analysis to produce data, as well as flowcharts from the Pedagogy programs at UESB and UESC. After analyzing the flowcharts, the data were organized for later categorization using content

1. - lucimargracia@hotmail.com – Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista. Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), Vitória da Conquista.

2. - <https://orcid.org/0009-0004-2242-205X>. taísa31.scs@hotmail.com. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual da Bahia (UESB)

analysis. The results indicated that teacher training for Pedagogy programs needs to meet contemporary demands regarding educational changes, as the curricula analyzed revealed the incipience of specific disciplines for literacy teacher training, and that these are strictly theoretical, failing to establish a dialogue with teaching practice.

Keywords: Teacher training. Degree in pedagogy. Literacy teacher.

Introdução

As mudanças do mundo atual têm influenciado principalmente a educação e suas bases formadoras, uma delas refere-se à formação docente. A docência como profissão, exige para o seu desenvolvimento uma formação específica, saberes específicos e práticas equivalentes com a função exercida. Desse modo, a docência é a atividade profissional do professor, mas que não se limita às atividades de sala de aula.

Dessa forma, essa pesquisa objetiva analisar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia em duas Instituições de Ensino Superior (IES) da Bahia, a saber: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e a Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, com a finalidade de contribuir para o aprimoramento da formação inicial de pedagogos qualificados para atuarem nos diversos contextos educacionais, através da identificação de elementos que possam subsidiar discussões e propostas para a reformulação curricular dos cursos de Pedagogia das referidas instituições.

Diante disso, a formação em Pedagogia deve oferecer uma base sólida com conhecimentos teóricos e práticos sobre o ensino e aprendizagem para aqueles que desejam atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, como professores que consigam contribuir para o desenvolvimento humano e/ou na gestão educacional.

Ainda assim, o pedagogo é um profissional capaz de atuar em diferentes contextos educativos, além da sala de aula, esse profissional pode concretizar seu trabalho no desenvolvimento de projetos de pesquisa, elaboração de materiais didáticos, gestão e coordenação pedagógica (Fávero, 2017). Além disso, o autor ressalta que a formação pedagógica deve estar alicerçada na realidade concreta, promovendo uma articulação constante entre a teoria e a prática, pautada nessa dialética, com o intuito de formar profissionais preparados para os desafios da educação contemporânea, que sejam reflexivos, críticos e capazes de atuar de forma significativa na construção de uma educação de qualidade.

Para responder ao objetivo da pesquisa, metodologicamente, utilizou-se de uma abordagem qualitativa que permite ao pesquisador uma compreensão aprofundada do contexto investigado (Bogdan; Biklen, 2008) e de acordo com Lankshear e Knobel (2008), ao invés de buscar generalizações a partir de grandes amostras, essa abordagem mostra

uma concentração na análise detalhada de casos específicos, visando compreender as nuances e complexidades da interpretação humana.

Também, utilizou-se de pesquisa documental para analisar os fluxogramas (2024) dos cursos de Pedagogia da UESB e UESC. Essa metodologia permitiu um aprofundamento dos dados, possibilitando identificar as especificidades de cada instituição e traçar um quadro comparativo das propostas curriculares, colaborando para a construção de um conhecimento inédito sobre a formação de pedagogos nessas IES.

Após o levantamento dos fluxogramas detalhados, os dados foram lidos e organizados para posterior categorização, tendo por base a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Essa técnica proporciona um caminho ordenado para o proveito de materiais textuais e visuais, possibilitando a definição de padrões e temas assíduos por meio da identificação.

Formação de professores: caminhos e desafios possíveis

A formação docente é um processo inicial e continuado com o objetivo de buscar melhorias para o processo de ensino e aprendizagem e a valorização do fazer docente. Assim, a formação ocupa um lugar de ‘inacabamento’ entrelaçado com as vivências do sujeito e seu percurso de formação, “o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo” (Veiga, 2008, p. 15). Para a autora, a formação de professores como ação contínua é linear, formação pela prática; formação compatível com a realidade do sujeito; formação para as mudanças e incertezas; formação pelas experiências; formação pela coletividade; formação humana; formação pela emancipação; formação como mudança profissional e institucional.

É neste processo de interação entre mudanças sociais e pessoais que o profissional se constitui como “[...] uma das condições para a profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico” (Veiga, 2008, p. 17). De acordo com a autora, o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional são três dimensões primordiais para sua constituição docente. Aqui vale destacar que a formação de professores é um dos temas mais pesquisados na área da Educação (Gatti, 2010; Libâneo, 2001; 2006; 2021; Pimenta, 2020; Romanowski, 2010). As pesquisas sobre a formação profissional têm como foco o professor e sua prática no contexto da sala de aula (Romanowski, 2010).

Ser professor atualmente significa conviver com constantes desafios, pois a todo o momento, a ciência e a tecnologia avançam, as informações circulam com mais agilidade e a organização político-econômica altera-se com frequência (Romanowski, 2010). Neste contexto, o curso de licenciatura em Pedagogia como formação inicial para

atuação de profissionais na Educação Básica (Brasil, 1996), sofreu e sofre modificações nas estruturas políticas e sociais. Essas modificações estão explícitas na resolução instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006). O Artigo 2º assim menciona sobre o curso de Pedagogia:

[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógico (Brasil, 2006).

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006) possibilitaram ampliar as especificidades do pedagogo. Porém, enquanto o Artigo 2º abre um leque de atribuições para o pedagogo, o Parágrafo 1º deste mesmo Artigo o reduz à docência, ou seja: “Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, [...]”. Assim, fica claro para Libâneo (2006, p. 845) que há uma contradição no Artigo 2º referente à “atividade profissional do pedagogo”, que regula o curso de licenciatura destinado à formação de professores para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Ensino Médio na modalidade normal e profissional, e apoio escolar. Ao mesmo tempo em que Artigo 6º, II nos permite inferir “que cada uma dessas modalidades seria uma ‘área de atuação profissional’” (Libâneo, 2006, p. 845).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006) apresentam em suas entrelinhas propostas fragmentadas e confusas, tendo a docência como base da formação do pedagogo. Conforme Libâneo (2006, p. 850): “Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser um professor”. É incoerente reduzir a formação do pedagogo somente à docência, visto que compreender a formação do pedagogo significa ampliar o conceito do trabalho pedagógico e o processo de ensinar que está além da docência.

Por outro lado, o ato de ensinar exige do professor práticas pedagógicas que permitam a construção de saberes (docente/discente), no intuito de incentivar e avaliar os alunos na busca de conhecimentos que envolvem o processo ensino e aprendizagem, por isso, “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (Freire, 2020, p. 27). A função do pedagogo vai, além disso.

Neste ínterim, é claro que a Pedagogia é ciência, ciência da Educação (Pimenta, 2020), pois têm objetivos e métodos; é profissão que abarca a docência, coordenação

e gestão em espaços escolares e não escolares. Ademais, é berço de uma formação inicial, pois é um curso de graduação; os saberes produzidos na Pedagogia perpassam todas as licenciaturas, ou seja, há produção de um saber que é específico. De acordo com Gatti (2010), as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia elevaram as atribuições do Pedagogo, deixando o currículo mais complexo, principalmente quanto a seu tempo de duração e carga horária, que lhe assegurará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (Brasil, 2006, p. 11).

Os Artigos 4º e 5º trazem outras atribuições do Pedagogo além das citadas, o que culminou numa grade curricular recheada de disciplinas que pouco foram analisadas, evidenciando que a “[...] a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino [...]” (Gatti, 2010, p. 1358).

Diante disso, a contemporaneidade está imbricada de uma complexidade que aflige especificamente a formação do professor e sua atuação em sala de aula. As demandas sociais direcionadas ao professor e sua formação é muito grande, mas não são as únicas causas do fracasso escolar, atribuídas muitas vezes, às:

[...] políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (Gatti, 2010, 1359).

A autora elenca vários aspectos que contribuem de forma contundente para a produção do fracasso escolar, enfatizando que a formação inicial de professores tem como ponto importante as instituições que os formam (Gatti, 2010). São esses espaços formativos que modificam a vida dos sujeitos, levando-os a refletir sobre seu comportamento e a se identificar como parte deste grupo. São nesses processos de interação com seus pares que são construídas suas identidades.

As discussões em torno das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006) não se esgotam com esses autores. Libâneo (2006) é “ferrenho” quando afirma que as leis de regulamentação do curso ocasionam várias consequências para

formação de professores, pois apresentam dúvidas, equívocos e incertezas para a formação inicial de professores. Para Libâneo (2006), uma delas,

[...] é que a descaracterização do campo teórico da pedagogia e da atuação profissional do pedagogo limita e enfraquece a investigação no âmbito da ciência pedagógica. Não se estuda pedagogia nos cursos de pedagogia, a teoria pedagógica e a investigação de formas específicas de ação pedagógica estão ausentes das faculdades de educação (Libâneo, 2006, p. 860).

A preocupação desse autor com os problemas que as mudanças curriculares trarão para a docência remete à extinção da formação do pedagogo, aquele que é capaz de pensar criticamente no âmbito das políticas escolares, realizando encaminhamentos inovadores no campo pedagógico, desenvolvendo teorias da aprendizagem, pesquisas que buscam novas formas metodológicas para o ensino, e ainda, novas formas de avaliações para o processo ensino e aprendizagem escolar.

As discussões tecidas ao longo do texto mostram que há uma distância entre a formação inicial e a realidade das nossas escolas, por isso, “cabe pensar também que a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos” (Franco, 2012, p. 167).

A formação inicial de professores deve proporcionar a esse profissional reflexão crítica para a construção de conhecimentos que contribuirão para o desenvolvimento de práticas pedagógicas a serem realizadas em sala de aula. Neste sentido, Franco (2015, p. 607) faz a seguinte crítica à formação inicial:

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos de formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso a compreensão e leitura das práxis. A práxis, nessa perspectiva, é a reflexão crítica sobre a prática, não é a prática pela prática, mas, está refletida na ação. O futuro professor precisará munir-se de ferramentas técnicas de “sobrevivência social/profissional que fundamentarão a possibilidade e a esperança da profissão pedagógica e valorização da profissão do magistério”.

Destacam-se assim, as transformações ocorridas no meio educacional no âmbito político, econômico, social e cultural, tendo como fator principal a inserção dos aparatos tecnológicos que avançam rapidamente com informações que envolvem principalmente, questões do meio acadêmico, desafiando a formação inicial e continuada de professores, seus saberes e conhecimentos.

Além disso, os professores em serviço, embora tenham uma bagagem de conhecimentos e saberes construídos antes e depois de sua formação inicial, carecem de atualização profissional para atender às novas demandas educacionais e, especialmente para construções de outros conhecimentos e saberes que serão pertinentes para o ensino posterior. O processo formativo que perpassa essa atualização é a formação continuada, pois “mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação de professores tem sido um grande desafio”, sobretudo, os desafios advindos das “práticas formativas das instituições que os formam” (Gatti, 2009, p. 166).

O processo que envolve a formação continuada tem como objetivo proporcionar melhorias aos profissionais para a prática de ensino. Os programas de formação continuada visam, promover mudanças a esses profissionais nos aspectos cognitivos e práticos, oferecendo ampliação do arsenal de conhecimentos. Para Gatti (2003, p. 192), esses “conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais”. O que leva muitos programas de formação ao fracasso, pois se centram apenas nos aspectos cognitivos e individuais do sujeito.

Conforme Romanowski (2010), a formação continuada de professores se constitui num campo vasto e diferenciado, referindo-se aos conteúdos e métodos que se esbarram em dimensões política, cultural e profissional. Os aspectos da formação como construção da profissão docente, têm como fundamentação os saberes, os quais envolvem os saberes da experiência, saberes de conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos.

Assim, Gauthier (2013, p. 14) enfatiza que os saberes manifestos no ato de ensinar são “o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce a prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, serem incorporados aos programas de formação dos professores”, tais atos precisam ser repensados para que os obstáculos cotidianos não sejam empecilhos para o ensino, propiciando ao professor em formação a reflexão sobre sua prática docente.

Entretanto, Tardif (2014) faz considerações no que diz respeito à formação de professores. A primeira refere-se ao reconhecimento dos professores como sujeitos de conhecimentos, com direito de se expressar sobre sua própria formação profissional. A segunda, sobre a exigência de regulamentar o trabalho docente, prescreve que os profissionais disponham de conhecimentos específicos para exercer a profissão. Todavia, ressalta-se que na formação de professores são oferecidos conteúdos e disciplinas que não condizem com a realidade do ensino cotidiano desses professores. É frustrante quando os discursos sobre as teorias da formação partem de professores

(formadores) que não conhecem o chão da escola, ou que apresentam um pensamento utópico sobre a concretude real da escola. Conforme Tardif (2014, p. 241):

[...] é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. [...] o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo.

A terceira consideração sobre a formação para o ensino, segundo o autor, trata-se de sua sistematização por disciplinas, que atua por “especialização e fragmentação”, concedendo-as com carga horária mínima, que não possuem vínculo entre si, mas que se organizam de forma única, independente e oclusa, com pouca durabilidade, o que mostra pouca expectativa sobre os alunos. Desse modo, Tardif (2014, p. 242) conclui:

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

Compreendemos com base no exposto, que o planejamento dos programas de formação de professores deve ser realizado de forma participativa com seus pares, discutindo os seus anseios, conflitos, desafios e dificuldades; nesse sentido, deve propor a construção de conhecimentos por meio de disciplinas que não deem margem para a fragmentação e, que contribuam para o ensino, respeitando aqueles que estão na posição de aluno/formador possuidor de conhecimentos, tanto quanto o professor-formador. Todos são sujeitos carregados de subjetividades e realizadores de sua própria prática.

É relevante compreender na formação inicial e continuada desse profissional, a profissionalidade como processo formativo e de construção da identidade. Portanto, a profissionalidade é a ação específica de ser professor (Sacristán, 2003), ou seja, existe para este profissional formação, saberes e práticas que o fazem ser reconhecido como professor. A construção da profissionalidade é uma indicação de construção da identidade docente. O que buscou definir Penin (2009, p. 25), ao compreender a palavra “profissionalidade” como a combinação de “profissão e personalidade”:

O termo profissionalidade indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, iniciando com a formação inicial que atravessa todos os momentos de formação continuada. Impossível que esse processo se dê sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da realidade (Penin, 2009, p. 25).

Assim, a formação inicial e continuada faz parte do processo de construção da profissionalidade que ocorre no âmbito da profissão docente e da busca incessante da profissionalização. Portanto, as questões discutidas anteriormente permitem-nos refletir sobre o percurso da formação inicial até chegar à formação continuada no contexto das regulamentações e do processo formativo atual. Vale ressaltar na formação de professores, aspectos da sua atuação concreta no espaço escolar, seu desenvolvimento em ensinar-aprender e sua subjetividade, pois as construções cognitivas e afetivas desse sujeito são permeadas pela sua cultura nos espaços sociais de forma individual/coletiva, e nas condições política e econômica.

Percurso histórico e o papel do curso de pedagogia

O curso de Pedagogia surgiu no Brasil em 1939, na Universidade do Brasil (atual UFRJ), com o objetivo de formar especialistas em educação, como supervisores, administradores escolares e orientadores educacionais. Inicialmente, o curso tinha um viés técnico e estava voltado para funções de gestão e apoio ao ensino, enquanto a formação de professores para as séries iniciais era feita em cursos de nível médio (os antigos cursos normais).

Na década de 1970, a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) trouxe mudanças importantes, incluindo a exigência de formação superior para professores do Ensino Básico, ampliando a responsabilidade dos cursos de Pedagogia. Já a partir da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), o curso foi oficialmente reconhecido como a principal via de formação dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Com o passar dos anos, o curso de Pedagogia passou a abarcar uma formação mais ampla, incluindo também a formação de pesquisadores, gestores educacionais e especialistas em processos pedagógicos. Essa evolução refletiu a complexidade crescente das demandas educacionais no Brasil e a busca por uma educação de qualidade.

Todavia, nas décadas de 1940 e 1950, essa conjuntura permaneceu inalterada. Nos anos 1960, buscou-se especificar mais a formação do pedagogo, que passou a ser visto como um especialista em educação, enquanto a formação de professores continuava a ocorrer exclusivamente nas escolas normais. Assim, destaca-se a permanência do

modelo “3+1” no curso de Pedagogia após a homologação da Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961), refletindo a continuidade de uma estrutura curricular que já estava em vigor. Esse modelo consistia em três anos de formação para o bacharelado, complementados por um ano adicional, focado em didática e prática de ensino para a licenciatura. Essa manutenção revela a resistência às mudanças significativas na formação de pedagogos durante o período, mesmo diante das transformações no cenário educacional da época.

Posteriormente, a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968), estabeleceu novas diretrizes para a organização e o funcionamento do Ensino Superior, promovendo sua articulação com a Escola Média e definindo as bases para a reforma universitária. Essa legislação trouxe mudanças importantes para a graduação em Pedagogia, que passou a oferecer habilitações em supervisão, orientação educacional, administração e inspeção educacional. Em relação à formação de professores, o foco era a capacitação para o Ensino Normal, enquanto os especialistas formados eram preparados para atuar na orientação, administração, supervisão e inspeção no contexto escolar.

Sabemos que o curso de Pedagogia é a base para a formação de professores habilitados a atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, além disso, ele prepara profissionais para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e na Gestão de instituições educacionais. O curso de Pedagogia ao longo de sua trajetória consolidou-se como um espaço formativo essencial para o desenvolvimento de habilidades que respondam às demandas da educação contemporânea.

Assim, remetemos também o planejamento e organização do ensino ao curso de Pedagogia, pois a formação capacita os futuros professores para elaborar planos de aula e projetos pedagógicos que sejam coerentes com as necessidades dos alunos, considerando os contextos culturais, sociais e educacionais em que estão inseridos. Segundo Libâneo (2007), o planejamento é um ato pedagógico indispensável, pois orienta a prática docente e possibilita a organização do ensino de forma sistemática e intencional.

Por outro lado, para a mediação pedagógica, o pedagogo é formado para atuar como mediador do conhecimento, promovendo uma aprendizagem significativa, o que coaduna com Vygotsky (2007) quando enfatiza que o professor, enquanto mediador desempenha um papel muito importante na interação entre o aluno e o objeto de conhecimento, auxiliando na construção de sentidos e significados. Essa perspectiva reforça a importância de uma formação voltada para práticas que privilegiem a comunicação e a construção conjunta do saber.

Outro eixo fundamental na formação do pedagogo é a preparação para funções da gestão educacional, como direção, supervisão e orientação pedagógica. Para Luck (2010), a gestão educacional exige do pedagogo uma visão ampla e articulada, que considere tanto os aspectos administrativos quanto os pedagógicos, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e à promoção de um ambiente educativo saudável.

Também temos como função do pedagogo a pesquisa em educação, já que o curso fomenta o desenvolvimento da capacidade de investigar questões pedagógicas, promovendo a reflexão crítica e a proposição de soluções inovadoras para os desafios do ensino. De acordo com Demo (2002), a pesquisa é um elemento formativo essencial, pois incentiva o professor a ser autor de sua prática, problematizando a realidade educacional e buscando caminhos que contribuam para a transformação social.

Assim, o curso de Pedagogia vai além da formação técnica para o exercício da docência, configurando-se como um espaço que possibilita o desenvolvimento de competências amplas e diversificadas, voltadas para a melhoria da educação em diferentes dimensões. Autores como Libâneo (2007), Luck (2010), Vygotsky (2007) e Demo (2002) evidenciam a importância dessas habilidades para a formação de pedagogos capazes de atuar de maneira ética, reflexiva e inovadora nos variados contextos educacionais.

Fragilidades do curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia, conforme delineado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (Brasil, 2019), apresenta mudanças significativas em relação às versões anteriores, o que tem gerado debates tanto sobre seus avanços quanto sobre suas fragilidades. Essas mudanças influenciam diretamente na formação dos pedagogos e refletem a complexidade do cenário educacional brasileiro. Essa DCN foi alvo de críticas por introduzirem elementos que, segundo especialistas, enfraquecem a formação crítica e ampla do pedagogo.

Um dos pontos destacados é a ênfase excessiva na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), que ocupa 1.600 horas do curso. Essa integração prioritária da BNCC no currículo tem levantado questões sobre a possibilidade de um desaparecimento de componentes essenciais ao curso de Pedagogia, como a reflexão teórica e crítica sobre práticas educativas e a abordagem das Ciências da Educação de forma mais aprofundada.

Além disso, a obrigatoriedade de alinhar a formação do pedagogo à BNCC pode gerar uma formação mais técnica do que pedagógica, tirando assim, a sua autonomia. Como resultado, existe o risco de os futuros pedagogos terem uma visão reduzida de

sua atuação, focando mais na execução de conteúdos e metodologias prescritas do que em práticas educativas inovadoras, críticas e transformadoras.

Embora a BNCC (Brasil, 2018) seja apresentada como um documento orientador que busca garantir equidade e qualidade no ensino, a dúvida sobre o que de fato é pedagógico em sua estrutura. Para críticos (Freitas, 2018; Pacheco, 2019), a BNCC privilegia uma abordagem tecnicista, que pode reduzir a autonomia docente ao transformar o ensino em uma aplicação de normas previamente estabelecidas. No âmbito do curso de Pedagogia, isso significa que a formação pode se distanciar de uma visão interdisciplinar e reflexiva do processo educativo, limitando-se a formar profissionais apenas para implementar diretrizes.

O pedagógico deveria estar na habilidade de contextualizar, adaptar e enriquecer o currículo a partir das necessidades dos alunos e da realidade sociocultural das escolas. Contudo, o espaço para essa abordagem no currículo do curso, conforme definido pelas DCN (Brasil, 2019), parece ser reduzido em favor de uma formação mais instrumental. É perceptível que a DCN atual (Brasil, 2024), não melhora muitas das questões aqui postas, pelo contrário, fragiliza ainda mais.

Formação Interdisciplinar: necessidades e contrapontos a partir da análise dos dados

Uma das maiores lacunas identificadas na DCN (Brasil, 2019) é a falta de ênfase na formação interdisciplinar. A educação moderna exige pedagogos que saibam articular saberes de diferentes áreas do conhecimento para propor soluções criativas e relevantes aos desafios educacionais. A formação interdisciplinar vai além do domínio de conteúdos da BNCC (Brasil, 2018); ela requer que os pedagogos compreendam como os saberes dialogam entre si e como podem ser usados para construir práticas pedagógicas mais eficazes e significativas.

Nesse contexto, sem formação interdisciplinar de maneira ampliada, corre-se o risco de formar profissionais com competências limitadas, incapazes de articular os diferentes aspectos que compõem a prática docente. A ausência de uma visão mais interdisciplinar pode dificultar, por exemplo, o enfrentamento de questões complexas como a inclusão, as diversidades culturais e sociais e as inovações metodológicas.

O curso de Pedagogia, conforme disposto na DCN (Brasil, 2019), enfrenta o desafio de equilibrar as exigências técnicas da BNCC com uma formação ampla, crítica e interdisciplinar que vá além da aplicação de conteúdos prescritos. As fragilidades identificadas como o foco excessivo na BNCC e o desaparecimento de componentes teóricos fundamentais, ameaçam limitar a formação dos pedagogos. Para garantir

que os futuros professores sejam capazes de atuar de maneira significativa e transformadora, é necessário ampliar o espaço para práticas pedagógicas reflexivas e fortalecer a interdisciplinaridade, resgatando a essência do ato educativo como um processo dinâmico, criativo e crítico. No que diz respeito ao curso de Pedagogia, existem referências diretas que impactam a organização de seu currículo.

Dessa forma, o Artigo 22 da DCN (Brasil, 2019), estabelece as diretrizes para a formação de profissionais destinados a atuar em funções específicas da Educação Básica, como Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional. Ele prevê duas possibilidades de formação: a primeira é por meio de cursos de graduação em Pedagogia, que devem incluir um aprofundamento de estudos nessas áreas, com uma carga horária mínima de 3.600 horas, sendo 400 horas adicionais às 3.200 horas já previstas para o curso. A segunda possibilidade é a formação por meio de cursos de pós-graduação, como especialização, mestrados ou doutorados, conforme os parâmetros definidos no Artigo. 61, Inciso II, da LDB (Brasil, 1996), que busca garantir uma formação robusta e especializada para esses profissionais, alinhando-se às demandas de qualificação e ao caráter técnico-pedagógico das funções mencionadas.

Precisamos nessa análise, realizar um recorte, e esta incidiu sobre a questão da formação do professor alfabetizador, especialmente, quando enxergamos que essa formação é eixo fundamental da formação em Pedagogia, já que este profissional é habilitado para alfabetizar. Analisamos a organização curricular de duas IES estaduais da Bahia, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus de Itapetinga, e a Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. É um tema de grande relevância e merece uma discussão aprofundada sobre essa formação que está sendo oferecida por essas instituições. Afinal, a alfabetização é um processo complexo e fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, e a qualidade da formação inicial dos professores que atuam nessa área têm impacto direto no (in)sucesso dos alunos.

O curso de Pedagogia forma o professor alfabetizador, a concentração da formação em alfabetização com uma base teórico-prática menos densa, levanta diversas preocupações como: a superficialidade de uma única disciplina que dificilmente abrange a complexidade do processo de alfabetização, ao qual envolve aspectos psicológicos, sociais, linguísticos e didáticos. Quanto ao isolamento, sabemos que a alfabetização não é um conteúdo isolado, mas estão interligadas a outras áreas do conhecimento, como a literatura infantil, a linguagem oral e escrita, e as práticas de leitura e escrita.

Desse modo, concordamos com Silva e Ferreira (2021, p. 39) quando dizem que “cabe à pedagogia integralizar o conhecimento produzido por outras ciências, mas que a educação é um fenômeno complexo que não pode ser estudado de forma

compartimentalizada”, e sim, analisada dialeticamente, ou seja, a alfabetização não pode ser um eixo de discussão isolado de outros que são base para a formação do pedagogo.

Também podemos citar aqui a desarticulação com a prática: a teoria aprendida de maneira superficial pode não ser suficiente para preparar o futuro professor para lidar com as diversas situações que encontrará em sala de aula. Assim, apresentamos as disciplinas obrigatórias específicas e outras que se referem aos aspectos da linguagem, conforme exposto no Quadro 1:

Quadro 1: Disciplinas

UESB		
Disciplina	Característica	Semestre em que é ofertado
Pressupostos Linguísticos para o Estudo da Linguagem	Obrigatória	2º semestre
Metodologia da Alfabetização	Obrigatória	6º semestre
UESC		
Alfabetização: teorias e métodos	Obrigatória	3º semestre
Alfabetização e Letramento	Obrigatória	4º semestre
Linguística	Obrigatória	4º semestre

Fonte: Dados da pesquisa

As universidades estaduais da Bahia aqui analisadas: a UESB oferece apenas duas disciplinas que abarcam a alfabetização; enquanto a UESC oferece três específicas de alfabetização no curso de Licenciatura em Pedagogia. Estes quantitativos mínimos de disciplinas específicas ofertadas pelas IES contribuem para um cenário de formação inicial insuficiente de base teórico para os futuros professores alfabetizador.

No entanto, é preciso destacar que a educação passa por várias mudanças corriqueiras que implicam em novas teorias e práticas educacionais, mas, as universidades se colocam ao contrário dessas mudanças que, quando se atualizam (tardamente), ainda não contempla o processo formativo inicial, tão necessário para atender as demandas e os desafios da contemporaneidade. Como proporcionar qualidade no ensino se não há qualidade específicas da formação inicial? As esferas universitárias precisam refletir sobre suas ementas, analisando-as se as mesmas possibilitam capacitar o pedagogo para a docência alfabetizadora. A Educação Básica e o Ensino Superior precisam andar juntos, a fim de melhorar a qualidade do ensino e da formação docente, pois são nesses espaços que estão os formadores e os formandos.

As mudanças curriculares ocorridas nas instituições superiores para a formação do pedagogo não têm contemplado as especificidades da formação, ou seja, faltam disciplinas que contemplem o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e, principalmente aquelas que abarcam o processo de alfabetização (Libâneo, 2001).

Para formar professores alfabetizadores competentes, é fundamental que o curso ofereça uma formação mais ampla e integrada, que contemple os seguintes aspectos:

Conhecimento teórico sólido: Os futuros professores devem ter uma base teórica sólida em linguística, psicologia da aprendizagem, sociolinguística e outras áreas relevantes para a alfabetização, e o que percebemos analisando a grade curricular é que essa formação é rasa, o que nos remete a refletir sobre a mesma, que pode na verdade não estar formando profissionais aptos a enfrentar a complexidade da docência. As diferentes concepções de educação, a saber: a redentora, a reprodutora e a transformadora, moldam as perspectivas sobre a formação do professor, influenciando diretamente os objetivos e as práticas pedagógicas (Luckesi, 2011).

Prática pedagógica: É essencial que a formação inclua atividades práticas, como estágios e projetos, que permitam aos futuros professores vivenciarem diferentes metodologias e estratégias de ensino.

A prática pedagógica na formação de professores alfabetizadores é um eixo central no processo de qualificação docente, visto que o ato de alfabetizar exige não apenas conhecimento teórico, mas também habilidades práticas e reflexivas. Esse campo se torna especialmente relevante, considerando os desafios históricos e contemporâneos da alfabetização no Brasil, que incluem desigualdades educacionais e os impactos das políticas públicas.

Na formação de professores alfabetizadores, a prática pedagógica deve estar ancorada em uma sólida base teórica. Segundo Freire (2020) é fundamental que o educador compreenda o processo de alfabetização como uma prática emancipadora, onde o aluno é sujeito ativo na construção do conhecimento. Assim, a prática educacional não deve ser apenas a aplicação de métodos, mas sim um espaço de interação crítica entre teoria e prática, possibilitando que o professor reflita sobre sua atuação e adapte estratégias às necessidades dos alunos. Conforme Ferreira (2019, p. 70):

Embasado em sua prática pedagógica, este professor que alfabetiza busca, dentre outras coisas, promover o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar para a aprendizagem da língua materna, permeada por reflexões, significados, estruturados em saberes/práticos do ensinar-aprender. Diante do exposto, é visível que este profissional que alfabetiza, por meio de sua vivência e experiência cotidiana do fazer docente, tece seu percurso profissional de forma subjetiva, principalmente por se constituir sujeito do seu saber-fazer. É no espaço da sala de aula que esse sujeito vai se constituindo professor alfabetizador.

Ao refletirmos sobre a função do professor alfabetizador, vai exigir dele fundamentação teórico-prática, que tem como base a formação inicial, que vão coadunar com saberes constituído da experiência ao longo do percurso docente. O processo ensino e aprendizagem se aplica principalmente no processo formativo

dos professores, através de formação continuada/serviço, tecidas com seus saberes/práticos do ensinar-aprender.

Remetemos ainda a Ferreira (2024, p. 57) em pesquisas mais recentes ao destacar a prática pedagógica alfabetizadora e as mudanças curriculares advindas dos contextos educacionais vinculadas às “concepções de alfabetização transcritas nos vários documentos oficiais brasileiros”, ao ponto dos alfabetizadores não entrar em consenso consigo mesmo sobre o que desenvolver na sala de aula para promover o processo ensino e aprendizagem dos alunos referente à leitura e escrita, pois estas, já vem prontas.

A mesma autora (Ferreira, 2024) aponta que as práticas pedagógicas alfabetizadoras sofreram mudanças bruscas com a pandemia da Covid-19 (2020-2021). Este fenômeno desafiou todos os profissionais da educação, inclusive os alfabetizadores que tiveram que mudar sua forma habitual de ensinar, ressignificando sua prática para atender o ensino remoto e o que ocorreu no meio social.

Assim, é preciso que se tenha a compreensão que a alfabetização é um processo, e não se limita somente ao espaço escolar e uma sala de aula. Conforme Ferreira (2011, p. 32) a alfabetização deve ter como pressuposto um professor que lide com a complexidade de seu desenvolvimento, além de refletir sobre sua prática e as mudanças necessárias dessas, levando em consideração as “concepções das crianças” e de como elas aprendem.

Uma análise da formação Inicial e Identidade Docente: Articulação entre Teoria e Prática na Construção da Docência

A constituição da docência é permeada por mudanças constantes da prática, reverberando no momento em que este sujeito tem sua profissão definida, marcada pela formação inicial, principalmente nos espaços ao qual este irá desenvolver-se. Sua construção não acontece somente na solidificação da formação inicial, pelo contrário, a identidade docente é um processo contínuo e está sempre em construção.

Coadunamos com Veiga (2008, p. 20) quando diz que “a docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática”. Dessa forma, a docência, como atividade profissional, exige uma formação específica. Por isso, quando discutimos sobre o curso de Pedagogia, necessariamente, estamos falando do professor que alfabetiza cujas disciplinas pela ofertadas pela UESB e UESC, são incipientes para atender as demandas exigidas na contemporaneidade.

Distinguir etimologicamente a palavra docência significa compreender a base do significado de “ensinar, instruir, indicar, dar a entender” (Veiga, 2008, p. 13). Em termos comuns, Veiga relaciona a docência ao trabalho dos professores na sua concretude, cujas atribuições não se definem apenas pela incumbência de ministrar aulas. Diante disso, as demandas educacionais direcionadas à formação e atividade docente se tornam cada vez mais difíceis, motivo pelo qual a necessidade de disciplinas que dialoguem com o processo de alfabetização docente que possibilite refletir na sua prática em sala de aula.

Destacamos que o campo da docência ganhou uma proporção em que precisa ser pensada como “atividade especializada”, numa perspectiva profissional (Veiga, 2008, p. 14). A docência como profissão é o cerne de sua especificidade, construída socialmente num processo coletivo. Para Veiga (2008, p. 14), “a docência requer formação profissional para o exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”.

No Quadro 1, observa-se que na UESB, além de ofertar somente duas disciplinas que dialoguem com a alfabetização, estas ocorrem em intervalos extensos de uma para outra, e ainda não promove uma articulação prática da docência. Analisando o fluxograma da UESC, com três disciplinas ofertadas, a um compromisso em estabelecer um desenvolvimento progressivo da formação e do processo de alfabetização, contribuindo para que o aluno possa construir competências necessárias para docência, mesmo que estas também são de cunho teórico com pouca articulação com a prática.

Neste íterim, a docência implica ultrapassar os paradigmas retrógrados, proporcionando novas formas de saberes ao realizar buscas que solucionem a separação entre “conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.” (Veiga, 2008, p. 14); trata-se de formar professores para desenvolver o papel docente, preparando-os para atender as demandas e os desafios da escola como instituição social, a fim, também de modificar suas práticas e torná-las capazes de refletir criticamente.

Conforme Veiga (2008, p. 15). “[...] a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. Neste contexto, a UESB e a UESC, mantêm suas disciplinas com ênfase no campo teórico, enquanto as práticas formativas tão necessárias para a formação docente e atuação no campo escolar, são prejudicadas, desvalorizadas ou até mesmo negligenciadas. Isso resulta em uma lacuna significativa

entre o conhecimento acadêmico e a realidade da sala de aula, deixando os futuros professores despreparada para os desafios práticos da profissão.

A formação inicial e continuada deve incluir oportunidades para que os futuros professores vivenciem a realidade das salas de aula, e isso pode ocorrer por meio de estágios supervisionados, projetos de intervenção pedagógica, programas de mentorias nos quais, os formandos experimentem diferentes metodologias de ensino, enfrentando os desafios reais da alfabetização no momento da atuação. Essas vivências são fundamentais para desenvolvermos competências como: planejamento, gestão de sala de aula e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

O exercício pedagógico também precisa incorporar uma perspectiva interdisciplinar, pois, alfabetizar vai além do ensino da leitura e escrita; é um processo que envolve o desenvolvimento de múltiplas competências, como pensamento crítico, criatividade e compreensão do mundo. Nesse sentido, as práticas que integrem a alfabetização com áreas como artes, ciências e história são estratégias enriquecedoras para promover uma aprendizagem significativa. Assim, Fazenda (2013) relata sobre essa descrição bastante reflexiva:

O caminho interdisciplinar é amplo no seu contexto e nos revela um quadro que precisa ser redefinido e ampliado. Tal constatação induz a refletir sobre a necessidade de professores e alunos trabalharem unidos, se conhecerem e esse entrosarem para, juntos, vivenciarem uma ação educativa mais produtiva. (Fazenda, 2013, p. 36).

Dessa forma, ressaltamos a importância da interdisciplinaridade como um caminho para tornar a ação educativa mais rica e significativa ao integrar professores e alunos em um esforço colaborativo. Esse processo implica não apenas compartilhar conhecimentos, mas também, criar um espaço de diálogo e interação que promova o entendimento mútuo e a construção do aprendizado. Tal prática potencializa não só a aprendizagem dos alunos, mas também o desenvolvimento profissional dos educadores, contribuindo para uma educação mais inclusiva e humanizadora. Salientamos que uma das características do curso de Pedagogia é a formação do professor polivalente que, conforme discussões e análises até aqui empreendidas, é frágil.

A pesquisa realizada por Pimenta *et al.* (2017, p. 17) discute a “formação de professores polivalentes no Brasil para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental oferecido nos cursos de Pedagogia”, direcionando o olhar para a elaboração de propostas que trouxeram benefícios para a formação inicial. A pesquisa foi realizada em 144 instituições públicas e privadas do Ensino Superior do Estado de São Paulo, com o objetivo de analisar os currículos do curso de Pedagogia. Em verificação das matrizes curriculares, os autores constataram a “[...] insuficiência ou mesmo a

inadequação dos atuais cursos de Pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes” (Pimenta *et al.*, 2017, p. 18).

A pesquisa realizada por Pimenta *et al.* (2017, p. 17) de anos atrás coaduna com as atuais sobre o currículo dos cursos de Pedagogia, revelando que a formação docente é marcada por uma forte dicotomia entre a teoria e a prática. Essa dissociação, muitas vezes, resulta em um currículo que prioriza o conhecimento acadêmico em detrimento das experiências formativas necessárias para a atuação efetiva do professor em sala de aula, deixando o futuro profissional despreparado para os desafios reais da profissão.

Segundo os autores (Pimenta *et al.*, 2017, p. 18), a maneira como se propaga a formação do pedagogo dificulta a estabilização da “formação de professor polivalente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Básica”. Os resultados das análises mostraram que as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia precisam ser reformuladas com urgência, pois as informações destacadas evidenciaram “a fragilidade do estatuto de profissionalidade dos pedagogos que, de um modo ou de outro, se inserem nas escolas como docentes polivalentes” (Pimenta *et al.*, 2017, p. 24).

É pertinente pensarmos na formação do pedagogo que encontram dificuldades na atuação, não possibilitando o direcionamento nos “processos de ensinar e aprender”, colaborando para a desvalorização profissional e para a perda da autonomia que ainda lhes resta. Um dos fatores que ocasiona a fragmentação e fragilidade da “formação do pedagogo docente para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil” (Pimenta *et al.*, 2017, p. 24) é o foco disciplinar que compromete a formação do professor polivalente. Conforme Pimenta *et al.* (2017, p. 25):

Formar o docente e o pedagogo é o que está definido para os cursos de pedagogia. No entanto, considerando a complexidade e amplitude envolvidas nessas profissões, o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente.

Embora os cursos de Pedagogia ofereçam disciplinas que atendam aos conhecimentos da formação específica docente, estas concorrem com um conjunto de disciplinas de outros conhecimentos em sua grade curricular que, provavelmente “formariam o pedagogo generalista, ou seja, o docente e o pedagogo” (Pimenta *et al.*, 2017, p. 25).

A área da alfabetização está em constante evolução, por isso, é fundamental que os professores sejam preparados para atualização contínua de seus conhecimentos. É pertinente destacar que na conjuntura atual de escolarização, a presença de alunos com necessidades educacionais especiais é uma realidade, muitos deles, ainda perpassam pelo processo de alfabetização. Como alfabetizar alunos público-alvo da Educação Especial, se o currículo dos cursos de Pedagogia aqui analisados não proporciona bases sólidas específicas para o processo de alfabetização de alunos tidos como “normais”?

Dessa forma, Libâneo e Pimenta (1999, p. 258) revelam que “[...] os atuais cursos não dão conta de preparar o professor com a qualidade que se exige hoje desse profissional”. Assim, como o modelo escolar vigente não atende mais aos desafios da contemporaneidade, a formação de professores inicial e continuada também se faz necessário passar pela metamorfose, alterando sua forma e a construção de um novo ambiente para formação (Nóvoa, 2019).

Cabe destacar, que a prática pedagógica desenvolvida no contexto da sala de aula não deve ser entendida como estática, mas, como um processo dinâmico e em constante evolução. Daí a importância da formação continuada para que as práticas docentes vejam renovadas e inovadoras nesse espaço, atribuindo sentido ao processo de ensinar-aprender.

Neste sentido, conforme Tardif (2014), o saber docente é construído ao longo da vida profissional, sendo moldado pela interação entre a experiência prática, a formação acadêmica e as demandas do contexto educacional. Entre os desafios da formação, estão à falta de infraestrutura em muitas escolas, a sobrecarga de trabalho dos professores e a necessidade de formação que dialogue com as especificidades de cada ambiente. Para superar essas barreiras, é essencial investir em políticas públicas que valorizem o professor alfabetizador, garantindo condições adequadas de trabalho e formação de qualidade.

Em síntese, a prática pedagógica na formação de professores alfabetizadores deve ser compreendida pelas universidades como um espaço de articulação entre teoria, experiência prática e reflexão crítica. É nesse equilíbrio que se formam profissionais capazes de enfrentar os desafios da alfabetização e promover uma educação transformadora e inclusiva.

Portanto, a formação inicial de professores dos cursos de Pedagogia precisa atender as demandas da contemporaneidade no que concernem as mudanças educacionais. Estas sofrem alterações constantemente e necessitam de professores capacitados – tanto na formação inicial (como instituição formadora), como na formação continuada, dando suporte a Educação Básica, através de formação continuada e da extensão universitária, mantendo os profissionais da educação atualizados no que a de mais novo no âmbito educacional.

Conclusão

A pesquisa realizada sobre a formação de professores de Pedagogia em duas Universidades baianas apresentou a necessidade urgente de um alinhamento no fluxograma (currículo) que contemple uma maior oferta de disciplinas entre a formação

inicial e as demandas da educação contemporânea, especialmente no que diz respeito à alfabetização. Ao analisar as disciplinas ofertadas pela UESB e UESC e os processos formativos que compõem as grades curriculares, identificamos lacunas e potencialidades que contornam a prática docente do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

A análise dos dados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, permitiu distinguir a relevância de uma formação inicial que contemple as conversões sociais e educacionais, preparando os futuros professores para praticar sua profissão de forma crítica e reflexiva diante dos desafios da sala de aula e no impacto da nova experiência. Dessa forma, a formação continuada acontece como um elemento fundamental para a atualização e o aperfeiçoamento profissional, avaliando que os docentes estejam continuamente preparados para atender às necessidades do corpo discente.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria aos métodos. Porto, 2008.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf). Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. LDB. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115, 23.12.2019. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda

licenciatura). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf>. Acesso em: 5 out. 2024.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores**: pensar e fazer. 11. ed.- São Paulo: Cortez, 2017. p. 53-71.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (coord.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 13. ed. Rev. Ampl., São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Lucimar Gracia. **Trajetórias de professoras alfabetizadoras**: (des)encontros e (des)encantos no processo de formação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

FERREIRA, Lucimar Gracia. **Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras**: reconstituições docentes na e pós-pandemia. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v, 41, n. 3, jul./set, p. 601-614, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: os saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma do ensino médio**: apontamentos para a resistência. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

GATTI, Bernardete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v. 1, n. 1, mai., p. 90-102, 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716/345>. Acesso em: 16 set. 2023.

GATTI, Bernardete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. 2003, n.119, p.191-204, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/524/526>. Acesso em: 16 set. 2023.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas.

Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPx4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2023.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michelle. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 149-167.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Pedagogia em Questão**: Entrevista com José Carlos Libâneo. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 10, n.1, p. 11-33, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1473/1118>. Acesso em: 18 set. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v.27, n. 96, p. 843-876, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLipLDzBytgc6t6VcsxYf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074/1726>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**, v. 13, n. 31, p. 743-774, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1189/956>

. Acesso em: 25 dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e história**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

PENIN, Sônia; MARTÍNEZ, Miquel; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>

. Acesso em: 8 mar. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2020, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSY9tc6MKb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2023.

ROMANOWSKI, Joana. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Rev. Curitiba: Ibpx, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. **Profissão professor**. 2. ed. Porto Editora, 2003, p. 63-92.

SILVA, Mara Aparecida Alves; FERREIRA, Lúcia Gracia. A Pedagogia como Ciência da Educação: reflexões epistemológicas e contribuições na formação docente. **Educere et Educare**, v. 16, n. 38, p. 32-51, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/educare.v16i38.25741>. Acesso em: 20 ago. 2022.

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

VEIGA, Ilma Passos. Docência como atividade profissional. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 13-21.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.