
Análise das Concepções de Formação de Professores nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura de uma Universidade Pública

Analysis of Conceptions of Teacher Training in the Pedagogical Projects of Undergraduate Courses at a Public University

MARIA CLÁUDIA SILVA DO CARMO 

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Brasil

RESUMO: Este artigo apresenta análises das concepções de formação de professores nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura de uma universidade pública do estado da Bahia, após as reformas curriculares da Resolução CNE/MEC nº 02/2015. O estudo tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos à formação de professores em documentos institucionais, especialmente os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, configurada como estudo de caso e utiliza-se a análise documental como técnica de coleta de dados. Apresentam-se, aqui, os resultados preliminares, visto que a pesquisa se encontra em andamento indicam a coexistência de diferentes perspectivas formativas, alternando entre concepções técnico-instrumentais e abordagens centradas na reflexão crítica e na prática. Identificam-se, contudo, fragilidades na explicitação das concepções de formação de professores e na articulação entre formação, currículo, ensino e experiência. Desse modo, os Projetos Pedagógicos dos cursos constituem importantes espaços discursivos nos quais se materializam projetos de formação, disputas de sentidos e escolhas políticas sobre formação e a universidade no que se refere ao processo formativo dos professores.

FORMAÇÃO. LICENCIATURA. PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO.

ABSTRACT: This article analyzes conceptions of teacher education in the Pedagogical Projects of Undergraduate Teacher Education Programs at a public university in Bahia, following the curricular reforms of Resolution CNE/MEC No. 02/2015. The study aims to understand the meanings attributed to teacher education in institutional documents, especially the Pedagogical Projects. It is a qualitative, interpretive case study based on documentary analysis. Preliminary results indicate the coexistence of different educational perspectives, alternating between technical-instrumental approaches and those centered on critical reflection and practice. Weaknesses are observed in the explicit articulation of teacher education conceptions and in linking education, curriculum, teaching, and experience. Therefore, the Pedagogical Projects constitute important discursive spaces in which teacher education projects, struggles over meanings, and political choices regarding both formation and the university's role in teacher training are expressed.

TEACHER. UNDERGRADUATE DEGREE PROGRAMS. PEDAGOGICAL PROJECT.

Introdução

A finalidade deste artigo é apresentar reflexões sobre as concepções de formação de professores expressas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura de uma universidade pública do estado da Bahia, considerando as alterações curriculares realizadas pelos colegiados desses cursos para atender às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Resolução CNE/MEC nº 02/2015). A pesquisa intitulada “Formação de professores na Universidade Estadual de Feira de Santana: concepções, políticas e práticas”, aprovada pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), sob o nº 150/2024, e contemplada com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), encontra-se em andamento com conclusão para 2028. Trata-se de uma ação investigativa desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens (FORMARSER), vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Minha participação neste grupo de pesquisa ocorre desde 2014, experiência que tem contribuído de forma significativa para a consolidação de reflexões e pesquisas no campo da formação de professores, articuladas às discussões sobre currículo. Conforme apontam Macedo (2007, 2010) e Pineau (1988), o currículo não se limita à organização de disciplinas ou conteúdos.

Nesse sentido, currículo e formação encontram-se intrinsecamente interligados, compondo um binômio que orienta intencionalidades pedagógicas, escolhas institucionais e práticas docentes, sendo central para compreender os processos de constituição profissional e acadêmica dos professores em formação. A análise desse binômio permite, assim, apreender não apenas o que é ensinado, mas como e com quais propósitos a formação é estruturada e vivenciada nos cursos de

licenciatura.

A metodologia da pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, configurando-se como um estudo de caso baseado na análise documental, o que permite apreender o fenômeno em seu contexto institucional e as concepções de formação de professores ali expressas. Dada a especificidade do objeto e a natureza do problema investigado, a pesquisa se apoia na análise das concepções de formação de professores na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Entendemos que a abordagem qualitativa permite a realização de estudos aprofundados sobre diversos fenômenos, assim como valores, visões de mundo em diversas áreas de conhecimento (André, 1995). Ademais, a abordagem qualitativa apresenta cinco características, as quais possibilitam:

Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; representar as opiniões e perspectivas das pessoas (como rotulados neste livro como os participantes), de um estudo; abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social e esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidências em vez de se basear em um única fonte. (Yin, 2016, p. 07).

A qualidade inicial desta abordagem encontra-se no seu aspecto central, ou seja, a captura do significado dos fenômenos e, também, dos eventos, dos acontecimentos, na vida das pessoas ao considerar a vida real, as opiniões e, principalmente, pelo reconhecimento das dimensões políticas, econômicas e culturais. Conforme destaca Minayo (2001, p. 22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

É fundamental considerar os aspectos das singularidades e especificidades na pesquisa qualitativa. Alves-Mazzotti (2006), enfatiza que o estudo de caso qualitativo pode ensejar generalizações, não de caráter estatístico, mas de natureza analítica, a partir da experiência vicária dos leitores, ao associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos, e, assim, poderem estabelecer semelhanças e ou diferenças de outros casos conhecidos.

As reflexões sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-UEFS, 2023-2027) fundamentam-se no reconhecimento desses documentos como balizadores institucionais, uma vez que orientam princípios, diretrizes e intencionalidades formativas. Nesse sentido, tais documentos constituem o corpus central da análise documental, por expressarem concepções de formação de professores e escolhas político-pedagógicas que sustentam os projetos formativos da universidade.

Cabe ressaltar que o interesse pelo estudo emerge das inquietações em torno da formação inicial e a produção de sentidos sobre a formação de professores expressa nos Projetos Pedagógicos, compreendidos como dispositivos que orientam e qualificam os processos formativos.

O estudo fundamenta-se em autores que discutem a relação entre formação inicial, currículo, ensino e experiência, como Macedo (2010, 2020), Gatti (2014), Diniz-Pereira (2014) e Josso (2004), entre outros. A pergunta da pesquisa é: Como se configuram e que

sentidos produzem as concepções de formação de professores expressas nos Projetos Pedagógicos de Curso de uma universidade pública?

Refletir sobre as concepções de formação de professores no contexto dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura implica reconhecer que o processo formativo, enquanto acontecimento produtor de saberes e fazeres no âmbito da formação inicial, não se constitui de modo linear ou homogêneo. Trata-se de um processo marcado por tensões, densidades e pela pluralidade de sentidos, no qual se inscrevem diferentes concepções, disputas discursivas e intencionalidades formativas que atravessam.

Entretanto, os estudos sobre formação propostos por Macedo (2007, 2010) Pineau (1988) indicam que a problemática da formação docente tem início na própria concepção de currículo. Esses autores apontam, ainda, para um certo esvaziamento dos estudos que articulam formação e currículo, decorrente, em grande medida, de uma compreensão equivocada e reducionista do currículo. Tal compreensão tende a concebê-lo apenas como um documento orientador da matriz curricular, responsável pela organização das disciplinas dos cursos, desconsiderando sua amplitude, complexidade e potência formativa no que se refere aos processos de constituição dos sujeitos da formação.

As inquietações no campo da formação docente tiveram início a partir da minha inserção no magistério superior, especificamente nos cursos de Licenciatura, por meio da atuação no componente curricular Didática. Essa experiência se deu após aprovação em concurso público para a Universidade, e tem se constituído como um espaço privilegiado de reflexão sobre os processos formativos, o currículo e as práticas pedagógicas no contexto da formação inicial de professores.

No Brasil, a formação inicial de professores ocorre, predominantemente, nos cursos de licenciatura

ofertados pelas Instituições de Ensino Superior, entretanto, tem sido amplamente questionado por pesquisadores que apontam problemas como a fragmentação curricular, a distância entre universidade e escola básica, a desarticulação entre teoria e prática e a predominância de concepções técnico-instrumentais de ensino (Gatti, 2014; Diniz-Pereira, 2011).

Pimenta (1999) e Gatti (2021) destacam que ensino e formação são dimensões indissociáveis. Reflexionar sobre as práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura indica que estas expressam, de maneira concreta, as concepções formativas que sustentam os currículos. A prática pedagógica não se reduz à aplicação de métodos, mas constitui-se como campo de mediações entre teoria e prática, saberes científicos, escolares e experienciais.

Desenvolvimento

Formação de Professores, Currículo, Ensino e Experiência: fundamentos teóricos

Historicamente, a formação de professores tem sido objeto de disputas teóricas, políticas e epistemológicas, refletindo diferentes concepções de educação, de conhecimento e de sociedade. Este cenário complexo em relação aos cursos de formação de professores estão as instituições universitárias públicas, que são as maiores responsáveis pela formação dos profissionais docentes ao longo da história educacional.

Conforme Gatti (2013), a formação de professores nos cursos de licenciatura se apresenta como um grande desafio para as políticas educacionais, embora reconheça a importância das políticas públicas no contexto dos cursos de formação de professores, destaca outro desafio, ou seja, o desafio das instituições formadoras em inovar as práticas desenvolvidas durante o curso.

Guerra e Madeira (2018) observam que,

frequentemente, os dilemas do ensino têm sido atribuídos à formação dos professores, sustentando uma lógica racionalista que privilegia a ciência moderna, o conhecimento técnico e a aplicação de métodos como fundamentos exclusivos da prática docente. Essa compreensão baseia-se em uma concepção de formação que entende o professor como executor de técnicas previamente definidas, reduzindo a complexidade do trabalho docente e desconsiderando as dimensões éticas, políticas, culturais e experienciais que atravessam o ato de ensinar.

Segundo Paim, Carmo e Jesus (2022, p. 381), o ensino constitui-se como um fenômeno universal, relacional, complexo e pluriverso:

As discussões e pesquisas sobre o ensino já fazem parte, há muito tempo, da história da educação, principalmente no campo da Didática, porém, parece que no âmbito dos cursos de licenciatura, ainda há um fosso entre o que se compreende por ensino e o ato de ensinar, bem como uma carência de maiores reflexões sobre essa importante função do profissional docente.

A reflexão apresentada pelas autoras insere-se no campo histórico das discussões sobre o ensino, reconhecendo a centralidade da Didática na constituição do pensamento educacional. As autoras destacam que, apesar da consolidação de pesquisas e debates sobre o ensino ao longo do tempo, persiste, no contexto dos cursos de licenciatura, um distanciamento significativo entre a compreensão conceitual do ensino e a efetivação do ato de ensinar. Tal constatação evidencia uma problemática recorrente na formação inicial de professores, marcada pela fragmentação entre os saberes teóricos e as práticas pedagógicas.

Ao apontarem a existência desse “fosso”, as autoras problematizam não apenas a organização curricular das licenciaturas, mas também a forma como o ensino tem sido concebido no processo formativo, frequentemente dissociado das condições concretas do trabalho docente. Nesse sentido, o ato de ensinar

exige que o professor esteja implicado com o processo formativo dos estudantes, participando das decisões dos departamentos, dos colegiados dos cursos de formação, das discussões curriculares, assim como na promoção de experiências formativas que marquem positivamente os sujeitos em formação.

Ao refletir sobre a racionalidade técnica e os modelos de formação, constata-se a persistência desta como uma das matrizes históricas mais influentes na formação de professor. Conforme aponta Schön (1983), esse modelo é sustentado pela concepção positivista do conhecimento científico, na qual reduz o conhecimento prático a um conhecimento técnico. Segundo Diniz-Pereira e Soares (2019), sob essa perspectiva, o professor é concebido como um técnico especializado, responsável por aplicar regras científicas e pedagógicas elaboradas por instâncias externas à prática educativa.

Diniz-Pereira (2014) identifica três modelos formativos associados à racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais; o modelo de transmissão; o modelo acadêmico tradicional. Gatti, Barretto, André e Almeida (2019, p. 180) afirmam que:

Foram as mudanças na sociedade, acompanhadas de mudanças epistemológicas que, desde os anos 1980, tornaram inconciliável o modelo tradicionalmente valorizado de escola e de ensino colocando em xeque a existência de um paradigma de formação que ficou conhecido como modelo da racionalidade técnica.

Segundo Contreras (2012, p. 100), o modelo de racionalidade técnica fundamenta-se na ideia básica de que “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico.” Ademais, os estudos e pesquisas no campo da formação de professor apontam que apesar das críticas a esse modelo, ou seja, a racionalidade técnica “esse modelo que segue ainda muito presente nas proposições político pedagógicas dos projetos dos cursos de

licenciatura”. (Falcão, 2024, p. 05)

Esses modelos privilegiam conteúdos e habilidades mensuráveis, organizados em currículos fragmentados e sustentados por sistemas avaliativos padronizados. Como consequência, reforçam uma visão instrumental da docência, centrada na execução de tarefas e na reprodução de conhecimentos, em detrimento da reflexão crítica, da autonomia docente e da construção coletiva de saberes pedagógicos.

Essa perspectiva tem sido amplamente criticada por não dar conta da complexidade do trabalho docente, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais, diversidade cultural e transformações constantes nos modos de ensinar e aprender. A racionalidade prática e a centralidade da experiência, emergem concepções de formação pautadas na racionalidade prática, que reconhecem a singularidade dos contextos educativos e a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Diniz-Pereira (2014) identifica, no âmbito da racionalidade prática, modelos formativos como o modelo humanístico, o modelo do “ensino como ofício” e o modelo orientado pela pesquisa. Em todos eles, a experiência docente ocupa lugar central na formação, sendo reconhecida como fonte legítima de conhecimento profissional.

E ao assumir a racionalidade crítica, a formação direciona sua dimensão política e amplia o escopo da racionalidade prática ao reconhecer que a educação é uma atividade social, histórica e politicamente situada. Para Diniz-Pereira e Soares (2019), a formação de professores, nessa perspectiva, não se restringe ao desenvolvimento individual, mas envolve escolhas éticas e coletivas que impactam a vida dos sujeitos e a organização da sociedade.

Freire (1996) contribui significativamente para essa compreensão ao afirmar que formar professores não é treinar destrezas, mas possibilitar a construção de uma consciência crítica sobre a prática educativa. A

formação de professores, assim, funda-se na análise crítica da prática, no diálogo, na problematização da realidade e no compromisso com a transformação social.

Essa perspectiva aproxima-se das concepções por Macedo (2007, 2010, 2020), ao compreender a formação como processo existencial, relacional e experiencial. Para o autor, a formação não é método, técnica ou simples transmissão de informações, mas algo que se realiza na existência de um ser social, em permanente construção. Ao pensar o currículo como espaço de produção de sentidos.

Macedo (2016) o compreende como um espaço de produção de sentidos, disputas simbólicas e construção de identidades profissionais. O currículo não é neutro nem meramente técnico; ele expressa concepções de formação, de conhecimento e de sociedade, revelando valores, ideologias e projetos políticos.

Silva (2010) reforça essa ideia ao afirmar que o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, no que nos tornamos e no que viremos a ser. Dessa forma, analisar os currículos das licenciaturas implica compreender como se produzem subjetividades docentes e quais racionalidades orientam a formação inicial.

Conforme Charlot (2024, p. 10):

Para humanizar-se e, ao mesmo tempo, socializar-se e estruturar-se como sujeito singular, é preciso aprender, compreender, assumir e, às vezes, transgredir as formas de regulação do desejo pela norma que vigoram em uma determinada sociedade e um determinado momento e nela constituem as condições básicas para compartilhar um mundo comum.

De acordo com Charlot (2024), o ato de aprender transcende a aquisição de conhecimentos, constituindo-se em um processo de entrada no mundo humano e, simultaneamente, de produção de si mesmo como sujeito. Portanto, este princípio

antropológico deve fundamentar qualquer teoria da educação, perspectiva confirmada por pesquisa de campo sobre a relação com o saber.

À luz das contribuições de Macedo (2006, 2013), o currículo é compreendido como um constructo histórico, político e cultural, que extrapola a concepção restrita de organização de conteúdos ou de mera prescrição normativa. Nesse sentido, torna-se necessário e urgente pensar currículos enquanto ato singular e, ao mesmo tempo, coletivo e democrático.

A experiência como categoria formativa emerge como categoria central nas concepções contemporâneas de formação docente, sendo reconhecida como eixo estruturante para a construção do conhecimento profissional. Josso (2004) e Dominicé (2010) enfatizam que a formação se constrói ao longo da vida, por meio das experiências vividas, narradas e refletidas, articulando memória, prática e reflexão crítica. Nessa perspectiva, o professor é concebido como sujeito ativo de saberes, produzidos na interseção entre vida pessoal, formação acadêmica e prática profissional, evidenciando a inseparabilidade entre experiência e construção de conhecimento docente.

Macedo (2020) reforça que valorizar a experiência implica reconhecer o professor não apenas como executor de prescrições curriculares, mas como autor de sua própria prática, capaz de investigar e sistematizar o próprio fazer pedagógico. Além disso, a concepção de experiência como categoria formativa amplia o campo da formação inicial e continuada, integrando saberes formais e informais, individuais e coletivos. Nesse sentido, a experiência não é apenas vivência, mas dispositivo de (re) significação das práticas pedagógicas, permitindo que o professor articule teoria e prática, reflita sobre suas escolhas metodológicas e construa estratégias outras às demandas dos estudantes e da comunidade escolar.

Os cursos de licenciatura da UEFS e o movimento de reformas curriculares

No âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o processo de adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores evidenciou um movimento heterogêneo, temporalmente desigual e conceitualmente complexo. As Diretrizes que orientaram a última década de reformulações, formalizadas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, guiaram parâmetros e princípios organizadores do currículo dos cursos de licenciatura, requerendo, entre outras atribuições, a definição de cargas horárias, competências e articulações entre teoria e prática.

A variação nos momentos em que as reformas ocorreram, especialmente iniciando com o curso de Letras/Espanhol em 2017, um conjunto significativo em 2018, seguida por atualizações em 2019, 2023 e 2024 revela que a incorporação desses princípios se deu de forma diferenciada entre os cursos, o que pode ter implicado em ritmos distintos de implementação das concepções formativas propostas pelas DCNs/2015. Tal descompasso temporal afeta diretamente as experiências curriculares alinhadas aos princípios de formação docente estabelecidos nacionalmente, evidenciando implicações potenciais para a qualidade e a consistência formativa oferecida aos licenciandos em diferentes áreas.

A amplitude observada nas cargas horárias variando de 3.285 horas no curso de Música até 4.040 horas nos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Francês, embora em conformidade com os parâmetros mínimos estabelecidos pelas DCNs/2015, evidencia a autonomia institucional na organização curricular, a qual pode tanto favorecer a adequação às especificidades de cada área quanto, se não acompanhada de monitoramento crítico e rigoroso, gerar lacunas formativas em dimensões como a integração entre teoria, prática e experiências de estágio supervisionado.

Essa variação evidencia como a autonomia institucional na revisão curricular pode resultar em concepções de formação com diferentes ênfases epistemológicas, metodológicas e políticas, que nem sempre se traduzem em trajetórias formativas igualmente articuladas.

Além disso, a realização de reformas em cursos como História e Química apenas em 2024, após a publicação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais em 2024 (Resolução CNE/CP nº 4/2024) que substituiu oficialmente a resolução de 2015 e redefiniu parâmetros organizacionais e formativos aponta para uma tensão entre a temporalidade institucional das reformulações e o quadro regulatório nacional. Essa situação coloca em evidência a necessidade de reflexões não apenas sobre o cumprimento formal das normas, mas também sobre a profundidade com que tais diretrizes são assimiladas nos processos formativos, a robustez conceitual das mudanças propostas e a articulação entre currículo, formação e demandas contemporâneas da educação básica.

Assim, a trajetória de reformas curriculares dos cursos de licenciatura da UEFS reflete um processo de adaptação normativa que é simultaneamente institucional e político, marcado por diferentes ritmos de implementação, variações na construção curricular e desafios teóricos na articulação entre diretrizes nacionais e práticas formativas locais. Essa complexidade, por sua vez, oferece subsídios para compreender como concepções de formação de professores são materializadas ou tensionadas na dinâmica curricular de uma instituição pública de ensino superior, contribuindo para debates mais amplos sobre a formação inicial de professores no contexto brasileiro contemporâneo.

Resultados: concepções de formação docente nos PPCs aproximações e tensões

Os resultados indicam a coexistência de perspectivas formativas distintas nos Projetos

Pedagógicos (PPCs) dos cursos de licenciatura, evidenciando tensões entre concepções técnico-instrumentais e abordagens centradas na reflexão crítica e na prática docente. Conforme Macedo (2010, 2020), essa diversidade reflete a complexidade do currículo como dispositivo formativo que articula saberes, experiências e intenções pedagógicas. Enquanto algumas dimensões enfatizam competências prescritivas e organizam o conhecimento de forma fragmentada, outras valorizam a integração entre teoria e prática.

Observam-se fragilidades na explicitação das concepções de formação e na articulação entre currículo, ensino e experiência, evidenciando desafios na operacionalização de um currículo crítico e integrado, conforme ressalta Diniz-Pereira (2014). Os PPCs podem ser compreendidos como espaços institucionais nos quais se articulam diferentes concepções de formação docente, permitindo a negociação de sentidos e prioridades formativas. Também, os PPCs constituem arenas institucionais em que se expressam decisões pedagógicas e concepções sobre a formação de professores, revelando a articulação entre política, currículo e prática docente.

Nessa perspectiva, Josso (2004) enfatiza que a formação de professores é atravessada por dimensões institucionais, políticas e sociais, sendo os PPCs arenas em que intencionalidades formativas são negociadas e legitimadas. A formação é entendida como algo que se realiza na existência de um ser social, em permanente relação com o mundo e com os outros sujeitos. Essa concepção é reforçada pelas contribuições de Josso (2004), ao afirmar que “toda formação é experiencial ou não é formação”, e pelas ideias de Freire (1996), que compreendem a formação como prática política, dialógica e emancipatória.

No PPC de Pedagogia (2018), a formação de professores é concebida como um processo intrinsecamente ligado à construção social de conhecimentos e à intervenção crítica na realidade educacional. Essa concepção articula formação e

currículo não apenas como organização de disciplinas, mas como um conjunto de experiências reflexivas, ético-políticas e socioculturais, alinhadas às diretrizes do PDI-UEFS e à perspectiva de formação integral defendida por Silva (2010). Esse enfoque compreende a formação como projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social, em que currículo e docência se constituem em práticas intencionalmente orientadas para a participação ativa do futuro professor em contextos reais de educação.

Ao assumir a formação como um processo social, histórico e contínuo, o PPC de Pedagogia amplia a compreensão da docência para além de competências técnicas, enfatizando dimensões críticas da prática educativa, a construção de saberes contextuais e a responsabilidade social do professor. Essa perspectiva aproxima o projeto formativo de abordagens que reconhecem a formação docente como uma mediação contínua entre teoria e prática, cujo desenvolvimento não se restringe à sala de aula, mas se expande para as relações com a comunidade, com outros profissionais e com as demandas éticas da educação contemporânea.

No PPC de Licenciatura em Física, a formação docente é apresentada sob a égide de um perfil “amplo e flexível”, mas tal enunciado carece de operacionalidade e fundamentação teórica clara. A ausência de uma descrição explícita das competências que deveriam orientar o desenvolvimento profissional, assim como a falta de referência a bases epistemológicas robustas, revela uma concepção de formação que tende a permanecer em um campo retórico, mais do que formativo. Sob a perspectiva da formação como mediação entre saberes teóricos e práticas situadas (Diniz-Pereira, 2014), essa lacuna teórica compromete a capacidade do PPC de orientar a construção de trajetórias formativas que contemplem os desafios do ensino de Ciências em contextos socioculturais específicos.

A referência a “concepções modernas do

aprendizado” sem aprofundamento epistemológico fragiliza a articulação entre teoria e prática, reduzindo a formação a uma coleção de intenções sem um fio condutor teórico que permita a problematização do conhecimento científico e suas práticas de ensino. Isso ajuda a explicar por que a formação de professores de Física pode permanecer dissociada de debates sobre como o saber físico é historicamente construído, validado e ensinado um aspecto crucial para a formação crítica de futuros docentes, conforme apontam estudos sobre epistemologias da ciência e currículo.

No PPC de Música, a concepção de formação valoriza o protagonismo de discentes e docentes, reconhecendo-os como agentes ativos na produção de conhecimento e na construção de sentidos formativos. Essa perspectiva está alinhada a visões contemporâneas de formação que entendem o sujeito como construtor de seu próprio percurso profissional, e não como mero receptor de conteúdos. Porém, a utilização de termos amplos e genéricos como “diversas formas de construção do conhecimento” sem a sustentação de um referencial epistemológico explícito compromete a clareza das intencionalidades formativas.

A falta de articulação entre esses enunciados e um corpo teórico que explique, por exemplo, como práticas estéticas, desempenho musical, cultura e pedagogia se entrelaçam no processo formativo, impede identificar se o projeto se orienta por uma racionalidade crítica (voltada à problematização da prática), prática (voltada à ação reflexiva) ou técnico-instrumental (voltada à execução de tarefas). Esse tipo de indeterminação conceitual limita a capacidade do PPC de orientar a formação de professores de Música de modo consistente, coerente e reflexivo diante das demandas socioculturais e pedagógicas que circundam a educação musical.

Nos cursos de Letras, a formação docente é concebida de forma a enfatizar à docência como um processo contínuo, inerente à condição humana e

permeado por experiências que ultrapassam a esfera técnica. Essa perspectiva dialoga com abordagens de formação permanente e desenvolvimento profissional ao longo da vida, como as destacadas por Nóvoa (2007) e Tardif (2002), que apontam para a complexidade das trajetórias profissionais e a importância de reconhecer múltiplos saberes (tácitos, experienciados, acadêmicos).

Em síntese, a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura revela uma pluralidade de concepções de formação docente que expressam diferentes orientações epistemológicas e formativas, desde perspectivas que valorizam a reflexão crítica e a transformação social até formulações teóricas mais diluídas. Essa diversidade não apenas evidencia lacunas na articulação entre fundamentos teóricos, competências estruturantes e mediações entre teoria e prática, mas também revela os PPCs como espaços nos quais se tensionam e se negociam sentidos sobre o processo formativo. Assim, mais do que simples instrumentos de organização curricular, os Projetos Pedagógicos se configuram como dispositivos institucionais que orientam, complexificam e redefinem a formação de professores, apontando para a necessidade de maior integração entre teoria, prática e contextos socioculturais nos projetos de formação docente.

Essa pluralidade marcada por avanços em algumas áreas e por lacunas teórico-formativas em outras indica que a implementação das diretrizes nacionais se dá de maneira complexa e histórica, atravessada por tensões entre autonomia institucional e compromissos regulatórios, entre propostas emancipatórias e formulações menos articuladas. Ao revelar as múltiplas racionalidades formativas presentes nos PPCs e a maneira como elas se expressam no tempo, nas cargas horárias e nas opções curriculares, os achados contribuem para compreender não apenas o “o que” e o “como” das reformas, mas também o “com que fundamentos” a formação de professores vem sendo concebida e negociada institucionalmente, apontando para a

necessidade de continuidade na problematização, no monitoramento e na reflexão crítica sobre os projetos formativos nos cursos de licenciatura.

Por fim, os resultados permitem identificar que o movimento de reformas curriculares na UEFS não apenas reflete uma resposta normativa às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, mas também expressa diferenças de ritmo, profundidade e sentidos teóricos na apropriação dessas diretrizes pelos diferentes cursos. A literatura aponta que a implementação das DCNs de 2015 envolveu disputas conceituais e desafios institucionais significativos para reorganizar currículos de licenciatura e consolidar uma formação docente que ultrapasse uma lógica meramente prescritiva ou técnico-instrumental, incorporando princípios de reflexão crítica, contextualização sociocultural e articulação entre teoria e prática educativa.

Essa tensão normativa e institucional se materializa nas variações encontradas na UEFS tanto nos tempos de atualização curricular quanto nas cargas horárias e nas concepções de formação subjacentes, sugerindo que os cursos ainda estão em processo de negociação e de construção de sentidos sobre o que significa formar professores em consonância com as orientações nacionais e as demandas contemporâneas da educação básica. Ao situar esses achados no contexto das discussões sobre currículo e formação docente, os resultados reafirmam que os PPCs atuam como espaços de mediação entre políticas públicas, autonomia institucional e projetos formativos, os quais requerem articulação contínua para promover uma formação docente mais integrada, crítica e socialmente significativa.

Além das variações observadas nas temporalidades, cargas horárias e nas concepções subjacentes aos PPCs, os resultados apontam para uma questão de caráter mais estrutural e epistemológico: a formação de professores construída nesses

documentos não se limita à implementação normativa das Diretrizes, mas se inscreve em diferentes modelos de currículo que orientam as práticas educativas e o desenvolvimento profissional.

Segundo a literatura sobre teoria do currículo, as concepções tradicionais tendem a focar na organização de conteúdos e competências isoladas, enquanto abordagens críticas e pós-críticas ampliam a compreensão do currículo como espaço de disputas sociais, identidades e mediações formativas que ultrapassam a simples transmissão de saberes. Nesse sentido, os PPCs que articulam explicitamente a formação como processo social, histórico e coletivo como no caso de Pedagogia aproximam-se de uma perspectiva que reconhece a formação docente como engajamento com saberes situados e contextuais, promovendo reflexão crítica e aprendizado integrado.

Por outro lado, cursos cujas concepções permanecem em termos amplos e pouco fundamentados epistemologicamente como alguns PPCs analisados refletem formas de currículo menos articuladas, com risco de reproduzir uma formação fragmentada e desconectada das exigências complexas da atuação profissional contemporânea. Esta diversidade sugere que a formação docente nos PPCs da UEFS está atravessada por tensões entre abordagens curriculares tradicionalistas e abordagens que enfatizam a integração entre teoria, prática e contexto sociocultural, indicando a necessidade de olhar reflexivo que articule currículo como prática, saberes docentes e ações formativas que favoreçam a construção de sentido e agência profissional do futuro professor.

Conclusão

A pesquisa fundamenta-se na concepção de formação como um processo contínuo historicamente situado, constituído pelas experiências vivenciadas e intrinsecamente articulado às singularidades das trajetórias de vida. Compreender essa dinâmica exige,

portanto, um olhar atento às subjetividades que emergem nos espaços de atuação, reconhecendo-os como tempos de aprendizagem permanente.

Os PPCs expressam concepções formativas heterogêneas, revelando a coexistência de distintas racionalidades técnica, prática e crítica no interior da universidade. No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, a concepção de formação docente articula perspectivas críticas e experienciais. Tal concepção compreende o professor como sujeito histórico, político e produtor de saberes, em consonância com autores como Freire (1996), Macedo (2016), Josso (2004) e Dominicé (2010). Nesse sentido, o currículo é concebido como construção social e coletiva, espaço de produção de sentidos e dispositivo de emancipação que visa à construção da autonomia reflexiva.

Por outro lado, os Projetos Pedagógicos dos Cursos(PPCs) de Licenciatura em Física e Música, as concepções de formação aparecem de forma mais genérica e pouco explicitada teoricamente são mobilizados sem o devido aprofundamento conceitual, o que fragiliza a compreensão do projeto formativo e dificulta a identificação das racionalidades que sustentam as propostas curriculares.

Nos cursos de Letras, a concepção de formação é compreendida como processo inerente à condição humana e como desenvolvimento profissional ao longo da vida, aproximando-se de perspectivas contemporâneas sobre formação continuada. Entretanto, tais concepções aparecem de modo declaratório, sem tensionar os desafios concretos que atravessam a profissão docente, como as condições de trabalho, a precarização da carreira e a ausência de políticas institucionais estruturadas de valorização profissional.

Os dados revelam um descompasso temporal significativo entre os cursos de licenciatura, indicando que cada área avançou em ritmos distintos na adequação às DCNs nº 2/2015. Embora a maioria dos

cursos apresente cargas horárias compatíveis com os parâmetros normativos, a variação observada evidencia autonomia institucional na construção curricular, a qual pode resultar em desigualdades formativas caso não seja acompanhada de processos sistemáticos de avaliação e monitoramento.

Portanto, apesar do alinhamento formal às DCNs, há diferenças significativas na forma como cada curso incorporou os princípios das diretrizes. A variação nas datas das reformas curriculares e nas cargas horárias reflete ritmos distintos de adaptação, revelando tanto oportunidades quanto desafios para a formação docente. Cursos com reformas precoces incorporaram mais rapidamente práticas pedagógicas e Estágios Supervisionados, enquanto cursos com reformas tardias, como História e Química, foram diretamente impactados pela mudança para as Diretrizes CNE/MEC nº 4/2024, que reduziram a carga horária de prática educativa e deixaram lacunas na valorização profissional docente.

Essas diferenças reforçam a complexidade da formação inicial e destacam que a implementação normativa por si só não garante experiências formativas consistentes. A análise documental dos sete cursos de Licenciatura revelou que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) incorporam concepções heterogêneas de formação docente, refletindo distintas orientações epistemológicas e práticas pedagógicas. Parte dessas concepções se ancora na racionalidade técnica, centrada na execução de conteúdos e na transmissão de saberes de forma prescritiva; outros PPCs se vinculam à racionalidade prática, enfatizando a reflexão crítica sobre o fazer docente e a tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar; enquanto concepções orientadas pela racionalidade crítica valorizam dimensões éticas, coletivas e políticas, reconhecendo à docência como prática social complexa e historicamente situada.

A Resolução CNE/MEC nº 4/2024 introduziu novos desafios a esse cenário. A supressão das Práticas como Componentes Curriculares e a restrição das

experiências práticas ao estágio supervisionado representam um retrocesso do ponto de vista da articulação entre teoria e prática, elemento central defendido pelas DCNs de 2015. Além disso, a ausência de diretrizes claras e operacionais para a valorização profissional docente fragiliza a concepção de formação integral e compromete a articulação entre formação inicial e desenvolvimento profissional.

Os resultados preliminares já permitem afirmar que os PPCs constituem espaços discursivos nos quais se materializam projetos de formação, assim como de disputas de sentidos e escolhas políticas sobre o professor e a universidade na formação de docentes para a educação básica e, sobretudo, sobre projeto de formação da instituição. Portanto, reafirma-se a necessidade de que as concepções de formação de professores sejam explicitadas de forma clara e teoricamente fundamentada, de modo a fortalecer a articulação entre currículo, ensino, prática e experiência, contribuindo para a construção de projetos formativos comprometidos com uma educação pública crítica e democrática, consequentemente promovendo uma formação crítica, reflexiva e contextualizada.

Referências

- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 637-651. www.educa.fcc.org.br/pdf/cp/v36n129/v36n129a07.pdf
- André, M. E. D. A. (1995). *A Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2024). Resolução CNE/CP nº 4, de 15 de fevereiro de 2024: Estabelece diretrizes para a formação de professores nos cursos de licenciatura. Diário Oficial da União. <https://www.in.gov.br>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2015). Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em licenciatura. Diário Oficial da União. <https://www.in.gov.br>
- Contreras, J. (2012) *Autonomia de professores*. São Paulo, SP: Cortez
- Charlot, B. (2024). *Aprender é Entrar no Mundo Humano e nele Produzir-se como sendo Humano (A Educação como Fundamento Antropológico)*. *Revista Internacional Educon*, 5(1). <https://doi.org/10.47764/e24051001>
- Diniz-Pereira, J. E. (2011). A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação (Santa Maria)*, 36(2), 203-218.
- Diniz-Pereira, J. E. (2014). *Formação de professores: modelos e práticas*. Cortez.
- Diniz-Pereira, J. E. & Soares, L. J. G. (2019). Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. *Educação em Revista*, 35, e217314. <https://doi.org/10.1590/01024698217314>.
- Dominicé, P. (2010). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 83-95). EDUFERN; Paulus.
- Falcão, K. M. G. (2024). Histórias de Vida e Experiências Formativas dos(as) professores(as) do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana. *Revista Internacional EDUCON*, 5(2), e24052012. <https://doi.org/10.47764/e24052012>.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Gatti, B. A.; Barretto, E. S. S.; André, M. E. D. A.; Almeida, P. C. A. de. (orgs.). (2019). *Formação de professores no Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: UNESCO
- Gatti, B. A. (2013). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, 100,33-44
- Gatti, B. A. (2014). *Formação de professores e currículo*. São Paulo, SP: Loyola.
- Gatti, B. A. (2021). A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 13(28), 47-56.
- Guerra, D.; Madeira, A. V. (2018). A relação entre currículo, formação e docência na universidade. In: D'ávila, C.; Madeira, A. V. (ORGS). *Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. Salvador, BA: EDUFBA.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo, SP: Cortez.
- Macedo, R. S. (2006). *Currículo: política, cultura e poder*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Macedo, R. S. (2007). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Macedo, R. S. (2009). Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In R. S. Macedo, D. Galeffi, & Á. Pimentel (Orgs.), *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*

- (prefácio R. Hess). Salvador, BA: EDUFBA.
- Macedo, R. S. (2010). *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Campinas, São Paulo, SP: Liber Livro.
- Macedo, R. S. (2013). Currículo e diferença. *Educação & Sociedade*, 34(123), 927-946.
- Macedo, R. S. (2016). *Currículo e formação docente*. DP&A.
- Macedo, R. S. (2020). *Léxico crítico-analítico em currículo e formação: concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular*. Curitiba, PR: CRV.
- Minayo, M. C. de S. (org.) (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade* (18 ed). Petrópolis, RJ: Vozes
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos Professores de São Paulo-SINPRO/SP.
- Paim, A. V. F., Carmo, M. C. S., & Jesus, Z. F. de. (2022). O ensino sob múltiplas linguagens. In É. L. Silveira & W. K. F. de Santana (Orgs.), *Educação, múltiplas linguagens e estudos contemporâneos* (Vol. 2). Pedro & João Editores.
- Pimenta, S. G. (Org.). (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 63-77). Ministério da Saúde.
- Silva, T. T. da. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3a. ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. (2017). *Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol: Projeto Pedagógico do Curso (PPC)*. Feira de Santana. <http://www.letrasespanhol.uefs.br>.
- Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. (2018). *Curso de Licenciatura em Letras – Português: Projeto Pedagógico do Curso (PPC)*. Feira de Santana. <http://www.prograd.uefs.br/>.
- Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. (2018). *Curso de Licenciatura em Música: Projeto Pedagógico do Curso (PPC)*. Feira de Santana. http://www.musica.uefs.br/arquivos/File/Documentos_Impportantes/ppp_licemus.
- Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. (2018). *Curso de Licenciatura em Pedagogia: Projeto Pedagógico do Curso (PPC)*. Feira de Santana. <http://pedagogia.uefs.br/modules/conteudo.php?conteu>do=11.
- Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. (2019). *Curso de Licenciatura em Letras – Inglês: Projeto Pedagógico do Curso (PPC)*. Feira de Santana. <http://www.prograd.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=70>.
- Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. (2023). *Curso de Licenciatura em Física: Projeto Pedagógico do Curso (PPC)*. Feira de Santana. <http://www.fisica.uefs.br>.
- Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. (2023). *Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2023-2027*. Feira de Santana. <http://pdi.uefs.br/pdi-2023-2027>.
- Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. (2024). *Deliberação nº 150, de 15 de março de 2024: Aprova o projeto de pesquisa Formação de professoras(es) na Universidade Estadual de Feira de Santana: concepções, políticas e práticas*. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). <http://www.uefs.br>
- Yin, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016

Sobre a Autora

MARIA CLÁUDIA SILVA DO CARMO

 <https://orcid.org/0000-0002-6393-4893>

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Plena do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), atuando na Graduação com o componente Didática e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Desenvolve pesquisas no campo da Formação de Professores e Currículo, com ênfase em atos de currículo, ensino e poéticas orais. Coordena o programa de extensão "Observatório de Contação de Histórias em Espaços Etnoformativos". Desenvolve a pesquisa Formação de professoras(es) na UEFS: concepções, políticas e práticas vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens (FORMARSER) da UEFS. (Deliberação CONSEPE 150/2024), investigando as interfaces entre as perspectivas críticas e experienciais nos Projetos Pedagógicos de Curso da instituição. E-mail: mcsarm@uefs.br

OPEN ACCESS**REVISTA INTERNACIONAL EDUCON**

PREFIXO DOI 10.47764 · ISSN 2675-6722 · Qualis (2021-2024): A4

<https://grupoeducon.com/revista>

Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (Educon/CNPq/UFS), Universidade Federal de Sergipe

EDITORIA-CHEFE

Profa. Dra. Veleida Anahi Capua da Silva Charlot

EDITOR CIENTÍFICO

Prof. Dr. Yan Capua Charlot

EDITOR HONORÁRIO*(in memorian)*

Prof. Dr. Bernard Charlot

COMO CITAR · APA

Do Carmo, M. C. S. Análise das Concepções de Formação de Professores nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura de uma Universidade Pública. *Revista Internacional Educon* (2026) 7(1): e042026-006. doi:10.47764/2026.e04.1636

COMO CITAR · ABNT

DO CARMO, Maria Cláudia Silva. Análise das Concepções de Formação de Professores nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura de uma Universidade Pública. *Revista Internacional Educon*. v. 7, n. 1, e042026-006, jan./abr. 2026. doi: 10.47764/2026.e04.1636

COPYRIGHT © 2026 Do Carmo. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença **Creative Commons Attribution (CC BY)**. O uso, distribuição ou reprodução em outros fóruns é permitido, desde que o(s) autor(es) original(is) e o(s) proprietário(s) dos direitos autorais sejam creditados e que a publicação original nesta revista seja citada, de acordo com a prática acadêmica aceita. Não é permitido nenhum uso, distribuição ou reprodução que não esteja em conformidade com esses termos.

HISTÓRICO EDITORIAL**Submissão recebida** 12/01/2026 18:32**Revisões solicitadas** 14/02/2026 17:41**Correção enviada pelo autor** 21/02/2026 11:55**Decisão editorial - Aceito** 02/03/2026 00:31