



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JULLIANE SEMEÃO DOS SANTOS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
uma análise crítica do PPC de Pedagogia da UFPB**

JOÃO PESSOA - PB

2025

JULLIANE SEMEÃO DOS SANTOS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
uma análise crítica do PPC de Pedagogia da UFPB**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*, como requisito para aprovação no referido Curso e obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista.

JOÃO PESSOA - PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237f Santos, Julliane Semeão dos.

Formação inicial de professores alfabetizadores: uma análise crítica do PPC de Pedagogia da UFPB / Julliane Semeão dos Santos. - João Pessoa, 2025.

44 f.

Orientação: Maria das Graças de Almeida Baptista.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Formação docente. 2. Alfabetização. 3. Pedagogia histórico-crítica. I. Baptista, Maria das Graças de Almeida. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37-051(043.2)

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
uma análise crítica do PPC de Pedagogia da UFPB

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado pela graduanda Julliane
Semeão dos Santos do Curso de
Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba (UFPB), *Campus I*, tendo
obtido a nota 10, conforme a
apreciação da Banca Examinadora.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria das
Graças de Almeida Baptista

Aprovada em: **30/04/2025**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 MARIA DAS GRACAS DE ALMEIDA BAPTISTA
Data: 06/05/2025 21:55:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista
Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 EDUARDO ANTONIO DE PONTES COSTA
Data: 06/05/2025 17:55:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr. Eduardo Antônio de Pontes Costa
Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 LIDIANNY BRAGA DE SOUZA
Data: 14/05/2025 21:01:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Lidianny Braga de Souza
Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 MAYAM DE ANDRADE BEZERRA
Data: 13/05/2025 22:36:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Mayam de Andrade Bezerra
Universidade Federal da Paraíba

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha amada, Lívia, minha pequena companheira de jornada, que esteve comigo na luta acadêmica desde o ventre. Sua existência tem sido minha maior inspiração e força para seguir, mesmo nos dias mais desafiadores. Que este passo seja o início de muitos que ainda daremos juntas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu **Deus**, por ter me sustentado e me permitido chegar até aqui, por ter colocado em meu caminho pessoas tão especiais que se importam verdadeiramente comigo e que tornam a jornada da vida mais leve.

Agradeço à minha mãe **Francileide Semeão** a quem tenho muita admiração, a mulher mais forte e sensível que já conheci, agradeço por sempre estar disponível para mim e para minha família, por acreditar em meus sonhos e em meus esforços, tudo que sou hoje eu dedico a ti.

Ao meu esposo **Gustavo Sales** que esteve do meu lado durante toda jornada acadêmica, me apoiando me acolhendo nos momentos de desânimo, me incentivando e torcendo por mim, sua parceria fez toda a diferença, essa conquista é nossa, eu te amo.

À minha filha **Lívia Santos**, que veio de surpresa durante minha jornada acadêmica e que desde então tem sido minha fonte de força e inspiração, que me acompanhou nas aulas, nos estudos das madrugadas, que mesmo tão pequena me entendeu quando tive que abrir mão de estar junto a ela para poder estudar. Você é minha luz.

À minha amiga **Jéssyka Lima** que a universidade me presenteou, não tenho palavras para expressar tamanha gratidão por tê-la ao meu lado durante esta jornada de sete anos, sempre acreditou em meu potencial mesmo quando eu duvidei de mim, me acolheu, me cedeu sua casa, sua atenção, seu tempo, seus conselhos. Chorou comigo e comemorou minhas vitórias como se fossem suas. Sem você eu não teria chegado até aqui. Sua amizade é um presente de Deus para minha vida.

À minha sogra **Maria José**, meu maior exemplo de pedagoga, que esteve ao meu lado e me apoiou de diversas formas durante minha jornada acadêmica, sendo fonte de inspiração e que hoje tenho a honra de compartilhar o mesmo local de trabalho sendo minha coordenadora pedagógica. Nunca esquecerei tudo o que fez por mim.

À minha cunhada e amiga **Abigail Sales**, que também é um exemplo de pedagoga para mim, agradece pelos seus conselhos e por sempre me apoiar.

Às minhas amigas **Carla Geane** e **Anielly Souza** que conheci durante minha participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e que levarei para sempre em meu coração, nossas trocas de

experiências e o apoio de cada uma foi essencial durante minha participação no projeto, vocês tornaram o processo mais leve.

À minha orientadora **Maria das Graças de Almeida Baptista**, por ter me acolhido em seu projeto, por compartilhar seu conhecimento, por tornar o espaço acadêmico significativo e afetuoso. São professoras como você que nos fazem acreditar verdadeiramente no poder na educação.

Ao meu professor **Eduardo Antônio de Pontes Costa** que aceitou o convite para compor a minha banca de TCC, com quem tive a honra de estudar durante duas disciplinas, um exemplo de professor empático, comprometido com a educação e com o bem estar de seus alunos.

Às professoras **Lidianny Braga de Souza** e **Mayam de Andrade Bezerra** por estarem compondo a banca deste TCC, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A formação inicial compõe uma etapa importante na formação docente, visto que é a base que fundamentará a sua prática pedagógica. Partindo desse pressuposto, este trabalho busca aprofundar a reflexão sobre a formação inicial no que refere à formação docente para o ensino de alfabetização no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. A justificativa para este estudo se deu a partir de inquietações da autora, alimentadas por sua trajetória acadêmica e participação no projeto PROLICEN, que provocaram reflexões sobre a ausência de uma abordagem sólida da alfabetização durante a formação inicial. Neste contexto surgiu a problemática: Como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFPB contempla a formação de professores para o ensino da alfabetização? Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de alfabetização na formação inicial de professores alfabetizadores, a partir da abordagem crítica baseada na Pedagogia Histórico-Crítica – PHC. A metodologia adotada articula teoria e prática com base no materialismo histórico-dialético (Marx, 1918), por meio da análise documental de legislações e diretrizes da educação básica (LDB, PNAIC, PNA, BNCC, PNE), bem como do PPC do curso de Pedagogia da UFPB. Conclui-se que a formação inicial do professor alfabetizador da UFPB requer melhorias, sendo necessária a ampliação de disciplinas voltadas à alfabetização e o fortalecimento dos estágios supervisionados. Bem como, é de extrema importância que tais experiências formativas presentes no curso sejam fundamentadas numa perspectiva que supere a instrumentalização técnica, promovendo a reflexão sobre o papel social da escola, o processo histórico da alfabetização e as contradições da realidade educacional brasileira, sendo esta capaz de consolidar uma formação docente situada historicamente.

Palavras-Chaves: Formação docente. Alfabetização. Pedagogia Histórico Crítica.

ABSTRACT

Initial training is an important stage in teacher training, since it is the basis that will underpin their pedagogical practice. Based on this premise, this study seeks to deepen the reflection on initial training in relation to teacher training for teaching literacy in the Pedagogy Course at the Federal University of Paraíba. The justification for this study was based on the author's concerns, fueled by her academic trajectory and participation in the PROLICEN project, which provoked reflections on the lack of a solid approach to literacy during initial training. In this context, the following problem arose: How does the Pedagogical Project of the Pedagogy Course (PPC) at UFPB contemplate teacher training for teaching literacy? Thus, this research has the general objective of understanding the literacy process in the initial training of literacy teachers, based on the critical approach based on Historical-Critical Pedagogy - PHC. The adopted methodology articulates theory and practice based on historical-dialectical materialism (Marx, 1918), through documentary analysis of legislation and guidelines for basic education (LDB, PNAIC, PNA, BNCC, PNE), as well as the PPC of the Pedagogy course at UFPB. It is concluded that the initial training of literacy teachers at UFPB requires improvements, requiring the expansion of disciplines focused on literacy and the strengthening of supervised internships. Furthermore, it is extremely important that such formative experiences present in the course be based on a perspective that goes beyond technical instrumentalization, promoting reflection on the social role of the school, the historical process of literacy and the contradictions of the Brazilian educational reality, which is capable of consolidating a historically situated teacher training.

Keywords: teacher. Literacy. Critical Historical Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE– Centro de Educação

DCNs– Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PHC – Pedagogia Histórico Crítica

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional da Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROLICEN – Programa de Licenciaturas

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ENSINO.....	15
2.1	Formação docente: contribuições da PHC.....	16
2.2	Alfabetização numa perspectiva histórico- crítica.....	20
3	MARCOS LEGAIS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?.....	23
4	A ALFABETIZAÇÃO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPB.....	31
4.1	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB: um estudo crítico.....	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
6	REFERÊNCIAS	44

1. Introdução

A alfabetização, compreendida pelo materialismo histórico e dialético, não pode ser moldada a uma técnica neutra de codificação e decodificação de signos, uma vez que se refere à um processo historicamente situado, que está relacionado diretamente com às condições concretas de existência dos sujeitos e às contradições estruturais da sociedade capitalista. Ensinar a ler e escrever, portanto, significa inserir o indivíduo no universo da cultura letrada em que poderá atuar de forma ativa.

Nesse sentido, a aprendizagem deve ser conduzida com práticas vinculadas à totalidade social, ancorando-se em conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, sistematizados e mediados intencionalmente pelo professor. Neste contexto o professor assume então, o papel central no processo educativo, pois, é o responsável por organizar e sistematizar os conteúdos escolares que serão apropriados pelos alunos.

Partindo deste pressuposto, a formação inicial, torna-se um momento essencial para garantir que o pedagogo alfabetizador compreenda a alfabetização como prática social e política. Para além da preparação técnica, a formação precisa promover uma leitura crítica da realidade e do papel da escola na reprodução ou superação das desigualdades sociais. Como afirma Duarte (2001, p. 43):

A formação docente deve ser entendida como um processo que vai muito além do domínio de técnicas e procedimentos didáticos. Trata-se de uma formação que exige do professor a apropriação crítica do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, bem como a capacidade de mediar esse conhecimento de forma a contribuir para a formação omnilateral dos educandos. Essa formação não pode prescindir de uma sólida base teórica e de uma compreensão crítica da realidade social em que a prática educativa se insere.

A formação docente deve estar pautada na relação dialética entre teoria e prática, superando a fragmentação e o distanciamento entre o conhecimento acadêmico e a realidade concreta das escolas. Na escola, a prática pedagógica constitui-se em uma reflexão teórico-prática sobre a prática social concreta em que está

inserida, enquanto movimento de superação das limitações impostas pelas condições materiais.

No Brasil, o déficit de professores capacitados para atuarem na alfabetização revela a necessidade urgente de repensar a formação inicial do pedagogo. Esse profissional, ao atuar diretamente na alfabetização de crianças, jovens e adultos, encontra-se na linha de frente dos desafios educacionais e sociais do país. Uma formação sólida e crítica é condição essencial para que ele possa desenvolver práticas pedagógicas que promovam o domínio do Sistema de Escrita Alfabética, mas que, acima de tudo, possibilite aos estudantes uma apropriação da linguagem como instrumento de consciência e transformação.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o professor alfabetizador é o docente que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nas séries de 1º e 2º anos, onde ocorre o processo de alfabetização. Esse profissional deve ser um professor licenciado em Pedagogia, com formação para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

“A alfabetização constitui uma das competências centrais da etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nos dois primeiros anos, sendo responsabilidade do professor regente da turma.” (Brasil, 2017, p. 58, grifo nosso).

Neste contexto surgiu a problemática: Como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFPB contempla a formação de professores para o ensino da alfabetização? Sendo de responsabilidade da universidade, como instituição formadora, oferecer uma formação que não apenas capacite tecnicamente, mas que forme profissionais comprometidos com a luta por uma educação libertadora e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A escolha deste tema surge de inquietações diante da lacuna vivida durante a própria formação como aluna do Curso de Pedagogia em relação ao ensino da alfabetização, visto que esta temática foi pouco contemplada e discutida durante minha jornada acadêmica.

Ligado a esse aspecto, durante a minha participação em 2024 como bolsista no Programa PROLICEN intitulado A licenciatura no ensino superior: refletindo sobre a relação teoria e prática nas disciplinas pedagógicas, sob a orientação da professora

Maria das Graças Baptista, e com as reuniões semanais do grupo de estudo fui constantemente estimulada a refletir sobre consciência de classe, trabalho, a formação docente e, em específico sobre a minha formação em particular, partindo das contribuições de autores como Karl Marx (1818-1883), Antonio Gramsci (1891-1937) e Dermeval Saviani (1943).

Ademais, essa vivência teórica e prática despertaram a necessidade de investigar de forma mais profunda como o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba tem contemplado a formação do professor alfabetizador, especialmente diante das contradições entre as exigências concretas da educação básica e a fragilidade da abordagem da alfabetização na formação inicial. Assim, esta pesquisa nasce do desejo de compreender e contribuir criticamente para o fortalecimento da minha formação docente e de colegas que atuarão na mesma área.

A análise da matriz curricular realizada neste trabalho, juntamente com as críticas ao modo como a formação inicial tem sido conduzida, e busca contribuir para possíveis melhorias e reformulações nas ementas e disciplinas do curso de Pedagogia. O objetivo é reforçar o compromisso com a área da alfabetização e com os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo sejam docentes ou discentes.

Considerando a importância da formação inicial este estudo tem como objetivo geral compreender o processo de alfabetização na formação inicial de professores alfabetizadores, a partir da abordagem crítica baseada na Pedagogia Histórico-Crítica – PHC. Para atingir esse objetivo, o trabalho propõe os seguintes objetivos específicos: Conceituar a formação docente na perspectiva da PHC; Discutir a concepção de alfabetização crítica pautada na PHC; Investigar as diretrizes educacionais (LDB, PNAIC, PNA, BNCC, PNE) sobre a formação docente e a alfabetização; Analisar o PPC do curso de Pedagogia da UFPB com a finalidade de compreender como a formação para a alfabetização é contemplada na estrutura currículo do curso. Esses objetivos pretendem oferecer uma compreensão mais crítica e aprofundada sobre a preparação dos pedagogos para atuarem de forma consciente e reflexiva no processo de alfabetização, diante das exigências da educação básica atual.

A metodologia da pesquisa se dará meio da articulação constante e integração entre a prática e a teoria segundo as contribuições do materialismo histórico e dialético.

Para a coleta de informações, foi feita a análise dos documentos que regem a alfabetização, como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a Política Nacional de Alfabetização (PNA) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) o Plano Nacional de Educação (PNE) bem como também a análise da matriz curricular do curso o Plano Político do Curso (PPC).

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos, além desta Introdução, em que apresentamos o tema da pesquisa, delineando o problema da ausência de uma formação sistemática voltada à alfabetização, no Curso de Pedagogia da UFPB. Também destacamos os objetivos gerais e específicos, a justificativa pautada na vivência do autor no PROLICEN e a metodologia fundamental no materialismo histórico-dialético, com análise documental de marcos legais e do PPC do curso.

O segundo capítulo, intitulado Pedagogia Histórico-Crítica e Ensino está subdividido em dois tópicos: o primeiro trata da formação docente na perspectiva da PHC, destacando uma articulação necessária entre teoria e prática e a formação crítica dos educadores; o segundo denominado Alfabetização numa perspectiva histórico-crítica aborda os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a alfabetização crítica, articulando a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural para apresentando uma prática alfabetizadora comprometida com o desenvolvimento da consciência crítica.

O terceiro capítulo, Marcos Legais: O que Dizem os Documentos?, apresenta uma análise dos principais documentos normativos que orientam uma alfabetização no Brasil, como a LDB, o PNE, a BNCC e a PNAIC.

No quarto capítulo, A alfabetização na licenciatura em Pedagogia da UFPB a análise do PPC do Curso realiza-se uma leitura crítica do Projeto Pedagógico do Curso em uma perspectiva da Pedagogia PHC, identificando a contradição entre o discurso formativo do documento em relação à formação do pedagogo alfabetizador.

Por fim, nas Considerações Finais, retomamos os principais achados da pesquisa, reafirmando a importância de repensar o currículo de Licenciatura em Pedagogia da UFPB, de modo a incluir uma alfabetização como eixo estruturante da formação inicial docente, conforme os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

1. Pedagogia Histórico-Crítica e Ensino

O debate sobre os rumos da educação brasileira, especialmente no campo da formação docente e da alfabetização, exige uma abordagem crítica que vá além das práticas pedagógicas tradicionais ou tecnicistas. Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Dermeval Saviani na década de 1980, apresenta-se como uma alternativa teórico-metodológica que compreende a educação como prática social vinculada às condições concretas da vida em sociedade.

Fundamentada no materialismo histórico e dialético, neste capítulo, discutiremos dois aspectos centrais. No primeiro subtópico, Formação Docente na PHC, analisamos como a formação inicial de professores deve ser orientada para além da mera instrumentalização técnica, pautando-se em bases teóricas sólidas que integrem a prática pedagógica à reflexão crítica sobre as condições sociais concretas. Nessa perspectiva, a prática educativa é vista como parte da prática social global, exigindo do educador uma consciência crítica sobre seu papel histórico e político na luta contra as desigualdades.

No segundo subtópico, Alfabetização na PHC, abordamos a alfabetização enquanto prática social e política, compreendida não como mera codificação de signos, mas como processo fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da consciência crítica dos sujeitos. Partindo do diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, ressaltamos a importância de um ensino sistemático e intencional que permita a apropriação da linguagem escrita em sua dimensão simbólica, histórica e social.

2.1 Formação docente: contribuições da PHC

A formação inicial de professores constitui um momento essencial na construção da identidade profissional dos educadores, pois é nessa etapa que se estabelecem os fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos que orientarão a prática docente. Essa formação vai além da simples transmissão de técnicas ou conteúdos; ela precisa ser pensada como parte de um projeto de formação humana, situado historicamente nas

condições materiais da sociedade capitalista. Por isso, é necessário que o processo formativo se fundamente em uma concepção crítica de educação.

A partir da perspectiva marxista, a formação docente deve considerar as condições concretas de vida e de trabalho dos sujeitos, reconhecendo que a prática educativa está inserida nas relações de produção e nas contradições sociais. Como evidência Marx (1989, p.115), “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”. Isso implica dizer que a formação dos professores deve estar articulada à compreensão das relações sociais que estruturam a sociedade, favorecendo a tomada de consciência dos educadores sobre seu papel histórico.

Dessa forma, a formação docente deve ser analisada dentro das condições históricas, econômicas e sociais concretas, nas quais se inserem as relações de produção e as disputas ideológicas que atravessam o trabalho docente. O ato de ensinar está atravessado por projetos de sociedade distintos e, muitas vezes, contraditórios.

O professor, nesse contexto, deve desenvolver uma consciência crítica que lhe permita compreender seu papel na reprodução ou na superação das desigualdades, assumindo um posicionamento político frente à realidade educacional. Isso implica compreender a formação como parte de um projeto maior de educação voltado à emancipação humana, em contraposição à educação voltada à manutenção da ordem social vigente.

Nessa mesma direção, Saviani (2008) defende que a prática pedagógica é parte integrante da prática social global e que a educação, ainda que não seja por si só transformadora, é um instrumento essencial na formação da consciência e na intervenção crítica na realidade. Para o autor:

A prática pedagógica, portanto, se insere como um momento da prática social global e, como tal, ela é determinada pelas condições concretas da sociedade. [...] Assim, a pedagogia não pode prescindir da teoria, pois é com base nela que o educador pode compreender criticamente a realidade em que atua e transformá-la. Por isso, é fundamental uma formação docente que supere o imediatismo da prática pela prática e possibilite a apropriação consciente do saber sistematizado, articulando teoria e prática em uma unidade dialética. (Saviani, 2008, p. 55-56).

Ressaltando uma crítica contundente ao tecnicismo na formação docente, ao destacar a necessidade de superar o “imediatismo da prática pela prática”. Com isso, o autor denuncia modelos formativos que priorizam exclusivamente a experiência e a ação pedagógica desprovidas de fundamentação teórica, como se a prática, por si só, garantisse a qualidade do ensino. Ao contrário, Saviani defende que a formação do professor deve possibilitar a apropriação consciente do saber sistematizado, ou seja, dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, que dão suporte à prática pedagógica.

Essa apropriação teórica não deve estar dissociada da realidade da escola, mas integrada de forma dialética à prática. A PHC propõe, então, uma formação que permita ao professor atuar conscientemente nesse processo, superando visões fragmentadas e instrumentais da educação.

Posto isto, a formação do professor deve superar a concepção reducionista da docência que compreende o professor como um mero executor de técnicas e procedimentos didáticos, restringindo seu papel à aplicação de métodos prontos e à transmissão de conteúdos descontextualizados. Essa concepção reducionista desconsidera a complexidade da prática pedagógica e ignora as determinações sociais, históricas e culturais que permeiam o trabalho docente.

Ao despolitizar a função do educador, essa concepção o afasta de sua responsabilidade social e do compromisso com a formação crítica dos sujeitos. O professor, nesse modelo, é transformado em um técnico que opera conforme demandas externas e imediatistas, muitas vezes impostas por políticas educacionais neoliberais, que priorizam resultados e métricas em detrimento da formação humana. Segundo Duarte “A prática docente exige que o professor se aproprie do saber científico e do conteúdo escolar como mediações para a formação unilateral dos educandos” (Duarte, 2001, p. 45), o exercício da docência deve estar fundamentado em bases teóricas sólidas.

O saber científico, por conseguinte, não deve ser visto como algo distante da sala de aula, mas como instrumento essencial que orienta a prática pedagógica e qualifica as intervenções do professor. A formação teórica permite ao docente

compreender profundamente os conteúdos que ensina escolher metodologias adequadas e refletir criticamente sobre sua atuação.

Concernente à alfabetização, Mortatti (2006) alerta, ao tratar da formação de professores alfabetizadores, para a importância de uma formação com sentido histórico e social. Ela afirma que “[...] não basta formar professores que saibam ensinar a ler e escrever; é preciso formar sujeitos que compreendam o sentido histórico, cultural e político da linguagem” (Mortatti, 2006, p. 59). Essa compreensão amplia a visão da alfabetização como um processo que está profundamente inserido nas relações sociais e nas práticas culturais de uma comunidade.

Um professor alfabetizador consciente do papel social da linguagem entende que ensinar a ler e escrever é também formar cidadãos críticos, capazes de interpretar o mundo, questionar injustiças e participar ativamente da sociedade. Por isso, a formação desse educador deve articular teoria e prática, valorizar o conhecimento científico e promover reflexões sobre as finalidades da educação, reconhecendo que a linguagem é um instrumento de poder, identidade e transformação social.

Partindo deste pressuposto, a identidade profissional do professor alfabetizador não se constitui de forma espontânea. Ela é formada e transformada historicamente, por meio das experiências, das condições materiais de trabalho, da formação inicial e continuada, e também pelas concepções pedagógicas e epistemológicas que orientam sua prática. Como destaca Tardif (2002), os saberes do professor são múltiplos e heterogêneos, e sua identidade resulta da articulação entre saberes da formação, saberes da experiência e saberes curriculares.

No entanto, quando falamos da docência na alfabetização, essa construção é ainda mais complexa. A alfabetização é frequentemente tratada como um campo “natural” do fazer docente, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais, o que contribui para desvalorização da profissionalidade do alfabetizador. Muitas vezes, essa prática é delegada à “vocação” ou à experiência prática, em detrimento da formação teórica e científica necessária para mediar um processo tão profundo como o ensino da leitura e da escrita.

A PHC busca romper com essa visão espontaneísta ao afirmar que a docência é uma prática social mediada pelo conhecimento teórico, pela consciência crítica e pela

intencionalidade pedagógica. Saviani (2008, p. 75) defende que o professor alfabetizador não pode ser apenas um transmissor de conteúdos, mas deve ser “[...] um intelectual que domina os conhecimentos historicamente sistematizados e os organiza pedagogicamente para que sejam apropriados pelos alunos”.

Nesse sentido, o conceito de formação docente fundamentada na PHC contribui para romper com práticas pedagógicas mecânicas e descontextualizadas. O pedagogo alfabetizador precisa compreender as teorias, metodologias, práticas e a função social da alfabetização, garantindo aos alunos o acesso ao conhecimento sistematizado e construído historicamente.

2.2 Alfabetização numa perspectiva histórico-crítica

Para que possamos compreender o que se entende por alfabetização crítica, é imprescindível, antes, discutir os fundamentos teóricos que sustentam essa concepção, especialmente a pedagogia histórico-crítica. Formulada por Dermeval Saviani a partir da década de 1980, a PHC surge como uma proposta teórico-metodológica crítica frente às pedagogias conservadoras e às chamadas pedagogias do “aprender a aprender”. Fundamentada na filosofia marxista e no materialismo histórico-dialético, essa abordagem entende a educação como prática social inserida nas relações contraditórias da sociedade capitalista.

Para Saviani (2008), o objetivo da educação é possibilitar aos sujeitos das classes trabalhadoras a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, contribuindo para sua emancipação intelectual, política e social. Nesse sentido, o conhecimento escolar, longe de ser neutro ou descontextualizado, assume uma função transformadora quando intencionalmente direcionado à superação das desigualdades sociais.

No interior dessa concepção, o processo de alfabetização ganha uma centralidade estratégica, pois se compreende que o domínio da leitura e da escrita não é apenas uma habilidade técnica, mas uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato e para a inserção crítica na sociedade.

A alfabetização, assim sendo, é pensada como parte de um projeto educativo comprometido com a formação crítica do ser humano, articulando o ensino da linguagem escrita à luta pela superação das determinações sociais que produzem a alienação e o analfabetismo, com o intuito de evidenciar os fundamentos que sustentam uma prática alfabetizadora crítica, consciente e socialmente comprometidos.

A alfabetização, compreendida sob a perspectiva crítica, não se limita à mera codificação e decodificação de símbolo, mas consiste em uma prática social vinculada à formação omnilateral dos sujeitos e à sua inserção ativa na realidade concreta. É nesse horizonte que se estabelece a articulação entre a PHC e a psicologia histórico-cultural, fundamentos essenciais para a construção de uma prática alfabetizadora que promova o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da consciência crítica.

Nessa perspectiva, a alfabetização deixa de ser um processo técnico ou natural, passando a ser concebida como mediação para o desenvolvimento do psiquismo, ancorada nas relações sociais. A psicologia histórico-cultural, ao considerar que o indivíduo se humaniza por meio das interações sociais, concebe a linguagem como núcleo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, Vigotski (1995), citado por Dangió e Martins (2015, p. 211), afirma:

O desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos [...].

A linguagem escrita, por sua vez, constitui um salto qualitativo na formação cultural da criança, sendo “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança” (Vigotski 1995, p. 184, citado por Dangió; Martins, 2015, p. 211). Nessa direção, a alfabetização, orientada pela PHC, exige um ensino sistemático, planejado e intencional, no qual o conteúdo da escrita seja apropriado pelo sujeito concreto em sua totalidade, superando a fragmentação entre o ensino da linguagem oral e escrita.

A unidade entre linguagem e pensamento, como destaca Dangió e Martins (2015, p. 216), “[...] unifica as duas funções psíquicas de especial grandeza: linguagem e pensamento”. A palavra, nesse sentido, não é apenas um signo, mas o elo que

transforma o pensamento em conceito, permitindo ao sujeito generalizar, abstrair e atuar no mundo. O domínio consciente da linguagem é, portanto, condição para o desenvolvimento da consciência crítica, sendo a alfabetização o ponto de partida e também de chegada da formação humana.

A superação da dicotomia entre o ensino mecânico da relação grafema-fonema e a dimensão semântica da linguagem é um dos principais desafios para a alfabetização crítica. Como afirma Coelho (2013, p. 92), “[...] a consciência e a intencionalidade no tratamento da linguagem são fundamentais para que a criança se aproprie da escrita em sua dimensão simbólica e abstrata”. Tal apropriação exige que o/a professor/a compreenda a alfabetização como prática político-pedagógica inserida na totalidade social.

Essa compreensão dialética da linguagem e da alfabetização remete ao compromisso com um ensino que integre o domínio da escrita à luta contra as desigualdades sociais. Como salientam Dangió e Martins (2015), o/a professor/a deve articular sua prática à totalidade da realidade social, possibilitando que a apropriação da linguagem escrita se efetive como instrumento de ação crítica, transformadora e politicamente situada. Nesse sentido, a alfabetização se revela como parte fundamental da luta de classes, ao promover o acesso ao saber historicamente construído pelas camadas populares.

Nesse sentido, é fundamental que a alfabetização não se limite à repetição de grafemas e fonemas ou à reprodução de traçados caligráficos, mas promova o entendimento da escrita como um sistema simbólico de representação da linguagem oral, carregado de sentidos históricos, sociais e culturais. Como cita Lima: “É de suma importância que a alfabetização seja realizada na perspectiva do que a escrita representa, de seus valores e usos sociais, além da compreensão de como se organiza esse sistema de representação” (Lima, 2022, p. 119). É essencial compreender a linguagem escrita como um objeto cultural que precisa ser apropriado intencionalmente. Isso exige um trabalho pedagógico sistematizado, já que as habilidades de leitura e escrita não surgem de forma espontânea nos indivíduos elas precisam ser ensinadas de maneira consciente e planejadas.

A alfabetização crítica, portanto, não pode ser desvinculada da luta pela formação de sujeitos historicamente conscientes, capazes de compreender as contradições da realidade e agir sobre ela. Como afirmam Duarte e Marques (2020, p. 2208), é necessário “[...] pensarmos a formação humana no seio das contradições que permeiam as relações sociais”. O desenvolvimento das “condições subjetivas” para a participação política é uma tarefa educativa que se realiza por meio do acesso efetivo aos saberes científicos, entre eles, a leitura e a escrita como instrumentos de emancipação.

Assim, a alfabetização crítica se coloca como parte de uma pedagogia contra-hegemônica, que busca romper com as práticas tecnicistas e espontaneístas, e garantir o direito ao conhecimento como condição para a transformação da realidade. A escola pública, como espaço de luta e resistência, deve assegurar esse direito às camadas populares, oferecendo uma educação que, ao formar para o pensamento crítico, forma também para a ação política e para a emancipação humana.

3. Marcos Legais: O Que Dizem os Documentos?

Falar em alfabetização no Brasil também significa falar sobre compromissos legais e o papel do Estado em garantir o direito de todos à uma educação de qualidade. Ao longo dos anos, vários documentos legais buscaram formular, reformular organizar, orientar e fortalecer as políticas públicas referentes à alfabetização, reconhecendo sua importância nos anos iniciais do ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mais recentemente, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) são exemplos de marcos legislativos que refletem os caminhos percorridos e os desafios ainda presentes para garantir que a alfabetização deixe de ser uma meta distante e se torne uma realidade tangível na vida de cada educando. Neste tópico analisaremos esses documentos, sua análise se deu sob uma ótica crítica de ensino fundamentada na PHC.

Analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, estabelece os princípios fundamentais que orientam a educação

no Brasil. O artigo 3º da LDB, além de reiterar os incisos presentes no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), introduz novos princípios que ampliam a visão educacional brasileira. Entre os princípios adicionais destacados no artigo 3º da LDB, encontram-se:

Inciso IV: “respeito à liberdade e apreço à tolerância”;
Inciso X: “valorização da experiência extra-escolar”;
Inciso XI: “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

Esses incisos enfatizam a importância de uma educação que transcenda os limites da sala de aula, integrando-se à vida cotidiana dos estudantes. Para alcançar esses objetivos, a LDB atribui à União a responsabilidade de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

A autonomia conferida aos Estados e Municípios permite que estes adaptem as diretrizes nacionais às especificidades regionais e locais, pressupondo que o currículo reflita as particularidades culturais, sociais e econômicas de cada região. Essa flexibilidade seria essencial para que a educação seja relevante e significativa para os estudantes, promovendo uma aprendizagem contextualizada e conectada à realidade de cada comunidade..

Em consonância com esses preceitos constitucionais, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010. Resultado de intenso debate entre governo e sociedade civil, o PNE estabeleceu 295 metas abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. Dentre as diretrizes, destacam-se a universalização do ensino fundamental com extensão para nove anos, educação de jovens e adultos (EJA), redução das taxas de repetência e abandono escolar, valorização dos profissionais da educação com implementação de piso salarial e planos de carreira, entre outras.

A implementação do PNE representou um esforço significativo para alinhar o sistema educacional brasileiro aos princípios democráticos e inclusivos estabelecidos

pela Constituição de 1988. As metas traçadas buscaram não apenas ampliar o acesso à educação, mas também melhorar a qualidade do ensino e promover a equidade, garantindo que todos os cidadãos tivessem oportunidades educacionais adequadas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 foi concebido para dar continuidade aos esforços de aprimoramento da educação brasileira, incorporando aprendizados e desafios enfrentados no PNE anterior (2001-2010). Este plano abrange desde a educação infantil até o ensino superior, estruturando-se em metas e estratégias intermediárias orientadas por princípios como ampliação do acesso, melhoria do desempenho dos estudantes, valorização dos profissionais da educação, gestão eficiente, respeito à diversidade e financiamento adequado.

O PNE 2014-2024 estabelece vinte metas principais, visando fortalecer o Sistema Nacional de Educação. Essas metas incluem a universalização da educação básica, ampliação do acesso ao ensino superior, melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades educacionais, valorização dos profissionais da educação e aumento do investimento público no setor. A estrutura educacional brasileira é organizada em dois grandes níveis: educação básica e educação superior. A educação básica compreende:

Educação Infantil: oferecida em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para crianças de 4 a 5 anos).

Ensino Fundamental: dividido em anos iniciais (para crianças de 6 a 10 anos) e anos finais (para estudantes de 11 a 14 anos).

Ensino Médio: abrange modalidades propedêuticas e profissionalizantes, destinadas aos jovens de 15 a 17 anos.

A educação superior, por sua vez, divide-se em:

Graduação: cursos de formação inicial em diversas áreas do conhecimento.

Pós-Graduação: inclui especializações, mestrados e doutorados, destinados ao aprofundamento acadêmico e profissional.

As metas do PNE são orientadas para reduzir as desigualdades educacionais, aumentar as taxas de alfabetização e formar professores com qualificação adequada para atender às necessidades educacionais emergentes. Em sua meta 5 o PNE

determina a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Essa meta reconhece que a alfabetização não é apenas a decodificação de letras e sílabas, mas sim a apropriação do sistema de escrita como forma de expressão e participação social:

A alfabetização hoje não pode mais ser considerada uma (de)codificação mecânica de letras e sílabas; ela deve ser entendida em relação à efetiva participação da criança nas práticas de letramento às quais se encontra exposta (Brasil, 2014, p. 44).

A meta visa valorizar uma concepção ampliada de alfabetização, articulando-a ao letramento e propondo um ensino que considere o uso social da língua escrita em contextos significativos. O documento também destaca a importância de práticas didáticas que favoreçam o desenvolvimento da leitura, da escrita e de habilidades matemáticas de forma integrada.

A “Meta 9 – Erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir o analfabetismo funcional” amplia a perspectiva da alfabetização ao longo da vida, propondo: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; Erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% o analfabetismo funcional até o final da vigência do PNE.”

Segundo ainda esse documento a alfabetização deve ser compreendida como a apropriação do sistema de escrita, mas articulada à noção de letramento, o que significa ser capaz de compreender e utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais.

A leitura e a escrita, nessa perspectiva, são instrumentos que não só auxiliam no desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, mas que possibilitam a participação desta em diferentes contextos e atividades, aumentando sua capacidade de expressão e de domínio de diferentes gêneros e práticas discursivas. (Brasil, 2014, p. 87).

O PNE menciona o uso da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) como forma de aferição da aprendizagem, abordando não apenas codificação e decodificação, mas também fluência e compreensão textual.

Outro documento norteador para a alfabetização é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído em 2012 como uma política pública de formação continuada para professores alfabetizadores, com o compromisso de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. A criação do programa partiu do reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, das dificuldades históricas no processo de alfabetização nas redes públicas de ensino, especialmente no que diz respeito à desigualdade de acesso, permanência e aprendizagem significativa.

O Pnaic foi coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades públicas federais, secretarias estaduais e municipais de educação e instituições formadoras. Ele foi estruturado em torno de quatro eixos principais:

“Para o alcance desses objetivos, as Ações do Pacto compreendem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e controle social e mobilização.” (Brasil, 2014, p. 1).

A formação dos professores foi o eixo central do programa, envolvendo cursos presenciais com carga horária de 120 a 160 horas anuais, sob a mediação de orientadores de estudo. Essa formação tinha por objetivo ampliar os saberes docente relacionada à alfabetização, à didática da leitura e da escrita, ao uso dos recursos didáticos e à reflexão sobre a prática pedagógica. O material utilizado era composto por cadernos temáticos, elaborados por especialistas, com base em uma perspectiva de alfabetização que articulava os campos do letramento e do ensino sistemático da língua escrita.

Segundo o Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2014, p. 15), o programa partia da premissa de que “[...] ensinar a ler e escrever exige conhecimentos específicos, didáticos e teóricos, que não se resumem a práticas intuitivas ou à experiência acumulada”. Com isso, rompe-se com a ideia de que o alfabetizador é um

“vocacionado” ou que a alfabetização pode ser realizada com base no senso comum. Há, portanto, um esforço em profissionalizar a docência na alfabetização.

Em seu documento orientador a prática docente do alfabetizador é constantemente citada, a importância de uma formação adequada para trabalhar com a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o documento um agravante nos altos níveis de analfabetismo se dá em parte por:

“[...] situações de desarticulação entre as redes de ensino e as instituições formadoras, fragilizando a formação e gerando perda de foco na essência do PNAIC que é o direito de cada criança ser alfabetizada”. (PNAIC, 2017, p.4)

Ressaltando assim a necessidade de haver articulação, entre as redes de formação inicial e continuada com as redes de ensino. Ou seja, a universidade entendida como campo detentor da teoria, deve articular-se simultaneamente com as redes de ensino onde se subentende que ocorre a prática pedagógica concreta. Esta articulação propicia que os futuros docentes experienciem a realidade concreta das escolas, percebendo os desafios da prática pedagógica concreta.

Para isto o PNAIC também pontua que “O Ciclo de Alfabetização deve ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva que prepara uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida” (PNAIC, 2017, p. 11) reafirmando a importância da formação profissional adequada para a obtenção de bons resultados, entendendo a alfabetização como sendo:

A equipe da SEB compreende a alfabetização como um processo intencional, complexo e interdisciplinar: uma verdadeira proposta de educação integral que deve inserir a criança em um ambiente seguro, lúdico e motivador de novos aprendizados, articulado com a vivência de valores como curiosidade, criatividade, respeito às diferenças, espírito investigativo, trabalho cooperativo, resiliência, resolução de problemas e outros que preparam o indivíduo para ser, viver e conviver no século XXI. (Pnaic, 2017,p.12)

Para isto é proposto formação de professores que una teoria e prática, valorizando instituições com experiência, compromisso e capacidade de inovar. A intenção é construir projetos pedagógicos que respondam aos desafios concretos vividos nas

escolas, usando metodologias ativas, tecnologias e estratégias criativas para resolver problemas reais da sala de aula:

As instituições formadoras devem ser escolhidas por sua experiência no PNAIC, elevada competência profissional e capacidade de inovar e empreender. Elaborarão projetos pedagógicos de formação em serviço marcados pela integração entre teoria e prática, criatividade, flexibilidade e resolução de problemas detectados na rede onde atuam. Tecnologias educacionais e metodologias ativas deverão compor o conjunto de métodos, técnicas e recursos adotado nos projetos de formação. (Pnaic, 2017, p.14)

Embora essa proposta aponte para caminhos importantes, é preciso refletir de forma crítica sobre como ela se concretiza na prática. A formação do professor não pode se limitar a soluções imediatas para problemas pontuais da rede. É necessário garantir uma base teórica sólida, que permita ao docente compreender as causas históricas e sociais das dificuldades que enfrenta, para então transformá-las com consciência crítica e autonomia.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, em relação à alfabetização, esse documento estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. A alfabetização ocupa papel central na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo especialmente priorizada no 1º e 2º anos, com diretrizes que orientam o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita.

De acordo com a BNCC, a alfabetização é compreendida como o processo de aquisição do sistema de escrita e das habilidades linguísticas que permitem ao aluno ler, escrever, escutar e falar de maneira significativa, ampliando sua participação social. O documento define como meta que, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, os estudantes estejam alfabetizados, ou seja, capazes de reconhecer o sistema alfabético, escrever de forma compreensível e ler textos com autonomia relativa.

A BNCC organiza o ensino da alfabetização no Campo de Atuação “Vida Cotidiana” da área de Língua Portuguesa, com ênfase no letramento e na oralidade, e estabelece competências específicas, como: Compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética; dominar as correspondências fonema-grafema; Utilizar a leitura e

a escrita em situações significativas do cotidiano; ler e escrever textos diversos, com fluência e coerência.

A abordagem adotada pela BNCC busca integrar alfabetização e letramento, superando concepções reducionistas que limitavam a alfabetização à decodificação. Ao defender o ensino da leitura e da escrita em contextos reais de uso, o documento aproxima-se de concepções sociointeracionistas, que consideram a linguagem como prática social.

No entanto, a proposta da BNCC também apresenta contradições e limitações, sobretudo quando confrontada com uma perspectiva crítica, histórico-cultural da alfabetização. Embora valorize a inserção do aluno nas práticas sociais de linguagem, a BNCC não explicita os fundamentos filosóficos e psicológicos que sustentam a aprendizagem, seu enfoque por competências e habilidades tende a fragmentar o conhecimento e aproxima-se de uma lógica tecnicista, voltada à mensuração de resultados e ao controle por indicadores externos.

Ademais, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, é apresentada com o objetivo de aprimorar a qualidade da alfabetização no país. A PNA busca fundamentar-se em evidências científicas para orientar práticas pedagógicas no processo de alfabetização ao pregar um discurso de promoção da igualdade de oportunidades educacionais e da aprendizagem como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e como condição para o exercício pleno da cidadania.

Para isso, a política propõe ênfase do ensino em seis componentes: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. A proposta se sustenta na ideia de que o ensino da leitura e da escrita deve ser orientado por evidências científicas, especialmente aquelas oriundas das neurociências, da psicologia cognitiva e da ciência da leitura. Seu foco está no ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas, priorizando métodos fônicos e habilidades técnicas de decodificação.

A PNA define alfabetização como “[...] a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita, com o desenvolvimento das habilidades de decodificação e

codificação, fluência e compreensão leitora” (Brasil, 2019, p. 14). Trata-se de uma concepção que privilegia o aspecto formal da linguagem escrita, reduzindo a complexidade da alfabetização ao domínio de códigos. Com isso, a alfabetização é tratada mais como um processo técnico do que como uma prática social e cultural. A formação de professores é outro aspecto central na discussão sobre a PNA. Segundo esse documento a necessidade de capacitar os docentes para aplicar as diretrizes da política é fundamental para o sucesso de sua implementação. Programas de formação continuada e recursos didáticos alinhados às orientações da PNA são essenciais para que os educadores possam conduzir o processo de alfabetização proposto.

Diante dos documentos apresentados, e embora, os marcos legais tenham promovido avanços significativos no reconhecimento do direito à alfabetização e na tentativa de ampliar seu alcance, persistem desafios relacionados à coerência entre as diretrizes formuladas e sua implementação concreta nas escolas públicas. A multiplicidade de programas e propostas – como a LDB, os PNEs, o PNAIC, a BNCC e a PNA – revela tanto os esforços institucionais para garantir esse direito, quanto às tensões entre diferentes concepções de educação, muitas vezes fragmentadas e distantes da realidade vivida por professores e alunos.

4. Alfabetização na licenciatura em Pedagogia na UFPB

Neste capítulo, apresentamos a análise do currículo do Curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal da Paraíba, com foco na formação docente para o ensino da alfabetização. Para isso, partimos do exame documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), elaborado conforme a Resolução nº 64/2006 do CONSEPE, com o objetivo de compreender as diretrizes e finalidades propostas para a formação do pedagogo. Além disso, foi realizada a análise da estrutura da matriz curricular, considerando a organização dos componentes formativos e sua relação com o perfil profissional delineado no documento.

4.1 Análise do PPC do Curso

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I – João Pessoa, passou por uma significativa reestruturação curricular, formalizada por meio da Resolução Nº 13/96 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Essa reestruturação atendeu a demandas históricas da comunidade acadêmica e permitiu que o curso conferisse o grau de Licenciado em Pedagogia também para atuação no magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ampliando sua abrangência formativa.

O currículo está organizado em regime seriado semestral, com carga horária total de 3.000 horas-aula. A duração mínima do curso é de quatro anos e meio para o turno diurno e cinco anos e meio para o turno noturno. O funcionamento ocorre nos três turnos (manhã, tarde e noite), evidenciando o compromisso institucional com a ampliação do acesso à formação docente.

Além da formação comum, o curso oferece quatro áreas de aprofundamento, cursadas no último período da graduação: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal, Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação de Jovens e Adultos e Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Essas áreas representam um esforço de diversificação e especialização dentro do campo pedagógico, buscando atender às múltiplas demandas da educação básica.

Com aproximadamente 1.200 estudantes matriculados, o curso conta com um corpo docente composto por 112 professores distribuídos em três departamentos vinculados ao Centro de Educação: o Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP), o Departamento de Metodologia da Educação (DME) e o Departamento de Fundamentação da Educação (DFE). Essa estrutura acadêmica reflete a complexidade e a diversidade das áreas de conhecimento que sustentam a formação do pedagogo na UFPB.

A análise dessa organização curricular permite compreender como a universidade tem respondido às exigências da formação docente em consonância com os marcos legais e as transformações sociais e educacionais das últimas décadas, ao mesmo tempo em que revela os desafios estruturais e pedagógicos que ainda precisam ser enfrentados. Segundo o documento A Licenciatura Plena em Pedagogia objetiva:

Contribuir para a formação da consciência crítica dos futuros profissionais da educação;
 Avançar na construção de uma teoria geral da educação;
 Contribuir para a formação de profissionais que tenham condições de assumir a docência no campo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e coordenar experiências pedagógicas em educação formal e não formal. (UFPB, 2006, P. 8)

Além disto o presente documento se compromete em estabelecer uma formação docente sólida, sob o argumento de que:

O desafio educacional, tendo em vista o avanço científico e tecnológico, exige dos educadores uma reavaliação crítica das relações educação, ciência e tecnologia, aumentando, assim, a responsabilidade dos profissionais da educação, em geral, e dos pedagogos, em particular. A valorização profissional dos educadores está no rol das preocupações das universidades públicas diante do quadro atual e da própria função social desse profissional como núcleo gerador de conhecimento e enriquecimento. (UFPB, 2006, p.8)

A formação docente deve articular, de modo dialético, os conhecimentos teóricos sistematizados com a prática concreta vivida pelos sujeitos, superando visões fragmentadas e imediatistas do processo educativo. Saviani (2008) defende que a prática pedagógica não pode prescindir da teoria, pois é por meio dela que o educador compreende criticamente a realidade em que atua e encontra fundamentos para sua transformação. Nessa perspectiva, a superação da dicotomia entre teoria e prática não se dá pela simples valorização da experiência individual, mas pela mediação do saber científico, como forma de elevar a prática à condição de práxis transformadora.

Embora o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB aponte, em certa medida, para essa direção, ao reconhecer a necessidade de integrar teoria e prática no processo formativo, sua abordagem ainda se apresenta de forma genérica, sem explicitar um posicionamento pedagógico crítico e comprometido com a transformação das condições materiais da realidade social. Como afirma o documento:

Para isso, urge superar a visão dicotômica, em que de um lado se coloca a teoria e de outro a prática, historicamente presente no processo ensino-aprendizagem, sendo fundamental uma concepção de currículo que leve em conta as experiências vivenciadas no âmbito educacional, de modo a proporcionar aos alunos a reflexão e a otimização de sua prática profissional. Desse modo, a educação superior possibilitará a formação do pedagogo capaz de atuar nos processos sociais e criar alternativas com potencial para enfrentar as problemáticas que emergem do mundo atual. (UFPB, 2006, p. 10).

O PPC estabelece alguns princípios ao defender que a formação do futuro docente deve estar alicerçada em uma base teórica sólida sobre as questões que envolvem a prática educativa, ao mesmo tempo em que assegure um tempo significativo para a vivência e construção de novas práticas. Tal proposta busca garantir que o estudante se insira nas diferentes realidades educacionais não como simples observador, mas como sujeito ativo, corresponsável junto aos demais envolvidos nas práticas pedagógicas. Os princípios são (UFPB, 2006, P.12):

1. Princípio sócio-histórico do conhecimento, entendendo o conhecimento como produto da construção histórica do ser humano, que nas suas interações o constrói e reconstrói, conforme suas necessidades.
2. Princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social, o que pressupõe melhor qualidade de vida, por meio de diferentes formas de pensar e atuar sobre a realidade, que se apresenta de modo multifacetado, plural e complexo.
3. Princípio da compreensão das diferenças, formadora da sociedade brasileira. As diferenças de etnia, gênero, classe etc. que dão origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças apresenta-se para a educação como um desafio interessante e contribuidor, de forma que é impossível desconhecê-lo e ignorá-lo.
4. Princípio da compreensão da pesquisa como processo educativo, enquanto fio condutor e elemento aglutinador dos demais componentes curriculares, constituindo-se em elemento articulador entre teoria/prática.
5. Princípio da compreensão da práxis, enquanto unidade teoria-prática.

Entre os princípios orientadores do PPC, destacam-se os de números 1, 2, 4 e 5, os quais enfatizam o caráter sócio-histórico do conhecimento, compreendido como produto das relações sociais e da construção histórica da humanidade. Esses princípios reconhecem que a formação docente não pode dissociar-se das condições concretas de existência dos sujeitos, ressaltando a importância da articulação entre teoria e prática no processo formativo. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática deve ser compreendida a partir da concepção de práxis, entendida como ação consciente e intencionalmente crítica. A práxis é novamente citada no tópico do perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia o curso de Pedagogia: “[...] o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;” (UFPB, 2006, p. 13).

Partindo, então, para a Composição Curricular do curso analisaremos se o curso em sua grade curricular contempla a Alfabetização, partindo do pressuposto que o profissional deverá sair do curso apto para atuar em séries de alfabetização como regimenta o PNA: “A alfabetização deverá ocorrer, prioritariamente, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme prevê a LDB, sendo o 3º ano a etapa de verificação da consolidação desse processo.” (BRASIL, PNA, 2019, p. 25).

Atualmente a carga horária do Curso é de no mínimo 3.210 horas que estão divididas entre:

1.680 horas dedicadas aos conteúdos básicos profissionais atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos. Contemplando também, às 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais), Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e na Gestão Educacional;

1140 horas de conteúdos complementares obrigatórios, envolvendo atividades teóricas e práticas, além dos Seminários que ocorrerão no final de cada período letivo;

120 horas de conteúdos complementares optativos, possibilitando a complementação de áreas de interesse do aluno;

270 horas de conteúdos complementares flexíveis, em áreas específicas de interesse dos alunos, através da participação em Projetos de Iniciação a Docência, de Iniciação Científica, de Extensão, de Monitoria; participação em Eventos Científicos com apresentação de Trabalhos e outros definidos e aprovados pelo Colegiado do Curso. (UFPB, 2006, p.16/17)

De acordo com o PPC aprovado pela Resolução do Consepe/UFPB nº 64/2006, a estrutura curricular do Curso de Pedagogia está organizada em disciplinas, estágios supervisionados, atividades de monitoria, pesquisa e participação em seminários. Ao concluir o curso, o egresso estará habilitado a atuar em diversas áreas da educação, abrangendo desde a Educação Infantil até funções relacionadas à gestão educacional.

A matriz curricular do Curso de Pedagogia está organizada em dois grandes blocos: conteúdos básicos profissionais e conteúdos complementares. Esses componentes curriculares abrangem disciplinas obrigatórias, optativas e flexíveis. Os conteúdos básicos profissionais, segundo o PPC, envolvem tais atividades (UFPB, 2006, p.16):

1.680 horas dedicadas aos conteúdos básicos profissionais atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos. Contemplando, também, as 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais), Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e na Gestão Educacional.

As disciplinas básicas profissionais abrangem conhecimentos teóricos, científicos, filosóficos e históricos relacionados à Educação, além de incluírem os componentes de estágio. Por meio das visitas educacionais e das demais atividades já mencionadas, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a docência na prática, observando o cotidiano escolar, realizando diagnósticos, desenvolvendo pesquisas e exercendo a regência em sala de aula.

Ao fazer uma análise na grade curricular das disciplinas ofertadas destacamos as seguintes disciplinas que abordam explicitamente em suas ementas a temática da alfabetização (UFPB, 2006, p. 28-31):

Língua e Literatura - 04 créditos - 60 horas A literatura no processo de **alfabetização** e suas implicações políticopedagógicas. Os vários gêneros literários no contexto da educação. A literatura e a produção de textos na escola. A literatura: direito e prazer.

Ensino de Geografia - 04 créditos - 60 horas A produção geográfica e suas contribuições para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. As categorias de análise: tempo, espaço, lugar, região, território, paisagem. A produção didática para o ensino de Geografia; propostas curriculares para o ensino de Geografia. **Alfabetização** cartográfica.

Alfabetização de Jovens e Adultos - 04 créditos – 60 horas Concepção de analfabetismo e de alfabetização; a **alfabetização**: implicações teórico-metodológicas e políticas; leitura e escrita no processo de alfabetização e pós-alfabetização; movimentos de alfabetização de jovens e adultos na sociedade brasileira.

Dentre as disciplinas destacadas a que aborda a alfabetização de forma explícita em sua ementa é a de Alfabetização de Jovens e Adultos, que é ofertada na área de aprofundamento da Educação de Jovens e Adultos, sendo uma disciplina opcional ao discente que decide, se irá cursar as disciplinas da área de aprofundamento de EJA da área de aprofundamento da Educação Especial.

Além disso, o estudo da língua aparece na ementa de outras disciplinas, não sendo explícito o ensino da alfabetização, mas, abordando o estudo da Língua Portuguesa, interação verbal e escrita que sugerimos também fazer parte da alfabetização (UFPB, 2006, p.28-29):

Linguagem e interação – 04 créditos – 60 horas Relações estabelecidas entre conhecimentos linguísticos e o uso da língua portuguesa. Processos de interação verbal. Abordagem discursiva e pragmática dos aspectos formais e funcionais da língua portuguesa. Desenvolvimento de habilidades para a compreensão e a produção textual oral e escrita.

Ensino de Português - 04 créditos - 60 horas Conteúdos e aspectos metodológicos do ensino de português nas séries iniciais no Ensino Fundamental. O desenvolvimento da competência comunicativa nas modalidades oral e escrita e nos diversos gêneros discursivos, no repertório de crianças, jovens e adultos. Fundamentos linguísticos, fonológicos, sociopsicolinguísticos da língua materna. A escrita e a fala como produção social.

Dentre as disciplinas básicas profissionais também tem os estágios, especialmente os que se situam na área da alfabetização (UFPB, 2006, p.31):

Estágio Supervisionado III - Magistério do Ensino Fundamental - 04 créditos – 60 horas Estudo avaliativo sobre a prática pedagógica do Ensino Fundamental (1ª e 2ª séries), objeto do próprio estágio, considerando as implicações teórico-metodológicas relacionadas às questões de observação e prática do estágio, enquanto situação de aprendizagem da sistematização da prática pedagógica, caracterização e avaliação da participação do estagiário enquanto sujeito da formação no processo de desenvolvimento do estágio.

Estágio Supervisionado V - Magistério em Educação de Jovens e Adultos – Área de Aprofundamento - 04 créditos – 60 horas Estudo avaliativo sobre a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, objeto do próprio estágio, considerando as implicações teórico-metodológicas relacionadas às questões de observação e prática do estágio, enquanto situação de aprendizagem da sistematização da prática pedagógica, caracterização e avaliação da participação do estagiário enquanto sujeito da formação no processo de desenvolvimento do estágio.

O Estágio Supervisionado III possibilita aos licenciandos um contato mais direto com as práticas de professoras alfabetizadoras que atuam em turmas do 1º ao 3º ano do EF e o estágio V em aprofundamento na EJA possibilita aos licenciando um contato direto com as séries de alfabetização da EJA. O estágio configura-se como uma etapa

fundamental na formação do futuro alfabetizador, pois permite ao estudante colocar em prática os conhecimentos teóricos construídos ao longo do curso.

No que se refere aos conteúdos complementares optativos são delimitadas no total de 270 horas. No entanto, de acordo com o PPC (UFPB, 2006, p.17), para a integralização do curso, o aluno precisa cumprir apenas duas disciplinas optativas, o que corresponde a oito créditos ou 120 horas. Essa carga horária visa possibilitar a complementação da formação do estudante em áreas de seu interesse.

Em relação aos conteúdos complementares flexíveis, houve uma mudança significativa com a publicação da RESOLUÇÃO CCP Nº 003/2017, de 06 de junho de 2017. A referida norma revoga o regulamento anterior, que determinavam previamente quais seriam as disciplinas válidas como componentes flexíveis, e passa a permitir que os estudantes escolham, de forma autônoma, atividades diversas, como monitorias, projetos de pesquisa, ações de extensão, entre outras. Dessa forma, a carga horária exigida para esses componentes pode ser integralizada a partir da participação em experiências formativas que dialoguem com os interesses acadêmicos e profissionais do estudante:

Os conteúdos Complementares Flexíveis perfazem uma carga horária 270 horas e 18 créditos, ocorrerão ao longo do curso. Em áreas específicas de interesse dos alunos, através da participação em Projetos de Iniciação a Docência, de Iniciação Científica, de Extensão, de Monitoria; participação em Eventos Científicos com apresentação de Trabalhos e outros definidos e aprovados pelo Colegiado do Curso. (UFPB, 2006, p.36).

A distribuição da carga horária no curso de Pedagogia da UFPB está em conformidade com o que determina o artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia. Especificamente, o inciso III desse artigo prevê a oferta de 100 horas destinadas ao desenvolvimento de atividades que integrem teoria e prática, possibilitando o aprofundamento em áreas escolhidas pelos próprios estudantes. Tais atividades podem ocorrer por meio da participação em programas de iniciação científica, ações de extensão universitária ou atuação em projetos de monitoria (CNE/CP nº 1/2006, p. 4).

Embora o documento se comprometa, em seu discurso, com uma formação sólida e crítica, na prática, o número de disciplinas voltadas especificamente à alfabetização é extremamente reduzido.

A oferta de apenas uma disciplina diretamente voltada à temática e ainda restrita à área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos compromete a preparação efetiva dos futuros professores que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, espaço no qual a alfabetização é tarefa fundante. Essa ausência expressa não apenas uma falha curricular, mas a negação da centralidade da alfabetização no processo formativo docente, em descompasso com o que prevê o Plano Nacional de Educação (PNE) e a própria BNCC.

Pautando-se na Pedagogia Histórico-Crítica, tal omissão configura-se como um grave equívoco teórico e político, pois, como afirma Saviani (2008, p. 55), “[...] a pedagogia não pode prescindir da teoria, pois é com base nela que o educador pode compreender criticamente a realidade em que atua e transformá-la”. A alfabetização, enquanto prática social exige do docente uma sólida apropriação teórica e metodológica que o capacite não apenas a ensinar a ler e escrever, mas a formar sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem. A ausência dessa formação no currículo empurra o professor para a reprodução de práticas espontaneístas ou tecnicistas, desvinculadas da totalidade social e dos fundamentos científicos do ensino.

Dessa forma, é urgente que o curso de Pedagogia reveja criticamente sua matriz curricular e assegure, de forma explícita e estruturada, uma formação em alfabetização que esteja à altura das exigências sociais, políticas e humanas da educação básica, sob pena de continuar formando profissionais com lacunas profundas em uma das competências mais fundamentais da docência nos anos iniciais.

Diante da análise detalhada do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB, constata-se que o curso não contempla de forma suficiente e sistemática a formação para a alfabetização em sua matriz curricular. Apesar de a alfabetização ser uma atribuição central do pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o currículo oferece apenas uma disciplina diretamente voltada para essa temática — e ainda assim restrita à área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos. Outras menções à alfabetização aparecem de maneira periférica e fragmentada, diluídas em disciplinas com abordagens indiretas. Essa limitação configura uma lacuna formativa grave, que compromete a atuação crítica e qualificada do futuro docente.

A exclusão da alfabetização como eixo estruturante da formação inicial docente desrespeita o princípio da práxis e impede a formação integral dos educandos, pois priva o professor da mediação necessária entre teoria e prática. É imprescindível, portanto, que a universidade reveja criticamente sua proposta curricular, garantindo que a alfabetização seja tratada como um componente essencial e articulado à totalidade do projeto formativo, conforme o exige a realidade concreta das escolas públicas brasileiras.

Em síntese, o documento reconhece que a práxis pedagógica exige a mediação do saber teórico e da vivência concreta, porém, quando se observa a grade curricular, constata-se que apenas três disciplinas mencionam, ainda que de formas distintas e superficiais, a temática da alfabetização — sendo que apenas uma delas a trata de modo mais direto.

Essa contradição pode ser compreendida como uma negação da negação, o discurso pedagógico do curso nega a formação tecnicista e empírica, reivindica uma formação crítica e fundamentada, mas, ao mesmo tempo, nega ao licenciando as condições concretas para realizá-la, ao omitir uma formação sistemática para atuar na alfabetização. Trata-se, portanto, de uma negação não superada — ou seja, o curso enuncia a superação da fragmentação entre teoria e prática, mas não garante as mediações necessárias para que essa superação ocorra de fato. Como afirma Saviani (2008, p. 55), “[...] a pedagogia não pode prescindir da teoria, pois é com base nela que o educador pode compreender criticamente a realidade em que atua e transformá-la”. Ao não oferecer os fundamentos teóricos e metodológicos exigidos para uma prática alfabetizadora crítica, o PPC acaba por inviabilizar a própria práxis que afirma defender, comprometendo a formação do pedagogo e, conseqüentemente, a qualidade do ensino oferecido aos educandos envolvidos no processo de alfabetização.

5. Considerações Finais

Este Trabalho de Conclusão de Curso que nasceu de uma inquietação vivida ao longo da minha formação acadêmica no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Durante os anos da licenciatura, percebi uma carência significativa no que

diz respeito à preparação teórica e prática para o exercício da docência nos anos iniciais, especialmente no que se refere à alfabetização. Essa ausência me provocou, enquanto estudante e futura professora, a investigar como a universidade, por meio de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), estrutura a formação docente voltada à alfabetização, um processo tão decisivo para a vida escolar e social dos sujeitos.

A formação docente aqui abordada é entendida como processo histórico, político e social, que deve ir além da simples capacitação técnica. A formação de professores precisa promover a apropriação crítica dos conhecimentos produzidos pela humanidade, permitindo que o educador atue de forma consciente, ética e comprometida com a transformação da realidade. O objetivo da pesquisa, portanto, foi analisar em que medida o curso de Pedagogia da UFPB assegura uma formação docente crítica, especialmente no que se refere ao ensino da alfabetização — aqui compreendida como fenômeno educativo fundamental e mediador da inserção crítica dos sujeitos na cultura letrada e na compreensão de sua realidade.

Durante a pesquisa, foi possível alcançar os objetivos traçados. Realizou-se uma análise crítica dos principais documentos normativos que regem a educação e orientam a política de alfabetização no Brasil, como a LDB, o PNE, a BNCC, o PNAIC e a PNA. Esses documentos, embora reconheçam a centralidade da alfabetização na educação básica, nem sempre apresentam uma coerência entre os discursos que enunciam e as práticas que efetivamente orientam. Há uma oscilação entre abordagens técnico-instrumentais, que reduzem a alfabetização à decodificação, e outras mais amplas, que buscam articulá-la à formação cidadã e ao letramento. Essa falta de clareza acaba repercutindo na organização dos cursos de formação docente, como foi possível perceber na análise do PPC da UFPB.

Ao investigar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB, percebi que, apesar do discurso institucional destacar a importância da práxis, da articulação entre teoria e prática e da formação crítica, essas diretrizes não se concretizam plenamente na matriz curricular quando o assunto é alfabetização. A alfabetização aparece de forma pontual, limitada a uma única disciplina ofertada apenas a quem escolhe a área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos. Além disso, outras disciplinas tocam no tema de forma fragmentada ou indireta, o que evidencia

uma lacuna preocupante, considerando que o profissional egresso da Pedagogia atuará justamente nos anos iniciais, onde a alfabetização é essencial.

Essa realidade aponta para uma contradição importante: o curso reivindica a formação crítica do pedagogo, mas não garante, em sua estrutura, os meios concretos para formar professores alfabetizadores com base sólida e fundamentação teórica. Essa contradição compromete a práxis pedagógica e empurra o futuro docente para uma atuação improvisada, muitas vezes sustentada apenas pelo senso comum ou pela reprodução de métodos sem reflexão crítica. Essa ausência de sistematização, especialmente em relação à alfabetização, torna-se ainda mais grave quando sabemos que essa é uma das etapas mais desafiadoras e politicamente significativas do processo educacional.

Outro ponto importante que esta pesquisa destacou é que, mesmo com a existência de documentos legais e políticas públicas que defendem a alfabetização como direito e como base para a continuidade da aprendizagem, essa concepção não tem se refletido de forma orgânica na formação docente. As diretrizes apontam metas, avaliações, competências e propostas de formação, mas há um abismo entre o que está no papel e o que é vivido nos cursos de Pedagogia. A análise dos marcos legais da alfabetização revelou que, embora os avanços sejam inegáveis, as políticas educacionais ainda carregam contradições entre diferentes concepções de ensino, e essas disputas de concepção repercutem diretamente na formação oferecida pelas universidades.

Diante disso, é possível afirmar que o curso de Pedagogia da UFPB precisa repensar com urgência a sua matriz curricular, incorporando de maneira estruturada e obrigatória a formação para a alfabetização como eixo central da formação docente. Isso significa ampliar o número de disciplinas específicas, repensar a organização dos estágios supervisionados e garantir que a alfabetização não seja tratada como um tema periférico, mas como elemento constitutivo da prática pedagógica nos anos iniciais.

A formação docente precisa estar voltada para a superação das desigualdades educacionais e sociais, e isso exige uma sólida base teórica, aliada à vivência prática consciente, e crítica. O professor alfabetizador não pode sair da universidade apenas com habilidades técnicas ou experiências fragmentadas. Ele precisa compreender o

sentido histórico, político e social da linguagem e estar preparado para lidar com os desafios concretos da educação, para que então possa formar sujeitos críticos e leitores da realidade em que se encontram.

Referências

BAPTISTA, Maria das Graças de A. *Gramsci e Vigotski: da educação ativa à educação crítica*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2012.

BAPTISTA, Maria das Graças de A.; PALHANO, Tânia R. *Pragmatismo e Marxismo: o trabalho como princípio educativo*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, Sealf, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: Documento Orientador*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

COELHO, Izac Trindade. *Pedagogia histórico-crítica e formação de professores: fundamentos, desafios e perspectivas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

COELHO, Maria de Fátima. *Linguagem e alfabetização: entre o dito e o feito*. São Paulo: Cortez, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura*. Brasília, maio de 2006.

DANGIÓ, Cristiane de Castro; MARTINS, Livia. *Psicologia histórico-cultural e alfabetização: relações com a pedagogia histórico-crítica*. In: MARSLIGIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Livia (orgs.). *Psicologia histórico-cultural e formação docente*. Campinas: Papirus, 2015. p. 211-216.

DUARTE, Newton. *Crítica à aprendizagem “crítico-emancipatória”*. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton; MARQUES, Isabella Salles. *Pedagogia histórico-crítica e educação escolar: fundamentos ontológicos e pedagógicos*. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 217-229.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência e personalidade*. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Elvira Souza. *Escrita: da cultura oral à cultura escrita*. São Paulo: Cortez, 2022.

MARTINS, Livia. *A psicologia histórico-cultural e o ensino da linguagem escrita: contribuições para o trabalho com a alfabetização*. In: MARSLIGIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Livia. *Psicologia histórico-cultural e formação docente*. Campinas: Papirus, 2015.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização: entre tradições e rupturas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: a formação do professor e a práxis pedagógica*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 55-56

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: uma introdução*. Campinas: Autores Associados, 2003.

UFPB. *Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia*. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em:
<<http://www.ce.ufpb.br/ce/contents/paginas/graduacao/pedagogia>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.