



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SELMA MENDES SOUZA MASCARENHAS**

**O CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS EGRESSOS  
SOBRE O SEU LUGAR DE PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Feira de Santana  
2015

**SELMA MENDES SOUZA MASCARENHAS**

**O CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS EGRESSOS  
SOBRE O SEU LUGAR DE PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Material para Exame de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador (a): Professora Doutora Solange Mary Moreira Santos

Feira de Santana – BA

2015

### Ficha catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

M361c Mascarenhas, Selma Mendes Souza  
O curso de pedagogia: o que dizem os egressos sobre o seu lugar de professor alfabetizador / Selma Mendes Souza Mascarenhas – Feira de Santana, 2015.

196 f.

Orientadora: Solange Mary Moreira Santos

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Formação de Professores – alfabetização. 2. Curso de Pedagogia da UEFS. I. Santos, Solange Mary Moreira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13

**SELMA MENDES SOUZA MASCARENHAS**

**O CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS EGRESSOS SOBRE O SEU LUGAR DE  
PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Material para Exame de Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Solange Mary Moreira Santos – Orientador (a)

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Neirilene Martins Ribeiro – Primeiro (a) Examinador (a)

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Maria Helena da Rocha Besnosik – Segundo (a) Examinador (a)

Feira de Santana, 19 de maio de 2015.

Resultado: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho às diversas professoras alfabetizadoras que conheci ao longo de minha trajetória pessoal e profissional. Com vocês descobri o enorme desafio que é ensinar a ler e a escrever e, acima de tudo, a grande importância política e social de ser alfabetizador.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Solange Mary Moreira Santos que, rindo muitas vezes das minhas crises, soube me conduzir de maneira sábia, suave e tranquila no processo de escrita da dissertação, tornando a tarefa mais leve e agradável. Foi muito gratificante reencontrá-la nesse momento e, tenho certeza, ainda vamos estender nossa parceria por mais tempo, agora em outros projetos. Muito obrigada!

Às professoras Neurilene Martins Ribeiro e Maria Helena da Rocha Besnosik pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Ao meu marido, Wellington e aos meus filhos, Eduardo, Érico e Gabriela. O apoio, incentivo e compreensão de cada um de vocês foram fundamentais em todos os momentos do processo. Amo muito vocês!

À minha amiga e parceira de trabalho Marina, que não só me incentivou desde o princípio quanto possibilitou a minha caminhada. Serei eternamente grata por tudo que você fez por mim!

Às professoras alfabetizadoras, sujeitos desta pesquisa, que se disponibilizaram a compartilhar conosco suas experiências e percepções. Muito obrigada!

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (NUFOP/UEFS) pelos estudos e experiências compartilhados que muito contribuíram para minha formação. Obrigada!

Aos professores do mestrado, Marco Barzano, Mirela Iriart, Wellington Silva, Antonia Almeida, Denise Laranjeira e Elenise Andrade, com os quais tive a felicidade de cursar as disciplinas. Aprendi muito com todos vocês, obrigada!

À minha querida e especial turma de mestrado. Fico muito feliz de ter sido colega de todos vocês e de ter compartilhado tantos momentos de alegria em nossas aulas, sempre muito

movimentadas, os deliciosos lanches coletivos, os nossos “debates” estendidos no Quatro Estações... Tenho certeza que fizemos história e seremos sempre lembrados pelo compromisso e protagonismo que demonstramos desde o princípio. Obrigada!

Às colegas Cintia, Conceição, Nandyara e ao colega Wedeson pelo apoio mútuo expressado em todos os momentos, como nos grupos de estudo, nas reuniões na casa de Conceição e Nandyara, nos encontros para comer, beber, rir e conversar, nas trocas afetivas de mensagens de apoio e incentivo... Tudo isso fez com que as dificuldades fossem não só superadas como encaradas com humor e leveza. Vou levá-los no coração para sempre!

Por fim, quero agradecer a Deus por ter me permitido vivenciar essa experiência, me dando força e coragem para seguir sempre em frente, nunca me desamparando nos momentos de dificuldade e de fraqueza. Obrigada Senhor!

A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito. Um direito de meninos e meninas que serão homens e mulheres livres (pelo menos é isso o que desejamos), cidadãos e cidadãs de um mundo onde as diferenças linguísticas e culturais sejam consideradas uma riqueza e não um defeito.

Emília Ferreiro



## RESUMO

O analfabetismo no Brasil se constitui num problema educacional, político e social de grande relevância que se arrasta ao longo da nossa história, sendo a formação do professor alfabetizador um dos fatores que precisa ser repensado, a fim de que possamos superá-lo. Nessa perspectiva, questionamos: como a atual proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UEFS vem contribuindo para a formação de professores alfabetizadores? Como os professores que são formados no referido curso se sentem com relação à tarefa de ensinar a ler e escrever? A proposição do Curso de Pedagogia, segundo a Resolução CNE/CP 01/2006, define a docência como base para a formação do pedagogo, devendo este atuar, prioritariamente, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quando os processos de aquisição da leitura e da escrita devem ser consolidados. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho se constitui em conhecer as perspectivas de professores egressos sobre a importância do curso de Pedagogia da UEFS na sua própria formação como professores alfabetizadores. Este estudo de caráter qualitativo, utilizou como estratégias metodológicas a pesquisa documental sobre as normatizações do referido curso e sua organização curricular (em âmbitos nacional e local) e a entrevista semiestruturada com cinco professoras que atuavam em classes de 1º ano em 2014, egressas do curso de Pedagogia da UEFS. Ao longo da pesquisa abordamos as diferentes concepções de alfabetização que permeiam a história da educação no Brasil e as diversas compreensões teóricas e metodológicas sobre o processo de alfabetização que buscam influenciar diretamente a prática pedagógica do professor alfabetizador, a partir de teóricos como Ferreiro (2012), Soares (2002, 2004), Britto (2003), Kleiman (2007), Mortatti (2000) e Morais (2006). Discutimos também, algumas ideias sobre currículo, utilizando como suporte as contribuições de Gimeno Sacristán (2000), Veiga-Neto (2002), Goodson (2007) e Silva (1999), passando, em seguida, a discorrer sobre a construção histórica do currículo do curso de Pedagogia no Brasil e sua relação com a formação de professores alfabetizadores, a partir de autores como Saviani (2012), Libâneo (2006), Pimenta (1999), Brzezinski (2012) e Scheibe (2007). Por fim, analisamos o curso de Pedagogia da UEFS a partir de documentos normativos e organizacionais, bem como das entrevistas realizadas com as docentes, sujeitos dessa pesquisa, buscando compreender o lugar e a importância da alfabetização no referido curso, contando com a contribuição dos teóricos supracitados, além de Tardif (2011), Brito (2006), Nóvoa (2009), Weisz (2003), entre outros. A investigação sinalizou, dentre outras coisas, para a persistente ausência de identidade do curso, observada desde a sua gênese, pretendendo, na atualidade, formar o docente para atuar em classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental como também o especialista para atuar no campo escolar e em espaços não educativos, o que promove o inchaço e a fragmentação do currículo, tendendo para a superficialidade e precarização da formação e; para a necessidade de uma revisão do curso de Pedagogia da UEFS (enquanto *locus* da formação do professor que ensina a ler e a escrever), ressaltando que a alfabetização precisa conquistar um maior espaço em seu currículo, considerando que urge qualificar a formação docente para o ensino da leitura e da escrita, garantindo a todos os educandos, o direito de ingressar no mundo da cultura letrada de forma consciente e competente.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Formação de professores alfabetizadores. Currículo.

## ABSTRACT

Illiteracy in Brazil is an educational, social and political issue of great importance that creeps along our history, being the education of the alphabetizing teacher one of the factors that needs to be rethought, so that we can overcome it. In this perspective, we ask: how the current educational proposal of the course of pedagogy of UEFS has contributed to the training of literacy teachers? As teachers who are trained in that course feel about the task of teaching reading and writing? The proposition of the Pedagogy Program, according to the Resolution CNE / CP 01/2006, defines teaching as basis for the formation of the pedagogue, and this act primarily in childhood education and the early grades of elementary school, when the procurement processes reading and writing should be consolidated. In this sense, the objective of this work is known prospects of graduates teachers about the importance of the course of pedagogy of UEFS in their own training as literacy teachers. This qualitative study was used as methodological strategies documentary research on the norms of that course and curricular organization (national and local levels) and the semi-structured interviews with five teachers who worked in 1st year classes in 2014, discharged of the course Pedagogy of UEFS. During the research, we approach the different conceptions of literacy that permeate the history of education in Brazil and the various theoretical and methodological insights into the process of literacy looking for directly influence the pedagogical practice of literacy teacher, from theoretical as Ferreiro (2012) Soares (2002, 2004), Britto (2003), Kleiman (2007), Mortatti (2000) and Morais (2006). We also discuss some ideas about curriculum, using as support the contributions of Gimeno Sacristán (2000), Veiga-Neto (2002), Goodson (2007) and Silva (1999), passing then to discuss the historical construction of the curriculum of the course pedagogy in Brazil and its relation to the formation of literacy teachers, from authors like Saviani (2012), Libâneo (2006), Pimenta (1999), Brzezinski (2012) and Scheibe (2007). Finally, we analyze the course of pedagogy of UEFS from regulatory and organizational documents, as well as interviews with teachers, subject of this research, trying to understand the place and the importance of literacy in that course, with the contribution of theoretical above, and Tardif (2011), Brito (2006), Nóvoa (2009), Weisz (2003), among others. The research signaled, among other things, the persistent lack of identity of course, observed since its genesis, intending, at present, form the teacher to work in early childhood education classes and the early grades of elementary school as well as the specialist to act in the school field and not educational spaces, which promotes swelling and fragmentation of the curriculum, tending to the superficiality and precarious training and; the need for a review of the course of pedagogy of UEFS (as locus of teacher who teaches reading and writing), emphasizing that literacy needs to gain more space on your curriculum, considering the urgent need to qualify the training of teachers for reading and writing education, ensuring all learners the right to enter the world of literacy consciously and competently.

**Keywords:** Pedagogy Course. Training literacy teachers. Curriculum.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxa de aprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental (IBGE/INEP).....	25
Tabela 2	Taxa de aprovação ao final do 1º ano do Ensino Fundamental – Brasil (rede pública de ensino).....	26
Tabela 3	Síntese dos documentos analisados.....	40
Tabela 4	Disciplinas optativas e ementas.....	127

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração Educacional
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAIC	Centro de Atendimento Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP	Centro de Educação, Estudos e Pesquisas
CFE	Conselho Federal de Educação
CFPD	Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Universitário
CP	Câmara Plena
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PRCCP	Projeto de Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SESI	Serviço Social da Indústria
SESU	Secretaria de Educação Superior
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 CAMINHOS QUE ME CONDUZIRAM AO OBJETO DE ESTUDO: TRAJETÓRIAS PESSOAL E PROFISSIONAL.....	15
1.2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO.....	24
1.3 OUTROS OLHARES SOBRE O OBJETO: ESTADO DA ARTE.....	30
<b>2. PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>38</b>
2.1 FASE EXPLORATÓRIA.....	39
2.2 TRABALHO DE CAMPO.....	39
2.3 ANÁLISE E TRATAMENTO DO MATERIAL EMPÍRICO E DOCUMENTAL.....	45
2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	48
<b>3. O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL: CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS.....</b>	<b>58</b>
3.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: UM BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA.....	58
3.2 ENSINO E APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....	64
<b>4. O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR.....</b>	<b>78</b>
4.1 CURRÍCULO: EXPRESSÃO DE CULTURA E DE VALORES NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICA SOCIAL.....	78
4.2 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA.....	82
4.3 NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE	

PEDAGOGIA: DILEMAS E CONCILIAÇÕES.....	92
<b>5. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEFS: PERCURSO, CONFLITOS E INTENÇÕES .....</b>	<b>110</b>
5.1 IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM FEIRA DE SANTANA.....	110
5.2 A PRIMEIRA PROPOSTA CURRICULAR.....	111
5.3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NOVO CURRÍCULO.....	114
5.4 FORMAÇÃO ACADÊMICA E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	123
5.4.1 CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO.....	123
5.4.2 O DESAFIO DE ALFABETIZAR.....	141
5.4.3 A IDENTIDADE DO PEDAGOGO.....	152
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>156</b>
<b>7. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>164</b>
<b>8. APÊNDICES.....</b>	<b>171</b>
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>173</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O professor é, provavelmente, o único profissional que inicia a sua formação para o exercício da profissão no momento em que começa a frequentar a escola, pois grande parte do que sabe, especialmente quanto ao seu papel e sobre como ensinar, são oriundos de sua própria história de vida, principalmente sua história enquanto estudante. Como ressalta Tardif (2011, p. 68), os “professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos, antes mesmo de começarem a trabalhar”. E, é nesse período que ele vai constituir uma bagagem de saberes, crenças, representações e certezas sobre a prática docente, que vão lhe acompanhar talvez para o resto de sua trajetória profissional. Construções difíceis de serem abaladas, até mesmo pela formação inicial (formal) e que são fonte de inspiração na resolução de problemas pertinentes à docência, principalmente quando os professores iniciam sua trajetória profissional. Mas, é também ao longo da carreira que os saberes profissionais são desenvolvidos, “isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.” (TARDIF, 2000, p. 14).

Para Nóvoa (2002) é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, pois ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos também se encontra muito daquilo que ensinamos. Desse modo, a formação do professor deve prepará-lo para um trabalho sobre si mesmo, um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. Também, não é possível, em qualquer profissão, falar dos saberes desconectados de seu contexto, pois “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2011, p. 11) e não uma coisa que “flutua no espaço”. No caso dos professores o seu saber está sempre relacionado com a sua pessoa e com a sua identidade, bem como “com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (idem). Assim, os seus conhecimentos estão permeados por inúmeras subjetividades (deles próprios, dos outros, do ambiente de trabalho, do contexto...) e descortinar esses saberes não é tarefa simples.

Nesse trabalho, nos propomos a discutir a formação inicial de professores que ensinam a ler e a escrever nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como *locus* da formação o curso de Pedagogia. Buscamos entender, a partir da perspectiva dos próprios docentes em início de carreira, o papel da academia nessa formação que, como já dissemos



acima, não se dá de uma só vez, em um só curso, num único momento... ao contrário, começou a ser construída muito antes e se estenderá por toda a trajetória profissional. Contudo, é preciso avaliar e dimensionar o peso da formação inicial nesse processo.

### 1.1 CAMINHOS QUE ME CONDUZIRAM AO OBJETO DE ESTUDO: TRAJETÓRIAS PESSOAL E PROFISSIONAL

Entre tantas temáticas possíveis de serem estudadas num curso de mestrado, é possível que se questione: por que focar na formação do professor alfabetizador, tema já tão debatido e investigado no meio acadêmico? Acredito que tenho pelo menos duas respostas para essa questão.

Em primeiro lugar, apesar de tantos estudos e debates, o Brasil continua amargando péssimos resultados no campo da alfabetização. Dentre diversos dados que ilustram essa afirmação, podemos citar um bastante representativo e recente, o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, divulgado em janeiro de 2014, pela União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), **Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos**. Esse relatório faz uma atualização “sobre o progresso que os países estão realizando rumo aos objetivos globais de educação acordados em 2000” em Dakar (Senegal), onde foram estabelecidas seis metas até 2015, dentre elas, reduzir o analfabetismo em 50%. Nesse relatório o Brasil figura entre os dez países que apresentam o maior número de analfabetos no mundo, alcançando o 8º lugar. Este ranking do analfabetismo é liderado pela Índia, seguida da China, Paquistão, Bangladesh, Nigéria, Etiópia, Egito, Brasil, Indonésia e República Dominicana do Congo. Juntos, esses países são “responsáveis por quase três quartos no número de adultos analfabetos no mundo”, aponta o relatório. Desse modo, acredito que cabe à academia continuar investindo em pesquisas que, de alguma forma, venham a colaborar para alteração deste quadro.

Em segundo lugar, em 23 anos atuando como profissional da educação, a questão da alfabetização sempre esteve muito presente, permeando as minhas dúvidas, angústias e esperanças. Assim, optar por esta temática foi, para mim, tanto natural quanto necessária.

Sou a caçula de cinco filhos (tenho dois irmãos e duas irmãs) de uma família humilde. Meu pai, homem extraordinário, era comerciante e extremamente inteligente, discorria sobre qualquer assunto com desenvoltura, apesar de ter cursado apenas o Ensino

Primário na década de 1940. Minha mãe, mulher de fibra e de forte temperamento, além de dona de casa, foi também costureira por muitos anos para ajudar no orçamento doméstico e professora primária. Sempre adorou ler. Em todas as lembranças da minha infância ela está com um livro nas mãos. Aliás, ainda hoje é assim. Depois dos filhos crescidos voltou para a escola e fez o Curso Normal no Instituto de Educação Gastão Guimarães, na década de 1970. Depois de formada professora, abriu uma escolinha em nossa casa onde alfabetizava e dava reforço escolar para alunos mais adiantados. Foi meu primeiro modelo de professora.

Iniciei minha vida escolar no ano de 1978, aos cinco anos, numa escolinha na casa de uma professora, prática muito comum antigamente. Em casa tinha muitos modelos de leitores, pois além de minha mãe, minhas irmãs e o meu pai liam muito. Tínhamos muitos livros em casa: romances, enciclopédias, gibis, revistas, etc. Eu desejava muito adentrar logo no mundo da leitura, assim, naquele primeiro ano de escola aprendi a ler e a escrever. Tornei-me muito cedo uma leitora voraz, assim como minha mãe e minhas irmãs. Talvez, por isso mesmo, meus anos de escola transcorreram sem sobressaltos, nunca tive dificuldades. Minha irmã mais velha, seguindo minha mãe, fez Magistério e eu, quando conclui o Ensino Fundamental, optei naturalmente também pelo Magistério, não tive dúvidas.

No segundo ano do curso de Magistério, em 1988, uma professora levou uma pedagoga formada pela Universidade Federal da Bahia (aqui em Feira de Santana ainda não havia turmas formadas na ocasião) para realizar uma palestra para a turma, que, de forma muito apaixonada, discorreu sobre sua profissão. Fiquei bastante empolgada com o seu depoimento e, assim que terminei o Magistério, no final de 1989, me inscrevi no vestibular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para Pedagogia e passei, concluindo o curso no final de 1995.

Acredito que a construção do objeto de estudo desse trabalho tem suas raízes na década de 1990, quando dava meus primeiros passos nessa jornada que vem se mostrando bastante árdua desde o seu início. No mesmo ano em que ingressei na Universidade fiz concurso para professor da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana e, em 1992, comecei a trabalhar com uma turma de 2ª série numa escola localizada num pequeno bairro da cidade. A turma, de modo geral, sabia ler e escrever e não me trouxe grandes conflitos, embora dois ou três alunos apresentassem muita dificuldade nesse sentido. No ano seguinte fui removida para uma escola no distrito de Maria Quitéria, zona rural de Feira de Santana, onde fiquei dois anos. Foi nesse momento que tive minha primeira experiência com a alfabetização, pois, embora a turma fosse também de 2ª série, quase a totalidade dos alunos (cerca de vinte) não

sabia ler e escrever. Estava iniciando minha carreira profissional e não tinha experiência alguma com alfabetização. Havia concluído o curso de Magistério em 1989 e na Universidade cursava ainda os primeiros semestres do curso de Pedagogia, e o que eu via no curso, até aquele momento, não me ajudava muito. Buscava inspiração, para azar dos meus alunos, nos modelos de professoras que havia tido contato quando estudante e também na minha mãe que era professora, daquelas extremamente rígidas e que eu observava na escolinha que tínhamos em nossa casa.

Pensando sobre o curso de Magistério, posso afirmar que nele refletiu sempre o que Vanilda Paiva (1987) chama de “otimismo pedagógico”, ou seja, a preocupação como o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino, havendo tão somente preocupação com métodos e técnicas, como elaboração de planos de aula detalhados e confecção de bonitos cartazes. Em nenhum momento do curso lembro-me de termos discutido sobre o papel da educação na sociedade e, muito menos, sobre como alfabetizar.

Mas a realidade a que fui apresentada me fez questionar tudo o que havia visto no curso de Magistério. A sala de aula onde trabalhava no Distrito de Maria Quitéria era escura e abafada e eu não dispunha de nenhum recurso pedagógico além do quadro de giz, cadernos e lápis comprados pelos próprios alunos e alguns livros didáticos que não correspondiam às necessidades dos mesmos. Era uma escola pequena, de apenas três salas de aula, não havia coordenador pedagógico e a Secretaria Municipal de Educação (SME) não oferecia, na época, nenhuma orientação para os professores. Fui para a sala de aula com a *cara e a coragem* e sem noção do que fazer. A experiência, evidentemente, foi desastrosa, tanto para mim, que ficava frustrada com os inócuos resultados, quanto para os alunos que devem ter sofrido muito em minhas mãos inexperientes.

Nessa época, não conhecia nenhum “método” de alfabetização, ou melhor, não havia estudado nenhum método, mas reproduzia sem saber muito bem o porquê, o método sintético (só bem mais tarde fui saber que era assim denominado), começando a alfabetizar com o ensino das vogais, depois consoantes, famílias silábicas, palavras, frases e por fim textos. Ou seja, do suposto mais simples para o mais complexo. No entanto, não compreendia como poderia ter trabalhado um dia ou dois com uma única letra e muitos dos meus alunos, após esse trabalho, continuarem sem conhecer essa letra. Eu desenvolvia, literalmente, uma “educação bancária” como Paulo Freire dizia se referindo ao ensino tradicional. Ou seja, “depositava” o conteúdo (letras, sílabas, palavras...) na cabeça dos meus alunos para depois tentar “sacar”. Mas infelizmente, ou felizmente, não é bem assim que as coisas funcionam.

É interessante observar como muitos conceitos e ideias construídas historicamente se impregnam em nós, sem que tenhamos consciência disso. Olhando hoje a minha prática nessa primeira experiência como alfabetizadora, posso perceber claramente que pensava em alfabetização desvinculada de cultura e dos usos sociais da leitura e da escrita, ou seja, alfabetizar era apenas ensinar as crianças a “decifrar” e a “codificar” a escrita. Para Novo (1990) conceber a “alfabetização (meramente) com técnica de ler, escrever e contar” não foi por acaso, pois esse conceito se aproxima muito da alfabetização funcional presente na orientação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e do Censo Demográfico de muitos anos atrás, que se perpetua até os dias de hoje (embora já tenhamos avançado muito nessa discussão), e que tem origem nos Estados Unidos durante a II Guerra Mundial. Apesar de não ter discutido no curso de Magistério questões referentes à alfabetização, me guiei pelos modelos que tive e/ou observei, não somente nas práticas das professoras, mas também nos livros didáticos criados para esse fim.

De nada me valeu aprender no curso de Magistério a fazer planos de aula detalhados (mas que não correspondiam às necessidades dos estudantes) e lindos cartazes (que, além do mais, não tinha como fazer uma vez que não havia recursos para tal na escola), pois meus alunos não aprendiam. A realidade era muito diferente do que imaginara. Comecei a pensar que ou eles tinham problemas ou era eu a incompetente. Ainda no curso de Pedagogia, já mais próximo do final, fui encontrando algumas respostas para essa minha dúvida. Algumas delas é que o problema definitivamente não era dos alunos, que provavelmente não tinham nenhuma dificuldade de aprendizagem, mas da minha precária formação inicial e da ausência de uma política pública na Rede Municipal de Ensino que me apoiasse em todos os sentidos, teóricos e materiais. Percebi que tudo o que me foi ensinado no curso de Magistério era fundamentado em teorias empiristas, que até podiam funcionar (bem ou mal) em alguns casos, mas que, naquele contexto, não satisfaziam ou atingiam os objetivos almejados.

Foram os dois anos mais angustiantes da minha carreira profissional. Desejava muito sair daquela situação e, na primeira oportunidade, me transferei para outra escola e fugi da alfabetização durante algum tempo. Passei um ano nessa outra escola, também na zona rural de Maria Quitéria, só que em uma classe de 3ª série, embora também nessa classe alguns alunos não soubessem ler e escrever e a ausência de recursos e de orientação pedagógica continuavam a comprometer muito o trabalho. Sabia que precisava fazer alguma coisa por esses alunos analfabetos, muitos com idade já avançada (quatorze, quinze, dezesseis anos), mas, fechei os olhos para os mesmos e me concentrei nos alunos que já sabiam ler e escrever,

fazendo o melhor que podia com os recursos disponíveis. Um desconfortante sentimento de culpa me acompanhava, mas eu procurava intimamente me convencer de que não era a culpada pela situação e que (pensava na ocasião) já não era minha responsabilidade alfabetizar na 3ª série. Porém, sabia que não era justo deixá-los de lado condenando-os a mais uma reprovação...

Em 1996, depois de várias tentativas de me transferir para a zona urbana, onde imaginava encontrar melhores condições de trabalho, consegui finalmente a remoção e fui trabalhar na Educação Infantil numa escola recém-inaugurada num bairro periférico de Feira de Santana, o Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) Professor José Raimundo Pereira de Azevedo. Nesta época havia acabado de concluir o curso de Pedagogia e estava muito motivada a trabalhar com crianças pequenas porque meus dois filhos mais velhos estavam cursando também a Educação Infantil e eu acompanhava o desenvolvimento deles com muita emoção e alegria. A escola possuía boa estrutura física, mobiliário adequado e uma coordenadora pedagógica (por pouco tempo, é verdade, mas que muito contribuiu para a revisão de minha prática), mas as dificuldades quanto aos recursos didáticos permaneciam. Tínhamos que contar com a colaboração dos pais e com doações para a aquisição do mínimo necessário e muitas vezes compramos materiais com nossos próprios recursos, tanto didáticos quanto de limpeza.

Muito se falava sobre a necessidade de mudança na prática de alfabetização naquela ocasião e eu também já havia estudado um pouco de Piaget no curso de Pedagogia, mas de forma superficial, e lido algumas coisas sobre a psicogênese da língua escrita e o construtivismo em revistas (direcionadas a professores) de grande circulação. Mas não tinha aprofundamento algum, pois as bases teóricas que nos eram apresentadas por meio dos “artigos construtivistas” publicados nessas revistas eram bastante limitadas, trazidas de maneira parcial e fragmentada, gerando compreensões distorcidas, equivocadas. Nunca havia parado para pensar que esses artigos que chegavam e ainda chegam até nós por meio de algumas revistas, ficam muito mais no campo do “comentário” do que de “autoria”, uma vez que a “circulação ou socialização do conhecimento se faz pela via de textos secundários (e seguintes...) do que pelos textos primários ou fundantes, a ponto destes se apagarem deixando em primeiro lugar os comentários” (VIEIRA, 1998, p. 77). Assim como inúmeras professoras, cheia de boa intenção, me deixei envolver e maravilhar pelas “boas novas” que os “artigos construtivistas” trazidos por essas revistas propagavam. Pensava que a leitura dos mesmos me daria subsídios teóricos para transformar minha prática. Ledo engano!

Eu também queria revolucionar minha prática pedagógica como o anunciado pelos diversos artigos publicados e, para isso, passei a ler tudo o que encontrava sobre o assunto sem refletir muito no que estava lendo. Assim, fiquei muito feliz em saber identificar as hipóteses de escrita das crianças. Sabia também que para trabalhar numa perspectiva construtivista não cabia mais o trabalho descontextualizado, com letras soltas, porém, não sabia o que fazer direito com essas informações. As leituras que eu fazia sobre construtivismo não me apontavam de fato como trabalhar, pois “não havia receita”, só diziam que a alfabetização era um processo e que era preciso respeitar os diferentes ritmos, entre outras coisas. Porém, essas informações não eram suficientes para que se pudesse definir uma forma de trabalhar com confiança. Como bem ressalta Moraes (2006, p. 5), no Brasil são antigas “as dificuldades em aplicar à didática da alfabetização os princípios construtivistas de extração piagetiana”, base da teoria da “psicogênese da língua escrita” elaborada por Ferreiro e Teberosky. Pois, “uma teoria de aprendizagem do sujeito individual não pode ser confundida com uma proposta de ensino realizada no coletivo” (MORAIS, 2006, p. 5), dentro da escola. Assim, o que aconteceu por muito tempo foi, na realidade, apenas a divulgação das etapas ou níveis de hipóteses demonstrados pela teoria da psicogênese da escrita em detrimento da discussão sobre as formas de didatizar essa informação.

Vivendo esse contexto de poucas certezas e muitas dúvidas, eu fazia diagnósticos periódicos com meus alunos para acompanhar o seu desenvolvimento, solicitava diariamente que eles escrevessem e lessem mesmo antes de o fazerem convencionalmente, sempre a partir de textos reais, como poesias, quadrinhas, cantigas de roda, etc., mas... não abria mão de trabalhar letras soltas, sílabas e palavras, ou seja, mesclava a minha prática incorporando atividades inovadoras, que favoreciam a reflexão das crianças sobre o sistema de escrita, porém, sem descartar a repetição e memorização especialmente de letras e sílabas, muitas vezes de forma descontextualizada. Também, como gostava muito de ler, lia histórias todos os dias, era um momento indispensável em minha rotina diária e as crianças apreciavam muito.

Apesar das dúvidas e dificuldades, meus esforços em tentar acertar valeram à pena de certo modo, pois ao final de dois anos de trabalho com a mesma turma (grupo 5 e grupo 6) a grande maioria dos alunos aprendeu a ler e a escrever, o que me deixou extremamente feliz, embora consciente de que ainda havia muito a aprender. Os poucos alunos que ficaram para trás, ou seja, que chegaram ao final dos dois anos sem saber ler e escrever, me deixavam inquieta. Ficava me perguntando: onde tinha errado? O que poderia ter feito para que aqueles alunos também tivessem aprendido? Ainda não possuía respostas para essas questões.

Não posso deixar de registrar aqui o quanto foi importante para mim a troca de experiências com as demais colegas dessa escola. Devo a elas muito do que aprendi sobre Educação Infantil e também sobre a alfabetização. Compartilhávamos tudo: atividades, projetos, textos, angústias, dúvidas... Também fizemos alguns estudos sobre a psicogênese da língua escrita, promovidos pela coordenadora pedagógica que tinha uma grande experiência tanto na Educação Infantil quanto na alfabetização e muito nos ajudou. Infelizmente ela ficou pouco tempo na coordenação, optando por também assumir duas classes de Educação Infantil nessa mesma escola. Com esse grupo de educadoras me apaixonei pela alfabetização e me dediquei de corpo e alma ao trabalho.

Em 2001 fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Feira de Santana a integrar o grupo de formadoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), programa do Governo Federal realizado em parceria com a SME e desenvolvido na Rede Municipal de Ensino até 2006, que tinha como objetivo “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2001, p. 5), destinado “especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos” (BRASIL, 2001, p. 20). Após uma primeira reunião com uma consultora do Ministério da Educação (MEC) que fez a apresentação do Programa aceitei prontamente, pois a partir de minhas últimas experiências em sala de aula, fiquei definitivamente apaixonada pela alfabetização.

O PROFA, elaborado e coordenado por Telma Weisz, era dividido em 3 módulos, sendo o primeiro de fundamentação teórica relacionado aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização, abordando diversos conteúdos como concepções de ensino e aprendizagem, hipóteses de escrita, hipóteses de leitura, estratégias de leitura, alfabetização e letramento, planejamento, etc., tendo como principais autores: Ferreiro (2001), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro e Palácio (1987), Weisz (1999), Soligo (2000) e Smith (1999).

Os módulos 2 e 3 do referido programa, contemplavam propostas de ensino e aprendizagem da língua na alfabetização, sendo o módulo 2 “mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 3, nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização” (BRASIL, 2001, p. 20). Dentre os conteúdos abordados nesses módulos podemos destacar: listas, nomes próprios, textos que se sabe de cor, projetos de leitura e escrita, produção e revisão de textos, avaliação, ortografia, pontuação e análise

linguística, também fundamentados nos autores já citados, além de Lerner (1996), Kleiman (2000) e Morais (1999).

O PROFA trouxe muitas respostas às minhas angústias, pois as lacunas que sentia com relação à didática da alfabetização, especialmente depois do estudo sobre a psicogênese da língua escrita, foram gradativamente preenchidas pelo programa, que de forma sistemática e didática abordava as questões teóricas entrelaçadas com as questões práticas, apontando caminhos e possibilidades concretas de ação. Penso que o PROFA foi um divisor de águas em minha carreira profissional. Cresci muito com a experiência que me oportunizou conhecimento e segurança quanto às questões teóricas e práticas da alfabetização, sem falar na mudança de lugar, de professora para formadora, o que me ofereceu outra perspectiva, muito mais ampla sobre toda a complexidade que envolve a docência.

Em 2004, eu e três colegas formadoras desse programa, empolgadas com o mesmo, decidimos fazer uma Especialização em Alfabetização na UEFS. Como trabalho de conclusão do curso nos propusemos a investigar os resultados do PROFA com um grupo de dez professoras que havia participado do programa em sua primeira etapa (2001-2003). Os resultados não foram os desejados e/ou esperados, pois apenas algumas dessas professoras mudaram significativamente sua prática pedagógica a partir do curso, o que nos deixou extremamente frustradas. Estávamos tão envolvidas com o Programa e apostando tanto no poder de transformação do mesmo que desconsideramos a subjetividade dos processos de formação que se dá de forma muito peculiar para cada um de nós, estreitamente vinculados a questões profissionais diversas, como condições de trabalho, de carreira, etc., mas, sobretudo, às nossas histórias de vida, aos nossos desejos e anseios, ao momento em que estamos vivendo... Naquele momento não tinha ainda essa compreensão e outra vez me senti frustrada profissionalmente. Ainda assim, me propus juntamente com mais quatro colegas da SME a formar novas turmas do PROFA em 2005, mas dessa vez, sem o apoio do MEC, pois a mudança de gestão do Governo Federal, em 2003, levou ao fim do programa. Contamos apenas com a nossa experiência e boa vontade e realizamos o curso em dois anos com cerca de oitenta professoras. As dificuldades, entretanto, foram muitas e em muitos aspectos: na reprodução dos textos, na carência de equipamentos para exibição dos vídeos, na ausência de recursos pedagógicos, na impossibilidade de realização de visitas às professoras nas escolas, enfim, tudo era muito difícil, o que nos fez desistir de abrir novas turmas quando concluímos o trabalho em 2006.



A partir de 2007 me envolvi em programas e ações diversos na SME até 2012, quando decidi investir novamente na formação continuada de professores alfabetizadores. Assim, em parceria com algumas colegas de trabalho, elaborei um pequeno projeto de formação (apenas 40 horas), visando atender a uma demanda de novos professores na rede que se encontrava em classes de séries iniciais do Ensino Fundamental sem experiência alguma e necessitando de orientações (me colocava o tempo todo em seus lugares). A proposta foi apresentada ao Secretário de Educação da época que aprovou e autorizou a sua execução.

A formação, realizada durante o ano de 2012 com encontros mensais, visava dar algumas noções básicas aos professores, abordando conteúdos considerados imprescindíveis para a docência na alfabetização, como hipóteses de escrita, alfabetização e letramento, intervenção pedagógica, atividades de alfabetização, etc., utilizando para tanto, alguns referenciais teóricos do PROFA e também outros autores que se debruçam sobre a alfabetização, como Soares (2004) e Mortatti (2006). As professoras (não havia nenhum professor) tinham muitas dúvidas e dificuldades evidenciadas nos encontros de formação e o curso, principalmente por sua curta duração, não contemplou todas as demandas. De qualquer forma, o mesmo foi bem avaliado pelas cursistas que consideraram importantes os momentos de estudo, discussão e trocas de experiências, especialmente aquelas que estavam atuando pela primeira vez em sala de aula, como muitas estagiárias do ensino superior contratadas pela prefeitura para suprir a enorme carência de profissionais que a Rede Municipal de Ensino apresentava na ocasião.

Em 2013, já cursando o mestrado, participei como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no módulo de Língua Portuguesa. O PNAIC é o mais recente programa de formação de professores alfabetizadores promovido pelo MEC em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, implantado em 2013. É dividido em dois módulos, Língua Portuguesa e Matemática, sendo trabalhado em dois anos de formação, contemplando uma área por vez, com uma carga horária anual de 120 horas, devendo ser distribuídas em encontros mensais<sup>1</sup>. Além disso, as turmas são organizadas de acordo com a série em que os professores trabalham, mas apenas do 1º ao 3º ano, além de classes multisseriadas<sup>2</sup>. Nos encontros são realizados vários estudos e discussões acerca de

---

<sup>1</sup>Recentemente o PNAIC foi ampliado e, a partir de 2015, contemplará também as demais áreas do conhecimento.

<sup>2</sup>De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), classes multisseriadas são aquelas que “têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula,

questões relacionadas com o ensino da leitura e da escrita, bem como são propostas algumas atividades práticas. Não vou me deter aqui na descrição e avaliação do PNAIC, pois acho que ainda é muito cedo para se chegar a conclusões, além de não se constituir objetivo do presente trabalho.

Atuei com uma turma de professoras do 1º ano com 23 cursistas, mas em 2014 me afastei do programa para priorizar a conclusão do mestrado. A grande maioria dessas professoras cursou o PROFA comigo ou com outras colegas da SME, mas buscava no PNAIC auxílio para suas dúvidas e dificuldades que ainda são muitas, mesmo depois de várias formações e anos de experiência.

Mais uma vez, pude perceber como a tarefa de alfabetizar é complexa e exige de fato profissionais bem formados se desejamos garantir às crianças, principalmente as das classes populares, o direito de adentrar ao mundo da escrita. É importante ressaltar, entretanto, que não se pode resumir o fracasso escolar à prática pedagógica do professor. Como professora alfabetizadora sei muito bem o peso que questões diversas e de diferentes naturezas colaboram para isso, especialmente questões políticas, econômicas e sociais. Se é inegável que o papel do professor é determinante para o sucesso dessa empreitada, pois de nada vale uma escola bem equipada e dotada de ricos recursos materiais se o professor não possui conhecimentos teóricos diversos e competência técnica para tal, também é vital boas condições de trabalho aliado a uma consistente formação pedagógica para que um trabalho de qualidade seja desenvolvido. Isso é indiscutível.

## 1.2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO

Atualmente, compete ao curso de Pedagogia a formação do professor para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares do curso, expressas na Resolução N° 01 CNE/CP, de maio de 2006.

A LDB N.9.394/96, por sua vez, define, em seu Art. 32, como objetivo do Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, o “desenvolvimento da capacidade de

---

independente do número de professores responsável pela classe” (INEP, 2007, p. 25). Normalmente estas classes possuem apenas um único professor para ensinar todos os alunos. Agrupar os alunos em classes multisseriadas é uma prática muito comum em espaços marcados pela ruralidade, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Sabe-se que a criança, mesmo antes de ingressar na escola já possui conhecimentos diversos sobre a leitura e a escrita e que, ao longo da Educação Infantil esses conhecimentos são ampliados. Contudo, é consenso entre os educadores (e definido por Lei) que a consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita deve se dá nos primeiros anos do Ensino Fundamental, cabendo, portanto, ao pedagogo, essa tarefa.

Entretanto, a alfabetização das classes populares vem, ao longo dos anos, se constituindo num problema educacional, social e econômico de difícil solução. Os altos índices de reprovação nas séries iniciais em escolas públicas é fato recorrente nos dados estatísticos educacionais do Brasil, sendo a deficiência do aprendizado da leitura e da escrita o principal motivo tanto da reprovação quanto da evasão escolar. A partir de 1956, época em que dados estatísticos estão disponíveis, é possível constatar o baixo índice de aprovação de crianças que ingressavam na 1ª série (BRASIL, 2001).

Tabela 1: Taxa de aprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental (IBGE/INEP)

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997*	1998*
41.8%	47%	46%	49%	51%	51%	51%	50%	53%	53%	58%	65%	68,7%

\* Nos anos de 1997 e 1998, algumas Secretarias de Educação passaram a adotar o sistema de ciclos, previsto na LDBEN

Fonte: BRASIL, 2001.

A tabela evidencia que, desde a década de 1950, o número de alunos reprovados na 1ª série representava uma parcela significativa, contudo, é oportuno ainda lembrar que muitas crianças, nesse período, nem mesmo tinham acesso à escola.

Entretanto, a partir do final dos anos de 1990, com a adoção em muitos sistemas de ensino municipais e estaduais (em diversas regiões do Brasil) à organização da escolaridade em ciclos, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, segundo a concepção da progressão continuada, os indicadores de rendimento vêm passando por uma alteração significativa, como nos indicam os últimos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes à aprovação no 1º ano do Ensino Fundamental, expressos na tabela abaixo:

Tabela 2: Taxa de aprovação ao final do 1º ano do Ensino Fundamental – Brasil (rede pública de ensino)

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
92,5%	93,4%	94,5%	95,5%	96,3%	96,7%	97,4%

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI<sup>3</sup>

Como podemos perceber, nos últimos anos o índice de aprovação ao final do 1º ano do Ensino Fundamental vem num movimento crescente, com tendência a alcançar 100% dos alunos matriculados (e com frequência) na série, uma vez que, a reprovação praticamente inexistente em função da adoção da escolaridade em ciclos, especialmente nas três primeiras séries, pelos sistemas públicos de ensino. Independentemente das diversas considerações que se possa fazer a favor ou contra essa forma de organização do ensino e/ou a maneira como ela foi implementada, o fato é que o problema do fracasso escolar, especialmente da alfabetização, além de não ter sido solucionado vem adquirindo nova feição. Ao se evitar a reprovação nas primeiras séries visando, teoricamente, garantir às crianças maior tempo para as aprendizagens da leitura e da escrita, infelizmente o que vem acontecendo, em muitos casos, é apenas o adiamento da reprovação ou a aprovação indiscriminada, provocando grandes discrepâncias nas séries subsequentes.

O fracasso da escola em alfabetizar continua persistindo, agora não apenas evidenciado pelos índices de reprovação e evasão nas primeiras séries, que por conta de medidas como essas foram expressivamente reduzidos, mas, sobretudo, pela produção significativa de analfabetos funcionais no interior das escolas, ou seja, de pessoas que, embora saibam ler e escrever um enunciado simples, como um bilhete, por exemplo, não possuem habilidades de leitura e escrita (e também de cálculo) indispensáveis para garantir a sua participação na vida social em seus diversos âmbitos, como o trabalho, o lazer e a política. Assim, analfabetos funcionais ou absolutos (aqueles que não aprenderam nem mesmo a decifrar a escrita) continuam sendo produtos da escola.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos a partir de 2007 e estendida para toda a rede municipal de Feira de Santana a partir de 2010, seguindo orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Municipal de Educação (CME) determinou a promoção automática dos estudantes do 1º para o 2º ano no Ensino

<sup>3</sup> Indicadores Educacionais do INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>, acessado em 23 de fevereiro de 2015.

Fundamental, compreendendo esses dois anos como um ciclo não passível de interrupção<sup>4</sup>. Assim, com a aprovação automática dos alunos do 1º para o 2º ano, percebe-se que a reprovação antes concentrada na 1ª série (do Ensino Fundamental em 8 anos) só mudou de lugar e permanece extremamente alta.

De acordo com o INEP<sup>5</sup>, em 2005, anteriormente à ampliação do Ensino Fundamental, o índice de reprovação na 1ª série, na Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana, estava em torno de 44%, caindo para cerca de 32% na 2ª série, 29% na 3ª série, 24% na 4ª série e voltando a se elevar significativamente para cerca de 43% na 5ª série. Nesse ritmo, contabilizando também as desistências pelo caminho, que não eram poucas, um número bastante reduzido de estudantes concluía a 8ª série do Ensino Fundamental.

Em 2012, após a ampliação do Ensino Fundamental, também de acordo com o INEP, os índices de aproveitamento na rede municipal de ensino de Feira de Santana sofreram algumas alterações. A reprovação no 2º ano (série em que é possível haver a reprovação) ficou em 30,8%, oscilando entre 28% e 16% do 3º ao 5º ano, voltando a subir no 6º ano (antiga 5ª série) para 37,1%. Ou seja, embora não se reprove mais no 1º ano do Ensino Fundamental, os índices de reprovação continuam bastante altos, especialmente no 2º ano e, mais ainda, no 6º ano do Ensino Fundamental. A partir dessa série os estudantes se deparam com uma nova organização do ensino, onde contam agora com diversos professores para as diferentes disciplinas (e não apenas com um professor como nas séries iniciais), que esperam dos estudantes, no mínimo, o domínio do sistema alfabético de escrita e não se sentem responsáveis e nem preparados pela correção de possíveis defasagens, sendo a reprovação entendida como o caminho mais coerente.

Além disso, vivenciamos nos últimos anos uma mudança de paradigma muito forte no campo da alfabetização. Se antes o foco das discussões centrava-se nos melhores métodos de ensino, ou no *como se ensina* (havendo uma acirrada batalha entre os defensores dos métodos sintéticos e analíticos, quando o sujeito que aprende, em ambos os casos, o faz

---

<sup>4</sup>O Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana nunca adotou a organização do Ensino Fundamental em ciclos, mas teve que abrir essa exceção diante das determinações do CNE, que, com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, considerou ser essa uma medida necessária para se evitar o fracasso escolar de crianças de seis anos de idade logo no 1º ano. O CNE, contudo, advoga pela adoção do ciclo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, orientação seguida inclusive pelo Sistema Estadual de Ensino da Bahia, onde a progressão automática acontece do 1º para o 2º ano e também do 2º para o 3º ano, quando, então pode haver reprovação. Mas essa organização ainda não foi implementada pelo Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana, que limitou a progressão automática apenas do 1º para o 2º ano.

<sup>5</sup> Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>, acessado em 16 de abril de 2014.

especialmente através da repetição e memorização), após as contribuições trazidas com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) o eixo das discussões se deslocou para o *como se aprende*, quando, ao contrário do que se pensava antes, o educando tem papel ativo, criando e testando hipóteses sobre a escrita, hipóteses que vão avançando progressivamente até a compreensão do sistema alfabético.

Esses estudos que descrevem o processo de aquisição da língua escrita, embora não tenham vindos acompanhados de uma proposta metodológica que deem conta da prática de alfabetização, trouxeram diversas implicações pedagógicas e a necessidade da revisão das metodologias até então adotadas.

A alfabetização, exigência fundamental para o prosseguimento dos estudos, se constitui num fator tão importante para a educação de modo geral e de uma relevância crescente na sociedade contemporânea, que, em sintonia com esses novos estudos e a tendência que a partir daí surgiu, o Ministério da Educação (MEC) vem, ao longo dos últimos anos, especialmente da década de 1990, realizando programas de formação continuada para professores das redes públicas de ensino (a exemplo do PCN em Ação<sup>6</sup>, PROFA<sup>7</sup>, Pró-Letramento<sup>8</sup>, PNAIC<sup>9</sup>). A perspectiva é promover mudanças na prática pedagógica dos alfabetizadores e de qualificar o ensino, reduzindo, assim, os altos índices de reprovação historicamente acumulados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que esses programas não aconteceram de forma linear, ao contrário, sofreram com a descontinuidade promovida a cada novo governo que, invariavelmente, optava pela interrupção do programa em andamento, elaborado pelo antecessor, e na posterior adoção de um novo programa, com objetivos muito próximos, variando apenas nos recursos pedagógicos e metodológicos.

Como profissional da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana há 23 anos, venho acompanhando de perto esse movimento, ora na função de professora alfabetizadora, ora na função de formadora de professores alfabetizadores. Além disso, sou também egressa

---

<sup>6</sup> O PCN em Ação ou Parâmetros em Ação, tinha como “propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 1999, p. 5). Foi promovido pelo MEC no período de 1999-2000.

<sup>7</sup> O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, já comentado nesse texto, foi promovido pelo MEC no período de 2001-2003.

<sup>8</sup> O Pró-Letramento, programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, foi promovido pelo MEC no período de 2010-2013.

<sup>9</sup> O PNAIC, mais novo programa de formação de professores alfabetizadores, foi iniciado em 2013 e se encontra ainda em vigor.

do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, tendo concluído o curso em dezembro de 1995, portanto, em uma proposta curricular diferente da atual, regulamentada pela Resolução CFE N. 2/69 que, de acordo com Saviani (2012), pretendia tanto formar o pedagogo como “generalista” quanto também como especialista em educação, a partir de diferentes possibilidades de habilitação, como, por exemplo, Orientação Educacional, Administração Escolar, Orientação Escolar e Supervisão Escolar. Segundo Saviani (2012), as Diretrizes Curriculares apoiadas nessa Resolução, procuravam, por meio das habilitações, formar “técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho”(SAVIANI, 2012, p. 44) supostamente bem constituído, que demandava, portanto, “profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo curso de pedagogia” (idem). Contudo, essas suposições revelaram-se inconsistentes, pois tanto as funções correspondentes aos “especialistas” não estavam bem caracterizadas, como não era possível considerar como constituído um mercado de trabalho que demandava, de fato, os profissionais correspondentes às habilitações propostas. O resultado, como não poderia ser diferente, foi bastante negativo para o curso de Pedagogia, que carecia, além de tudo, de uma melhor definição e de identidade. Este curso, no entanto, só teve suas Diretrizes Curriculares alteradas em 2006, depois de um longo processo de debates e quase uma década após a aprovação da LDB N° 9.394/96.

Dessa forma, o meu interesse nessa pesquisa é fruto de minha própria vivência, inicialmente como professora alfabetizadora na década de 1990, que, enquanto aluna do curso de Pedagogia procurava respostas teóricas e práticas para os dilemas e dificuldades da prática alfabetizadora, porém, sem muito sucesso, e posteriormente como formadora de professores alfabetizadores (2001 a 2013) quando, de fato, pude compreender a amplitude e complexidade da alfabetização.

Nesse sentido, questiono: como a atual proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UEFS vem contribuindo para a formação de professores alfabetizadores? Como os professores que são formados no referido curso se sentem com relação à tarefa de ensinar a ler e escrever? Desse modo, tomo como objeto de pesquisa *as perspectivas de professores egressos sobre a importância do curso de Pedagogia da UEFS na sua própria formação como professores alfabetizadores.*

Nesse sentido, propõe-se como objetivo geral deste trabalho, **conhecer as perspectivas de professores egressos sobre a importância do curso de Pedagogia da**

**UEFS na sua própria formação como professores alfabetizadores.** Como objetivos específicos pretendem-se: a) refletir sobre as diferentes concepções de alfabetização que permeiam a história da educação no Brasil, bem como as diversas compreensões teóricas e metodológicas sobre o processo da alfabetização que buscam nortear o ensino da leitura e da escrita; b) discutir a construção do currículo do curso de Pedagogia no Brasil e sua relação com a formação do professor alfabetizador; c) analisar o atual currículo do curso de Pedagogia da UEFS e seus desdobramentos na formação de professores que ensinam a ler e a escrever; d) compreender o lugar e a importância da alfabetização no curso de Pedagogia da UEFS a partir da perspectiva dos professores egressos dessa instituição de ensino e que atuam em classes de 1º ano na rede pública municipal de ensino.

A intenção é que esta pesquisa possa auxiliar na reflexão sobre o lugar do ensino da leitura e da escrita no curso de Pedagogia, dada a sua grande importância e relevância social para o todo e qualquer cidadão, se constituindo mesmo como instrumento de poder, dominação e ascensão social. Além disso, busco promover e/ou ampliar a reflexão sobre a problemática da alfabetização no espaço de atuação profissional do pedagogo, bem como no contexto da formação acadêmica, e colaborar ainda para a discussão daquilo que se constitui como relevante ensinar nos cursos de formação de professores, especialmente das séries iniciais do Ensino Fundamental.

### 1.3 OUTROS OLHARES SOBRE O OBJETO: ESTADO DA ARTE

Buscando mapear e refletir sobre a produção acadêmica no campo da formação inicial de professores em cursos de Pedagogia, tendo como foco o ensino da leitura e da escrita, optamos por uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Uma vez que as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foram instituídas em maio de 2006, conforme Resolução nº 01 CNE/CP, utilizamos como filtro de pesquisa o recorte temporal de 2006 a 2013. Contudo, no período em que a pesquisa foi realizada (março de 2014) o portal do CAPES passava por uma reestruturação, disponibilizando apenas os trabalhos apresentados a partir do ano de 2010. Desse modo, não foi possível estender a busca para os anos anteriores (2006 a 2009), como objetivado a princípio. Para complementar a pesquisa, realizamos também uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com



o recorte temporal de 2006 a 2013, que nos permitiu o acesso a trabalhos anteriores ao ano de 2010, como pretendido inicialmente, e a ampliação do número de trabalhos encontrados. Nessa busca, em ambos bancos de pesquisa, ficou evidente que quando se trata de formação docente, prática pedagógica ou formação de professores no curso de Pedagogia, há inúmeros trabalhos realizados, contudo, quando centramos a busca na formação inicial do professor alfabetizador ou formação docente para o ensino da leitura e escrita ou, ainda, alfabetização e o currículo do curso de Pedagogia, a quantidade de trabalhos reduz significativamente, indicando que ainda há muito para ser pesquisado neste campo.

No banco de teses e dissertações da CAPES, localizamos vinte trabalhos a partir das palavras-chave: *formação de professores, alfabetização e pedagogia* ou *currículo de pedagogia*. Contudo, apenas dois desses trabalhos dialogam com a nossa pesquisa, sendo uma tese e uma dissertação:

- WINKELER, Maria Silvia Bacila. **Didática do Formador do Alfabetizador**. 2012 – TESE
- SUBA, Luciane Aparecida. **O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo**. 2012 – DISSERTAÇÃO.

Na pesquisa realizada no BDTD, localizamos mais vinte e cinco trabalhos a partir das mesmas palavras-chaves utilizadas anteriormente. Contudo, desse total, apenas três teses e quatro dissertações se aproximam do nosso objeto de estudo, sendo que uma das dissertações (SUBA, 2012) também foi encontrada no banco de pesquisas da CAPES. Os documentos em consonância com a nossa pesquisa são:

- REIS, Rosemary Freitas. **Formação para o Ensino da Língua Escrita nas Séries Iniciais em Cursos de Pedagogia**. 2008 – TESE.
- ARAÚJO, Jacyene Melo de Oliveira. **A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas**. 2008 – TESE.
- SOUSA, Isabela Mascarenhas Antoniutti de. **Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização**. 2013 – TESE.
- LEMOS, Helen Denise Daneres. **As percepções de acadêmicas formandas do curso de Pedagogia sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais**. 2006 – DISSERTAÇÃO.

- STUEPP, Angelita Maria Gambeta. **Concepções de alfabetização e letramento: o que dizem os professores formadores.** 2010 – DISSERTAÇÃO.
- LOFTE, Maria do Carmo Ferreira. **Alfabetização. Onde e como se forma o professor alfabetizador?** 2011 – DISSERTAÇÃO.

Os demais trabalhos encontrados na CAPES e na BDTD tratam de temas diversos como a formação do pedagogo para o ensino de geografia, ciências ou matemática nas séries iniciais, educação de idosos, programas de formação continuada, ensino em classes multisseriadas, letramento acadêmico, etc.

Com relação aos objetivos propostos nos trabalhos, podemos analisar os mesmos a partir de três classificações: a) **a importância do curso de Pedagogia na formação do professor alfabetizador**; b) **prática de ensino e construção de saberes docentes na alfabetização**; c) **formação do professor formador.**

A seguir, apresentamos sucintamente os resultados encontrados, destacando os objetivos dos trabalhos e seus resultados, agrupando-os de acordo com a classificação acima referida.

#### **a) a importância do curso de Pedagogia na formação do professor alfabetizador**

As pesquisas realizadas nos trabalhos aqui destacados procuram evidenciar a relevância do curso de Pedagogia na qualificação do professor para o ensino da leitura e da escrita, uma vez que este curso se constitui no *locus* de formação do professor alfabetizador.

Reis (2008), na tese intitulada **Formação para o ensino da língua escrita nas séries iniciais em cursos de Pedagogia**, objetivou compreender o papel que o curso de Pedagogia ocupa na formação de professores para as séries iniciais, principalmente com relação ao ensino da leitura e da escrita nesse nível de ensino. A autora chegou à conclusão de que, com relação às contribuições do curso para a formação dos estudantes, percebe-se uma atitude positiva face à formação e à profissão uma vez que os estudantes reconhecem que a experiência formativa tem contemplado reflexões acerca de diferentes aspectos que contribuem para a sua aprendizagem profissional, constatando-se, ainda, a intenção de muitos estudantes em atuar/continuar atuando no magistério. Além disso, a autora ressalta que também foi possível constatar que o curso tem contribuído para a ampliação dos níveis de letramento dos estudantes, futuros professores, que apresentam limites advindos

provavelmente de uma escolarização precária, contribuindo para a construção de conhecimentos específicos para o ensino de língua em relação ao que deve ser ensinado e como deve ser desenvolvido esse ensino, na alfabetização e nas séries subsequentes (REIS, 2008).

Na tese, **A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas**, Araújo (2008) discute sobre a importância do curso de Pedagogia na formação de professores, visando, porém, destacar o papel desse curso na formação do professor alfabetizador enquanto mediador do processo de alfabetização com uma visão inclusiva. Teve como objetivo, investigar, a partir da perspectiva de professores alfabetizadores, licenciados em cursos de Pedagogia, as contribuições e as lacunas teórico-práticas desses cursos, na formação do pedagogo alfabetizador. A autora conclui que, apesar das inúmeras contribuições do curso de Pedagogia para a formação do professor alfabetizador, os dados apontam para a necessidade de uma revisão das propostas curriculares, ressaltando a importância de uma proposta curricular de formação mais voltada para o processo de alfabetização/letramento e para a inclusão social. (ARAÚJO, 2008).

Lofte (2011), na pesquisa **Alfabetização. Onde e como se forma o professor alfabetizador?** analisa como a formação de professores alfabetizadores tem sido abordada nos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. A pesquisadora levanta a problemática do baixo desempenho apresentado pelos alunos da Educação Básica nas avaliações externas, que, segundo a mesma, aponta para a necessidade de estudos e ações eficazes para a melhor compreensão do fenômeno. A partir do contexto histórico, da política educacional – suas contribuições e limitações, procurou-se, com o estudo, conhecer as concepções de alfabetização existentes nas instituições formadoras pesquisadas. Para Lofte (2011), as entrevistas realizadas com as professoras revelaram incoerências e dificuldades na formação do professor para a alfabetização, que é considerada pela autora como instrumento social que possibilita melhor atuação do aluno na realidade em que vive (LOFTE, 2011).

A dissertação de Suba (2012), intitulada **O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo** procura relacionar a alfabetização significativa, com sentido social, com a abordagem de ensino histórico-cultural, considerando o pedagogo como responsável pelo ensino da leitura e escrita inicial. O objetivo geral do estudo se constituiu em mapear como estão estruturadas as disciplinas dos cursos de Pedagogia do município de Londrina no estado do Paraná, que contemplam a formação do pedagogo como futuros formadores de leitores-escretores. A autora chegou à conclusão de que

alfabetização e letramento são responsabilidades há poucos anos direcionadas ao pedagogo, considerando, entretanto que o tempo dedicado a esse preparo é, aparentemente curto, uma vez que a maioria dos pedagogos saem dos cursos sem se sentir preparados para esse ensino (SUBA, 2012).

Assim, de modo geral, percebe-se que todas as pesquisas, apesar de considerarem a importância do curso de Pedagogia na formação do professor alfabetizador, apontam lacunas apresentadas pelo mesmo e a necessidade de sua revisão curricular no tocante à formação qualificada para o ensino da leitura e da escrita.

### **b) prática de ensino e construção de saberes docentes na alfabetização**

Os trabalhos destacados aqui fazem referência à importância da construção dos saberes docentes através de práticas de ensino, considerando a experiência prática imprescindível na formação do professor alfabetizador.

No trabalho **Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID<sup>10</sup> como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização**, Sousa (2013) apresenta como objeto de estudo a relevância da prática de ensino na e para a formação inicial do professor no Curso de Pedagogia, buscando compreender em que condições a prática se revela como espaço de mobilização, elaboração e reelaboração de saberes sobre alfabetização. A autora conclui afirmando a grande importância das práticas de ensino no Curso de Pedagogia, como importantes espaços de ensino, de aprendizagem e de articulação de saberes na e para a formação do professor alfabetizador (SOUZA, 2013).

Lemos (2006), na dissertação intitulada **As percepções de acadêmicas formandas do curso de Pedagogia sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais**, traz como foco a formação inicial de professores, destacando o período final de graduação denominado Estágio Supervisionado. Seu principal objetivo foi o de investigar as percepções e as relações entre as vivências pessoais, a formação inicial e as práticas educativas de acadêmicas formandas da Pedagogia, com relação à alfabetização e ao letramento, da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. De abordagem qualitativa, a autora optou pelo método biográfico Histórias de Vida, tendo como colaboradoras duas estudantes de Pedagogia que realizaram relatos orais e escritos e entrevistas semiestruturadas sobre suas trajetórias de vida. Em sua conclusão Lemos (2006) destaca a relevância dessa metodologia nos processos

---

<sup>10</sup>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

de reflexão e consequente autoformação das acadêmicas estagiárias, elencando, também, as relações percebidas entre as três dimensões: vivências pessoais, formação inicial e práticas educativas, como relações individualizadas e relações coletivas. Os resultados do trabalho apontam para a relevância de pesquisas nesta área por permitirem um avanço continuado nos estudos sobre formação de professores, além da valorização do período de estágio final da Graduação em Pedagogia (LEMOS, 2006).

Assim, na formação do professor alfabetizador, a experiência prática com a alfabetização se mostra imprescindível nos processos de aprendizagem e deve ser considerada nos cursos de Pedagogia.

### **c) formação do professor formador**

Os autores dos trabalhos aqui elencados ressaltam a importância do processo de formação dos professores formadores, destacando a relevância de suas trajetórias profissionais na constituição da formação do professor alfabetizador nos cursos de Pedagogia.

Stuepp (2010), na pesquisa **Concepções de alfabetização e letramento: o que dizem os professores formadores**, teve como objetivo geral a compreensão das concepções de alfabetização e de letramento que permeiam os dizeres de professoras formadoras, e como objetivos específicos: a) descrever a trajetória profissional das formadoras; b) analisar os eventos que interferiram na constituição docente de cada uma e, dentre esses, quais contribuíram para o ingresso no ensino superior e para o entendimento de como concebem a articulação entre alfabetização e letramento e; c) entender os discursos que circulam em torno dessas temáticas na formação inicial de professores tanto de Educação Infantil quanto das séries iniciais do Ensino Fundamental, formados nas universidades pesquisadas. A autora concluiu com esse trabalho que a concepção de alfabetização e letramento das professoras formadoras participantes da pesquisa se aproxima de uma abordagem de letramento autônomo. A compreensão se baseia no domínio do código alfabético e no desenvolvimento de habilidades e competências para desenvolverem as atividades de leitura e de escrita (STUEPP, 2010).

Winkeler (2012), em sua tese intitulada **Didática do formador do alfabetizador** procura compreender como é constituída a prática pedagógica do formador do professor alfabetizador nos cursos presenciais de Pedagogia de Curitiba. O estudo pretendeu alcançar diversos objetivos, dentre eles identificar o percurso profissional do formador até que tenha se

tornado formador do professor alfabetizador no ensino superior, além de verificar como se constitui a prática pedagógica do formador do professor alfabetizador nos cursos de Pedagogia na cidade de Curitiba em cursos presenciais e também, identificar como os formadores elaboram as ementas e selecionam as bibliografias utilizadas em seus planos de ensino na disciplina de alfabetização. A autora chegou a diversas conclusões, entre elas destacamos: a experiência é um elemento constitutivo da prática do formador do alfabetizador por meio do qual ele busca sentidos para a alfabetização; nem sempre os temas propostos nos planos de ensino expressam a prática produzida pelos formadores e; as práticas pedagógicas produzidas pelos formadores do alfabetizador no ensino superior agrupam, de forma criativa, subsídios de diferentes campos como a metodologia científica, a didática geral, a prática alfabetizadora de classes infantis, as pesquisas, etc., que apontam diversas perspectivas para uma didática da formação do alfabetizador (WINKELER, 2012).

Ambos os trabalhos abordam a questão da formação do professor alfabetizador no curso de Pedagogia, destacando, no entanto, a importância da formação e experiência do professor formador, elemento crucial dentro do processo.

As pesquisas destacadas acima levantam diversos aspectos da formação inicial do professor para o ensino da leitura e da escrita que devem ser consideradas, a exemplo da evidente importância do curso de Pedagogia nesse processo, a predominância da prática de ensino nos cursos de Pedagogia, visando à construção de saberes docentes necessários para a alfabetização e a necessidade de se considerar as trajetórias pessoais e profissionais dos docentes na construção de seus saberes.

Ao concluir este levantamento, um fato nos salta aos olhos: dos oito trabalhos selecionados, que buscam investigar a relação entre a formação inicial do docente para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de Pedagogia, tendo como foco a leitura e a escrita, apenas um, Araujo (2008), é do Nordeste, região que concentra os mais altos índices de analfabetismo do país. Ao contrário do que se espera encontrar, a grande maioria dos trabalhos destacados nesta pesquisa é de pesquisadores das regiões Sul e Sudeste do país, justamente onde os índices de analfabetismo são menores.

O analfabetismo no Brasil se constitui numa questão histórica com raízes econômicas e sociais profundas, assim, acreditamos que cabe à academia se debruçar sobre a problemática no sentido de contribuir para a sua superação, especialmente onde o problema se apresenta com mais intensidade que é o caso da região Nordeste como um todo e da Bahia, em particular.

A presente pesquisa, realizada em Feira de Santana, a maior cidade do interior da Bahia e uma das maiores do Nordeste, busca compreender como está acontecendo a formação do professor alfabetizador pela academia a partir da análise do currículo do curso de Pedagogia e da perspectiva dos próprios professores alfabetizadores que, contrapondo a formação recebida com os desafios teórico-práticos que se apresentam cotidianamente são, com certeza, os mais habilitados a contribuir para o debate. Esperamos também, que os resultados possam servir como mais uma referência para docentes e discentes nos momentos de avaliação do curso de Pedagogia da UEFS e sua posterior reestruturação, que se encontra em processo para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP), aprovadas em 2006.

Este trabalho está dividido em seis partes: 1. Introdução, onde delineamos a construção do objeto de pesquisa, definimos os objetivos do estudo e também apresentamos, sucintamente, o estado da arte sobre a temática em questão; 2. Percurso Metodológico, discorremos sobre a metodologia utilizada, caracterizamos os sujeitos da pesquisa, detalhamos os instrumentos utilizados e as estratégias de análises; 3. O Ensino da Leitura e da Escrita no Brasil: concepções e metodologias, abordamos as diferentes concepções de alfabetização presentes ao longo da história da educação no Brasil e os debates teóricos e metodológicos sobre o processo de alfabetização que buscam influenciar a prática docente, utilizando como referências autores como Ferreiro (2012), Soares (2004; 2002), Mortatti (2000) e Moraes (2006); 4. O currículo do curso de Pedagogia e a formação do professor alfabetizador, discutimos, a princípio, ideias em torno da concepção de currículo, a partir de teóricos como Gimeno Sacristán (2000), Goodson (2007), Veiga-Neto (2002) e Silva (1999). Em seguida, fazemos uma retrospectiva histórica do curso de Pedagogia no Brasil, desde sua origem a atualidade, destacando o lugar da formação do professor alfabetizador no mesmo; 5. O curso de Pedagogia da UEFS: percurso, conflitos e intenções, discorremos sobre a origem e trajetória do curso de Pedagogia da UEFS e o seu papel na formação de professores alfabetizadores a partir da análise documental e da perspectiva das professoras entrevistadas e; 6. Considerações Finais, avaliamos o alcance dos objetivos propostos e os resultados obtidos com a pesquisa.

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO

Como a educação pertence ao campo das ciências sociais, faz-se necessário destacar o seu caráter histórico, onde espaço e tempo são determinantes, bem como a característica de mutabilidade dos grupos sociais que constituem as sociedades humanas e a provisoriedade de tudo que a envolve, como instituições, leis, visões de mundo. Ou seja, a sociedade é dinâmica e tudo é passível de ser transformado. Desse modo, concordando com Minayo (1996), podemos afirmar que o objeto de estudo nas ciências sociais possui uma consciência histórica, sendo o pensamento e a consciência frutos da necessidade e “um processo que tem como base o próprio processo histórico” (MINAYO, 1996, p.20). Assim, enquanto “consciência possível”, as ciências sociais estão “submetidas às grandes questões de nossa época e tem seus limites dados pela realidade do desenvolvimento social” (idem). Indivíduos, grupos e pesquisadores são, nas palavras de Minayo, “dialeticamente autores e frutos de seu tempo histórico” (idem, p. 20-21). A autora destaca ainda, como característica importante das ciências sociais “o fato de que ela é *intrínseca e extrinsecamente ideológica*”, e que ninguém ousaria negar hoje que toda ciência é comprometida, pois vincula interesses e visões de mundo construídas historicamente, se submetendo e ao mesmo tempo resistindo aos “limites dados pelos esquemas de dominação vigentes” (idem, p. 21). Dessa forma, desde a concepção do objeto aos resultados da pesquisa, estão implicadas a visão de mundo tanto do pesquisador quanto dos atores sociais que dela fazem parte, sendo, portanto, o seu objeto, essencialmente qualitativo.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa se apresenta como ideal nesta pesquisa, uma vez que temos por objetivo geral de estudo **conhecer as perspectivas de professores egressos sobre a importância do curso de Pedagogia da UEFS na sua própria formação como professores alfabetizadores**. Para Chizzotti (1991, p. 221) “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa”, visando retirar desse contato os significados visíveis, mas também os ocultos perceptíveis apenas a partir de uma atenção sensível que favorece a sua interpretação para que o autor possa interpretar e traduzir num texto os significados declarados ou não do seu objeto de pesquisa. Para este autor, uma abordagem qualitativa parte do princípio de que, entre o mundo real e o sujeito, há uma relação dinâmica, “uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, ou seja, “o objeto



não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Na pesquisa qualitativa todos os dados são considerados relevantes, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a compreensão do problema em análise, interessando ao pesquisador verificar como o problema se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas, procurando capturar a “perspectiva dos participantes”, não se preocupando na busca por evidências que comprovem hipóteses pré-definidas, enfatizando, assim, mais o processo do que o produto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, atentos às questões da historicidade, apontadas por Minayo (1996), da subjetividade sinalizada por Chizzotti (1991) e do cuidado com o processo (Lüdke; André, 1986), procuramos desenvolver este estudo. Seguindo as etapas da pesquisa qualitativa sugeridas por Minayo (2009), a investigação se constituiu em três fases: exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. Cada fase será apresentada e discutida a seguir.

## 2.1 FASE EXPLORATÓRIA

Nesta fase delimitamos o objeto, definimos os instrumentos para operacionalização da pesquisa, assim como os procedimentos exploratórios para escolha do espaço e da amostra qualitativa. Também nesta fase realizamos a revisão de literatura sobre a temática a partir das contribuições de autores como: Saviani (2012), Ferreiro (1987, 2001, 2012), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro e Palácio (1987), Soares (2002, 2004), Libâneo e Pimenta (2011), Mortatti (2000), Brzezinski (2012), Silva (1999), Gimeno Sacristán (2000), Tardif (2011), dentre outros.

## 2.2 TRABALHO DE CAMPO

Fase central para o conhecimento da realidade, quando levamos para a prática empírica a construção teórica elaborada na fase anterior, combinando as entrevistas semiestruturadas com o levantamento do material adquirido por meio da pesquisa documental, se constituindo num momento relacional e prático de fundamental importância exploratória.

Na pesquisa documental<sup>11</sup> realizada, consideramos, como Severino (2007), os conteúdos dos textos como “matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. Assim, selecionamos nessa pesquisa alguns documentos normativos nacionais do Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP N. 5/2005, Parecer CNE/CP N. 3/2006 e Resolução CNE/CP N. 1/2006), visando estabelecer uma compreensão ampla e contextualizada do fenômeno pesquisado, e documentos normativos e/ou organizacionais do Curso de Pedagogia da UEFS. Com relação aos últimos, pretendíamos, inicialmente, analisar apenas a atual Proposta Pedagógica, além dos documentos normativos do referido curso. Contudo, no decorrer da pesquisa percebemos que também seria importante buscar a primeira Proposta Pedagógica do curso, uma vez que, retomar sua história para compreender o presente seria imprescindível. Mas, nos deparamos nesse momento com uma barreira, pois, apesar de diversas solicitações ao Colegiado do Curso de Pedagogia e a outros órgãos da instituição, só conseguimos acesso às primeiras matrizes curriculares e às Resoluções do CONSEPE<sup>12</sup> de nº 14/2003, 48/2003, 139/2005 e 181/2006, o que, ainda assim, foi muito útil, apesar de não satisfazer totalmente aos nossos intentos. No entanto, conseguimos através do Projeto de Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia (PRCCP) (UEFS, 2002), documento que norteia a atual proposta curricular, valiosas informações que nos permitiram compreender o processo de transformação do mesmo ao longo dos anos.

Os documentos analisados estão dispostos na tabela a seguir:

Tabela3: Síntese dos documentos analisados:

ANO	DOCUMENTO	ASSUNTO/OBJETIVO
1984	Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia - 831	Relação das disciplinas(natureza e carga horária) do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia – Habilitação em Educação Pré-Escolar.
1984	Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia - 832	Relação das disciplinas(natureza e carga horária) do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia – Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas.

<sup>11</sup>Os principais documentos utilizados estão disponíveis nos apêndices, com exceção do Projeto de Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia, devido a sua extensão e dos documentos normativos nacionais, que têm seus links disponibilizados nas referências.

<sup>12</sup>Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana

2002	Projeto de Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia	Versão revisada da proposta original de reforma curricular do Curso de Pedagogia, submetida à aprovação do Colegiado em maio de 2001. Incorpora adequações traduzidas nos Pareceres e recomendações da Câmara de Graduação do CONSEPE, focalizando as normatizações mais atuais referentes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002 e Resolução CNE/CP 2, 19/02/2002), Parecer CEE/CES n. 163/2002 e a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (versão abril/2002).
2003	Resolução CONSEPE Nº 14 de 14 de fevereiro de 2003	Aprova o novo currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia.
2003	Resolução CONSEPE Nº 48 de 04 de julho de 2003	Altera a Resolução CONSEPE 14/2003 e dá outras providências.
2005	Resolução CONSEPE Nº 139/2005 de 29 de setembro de 2005	Amplia a Resolução CONSEPE 48/2003 no que se refere à equivalência de disciplinas e dá outras providências para o Curso de Licenciatura em Pedagogia.
2005	Parecer CNE/CP N. 5/2005 de 13 de dezembro de 2005	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
2006	Parecer CNE/CP Nº 3/2006 de 21 de fevereiro de 2006	Reexamina o Parecer CNE/CP N. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
2006	Resolução CNE/CP N. 1/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

	de 15 de maio de 2006	
2006	Resolução CONSEPE N° 181/2006 de 21 de dezembro de 2006	Altera a Resolução CONSEPE 14/2003 e dá outras providências.
2010	Fluxograma do Curso de Pedagogia, atualizado em 15 de setembro de 2010.	Relação das disciplinas (e carga horária) do curso de Pedagogia por semestre, do currículo atual.
2014	Plano de Ensino da Disciplina Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos	Define a carga horária, ementa, competências e habilidades, conteúdo programático, atividades/metodologia, processo de avaliação da aprendizagem, recursos didáticos necessários e bibliografia da disciplina.

Fonte: Pesquisa direta da autora.

Paralelamente à pesquisa documental, realizamos uma entrevista semiestruturada<sup>13</sup> com 5 professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais de Feira de Santana, egressas do curso de Pedagogia da UEFS. A escolha das professoras levou em consideração alguns critérios: a) que as mesmas tenham se formado em Pedagogia na UEFS nos últimos 7 anos, garantindo, assim, que todas tenham passado pelo currículo mais atualizado do referido curso; b) que as docentes estejam atuando em classes de 1º ano há mais de um ano por opção própria; c) facilidade de acesso às escolas onde trabalham; e d) que tenham disponibilidade para contribuir com a pesquisa.

Partimos do pressuposto de que a entrevista é um instrumento privilegiado de coleta de informações uma vez que, de acordo com Minayo (1996), a fala possibilita a revelação de condições estruturais, assim como de sistemas de valores, normas e símbolos, transmitindo, ainda, “através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições

<sup>13</sup> Roteiro da entrevista disponível nos apêndices.

históricas, sócio-econômicas e culturais específicas” (MINAYO, 1996, p.110). Desse modo, acreditamos que a fala das professoras entrevistadas seria o nosso principal material de trabalho, capaz de revelar, sob a sua perspectiva, o papel da UEFS em sua formação enquanto professoras alfabetizadoras, como de fato aconteceu.

Para selecionar as professoras para a entrevista alguns caminhos foram percorridos. Inicialmente solicitamos da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana a relação de todas as professoras efetivas em classes de 1º ano, no ano de 2014, com suas respectivas escolas e telefones para contato. A nossa solicitação foi prontamente atendida e recebemos, por email, duas tabelas, uma contendo a relação de todas as escolas municipais com seus endereços e telefones para contato e outra contendo a relação de 144 escolas, nome do(a) professor(a) do 1º ano e situação funcional, se efetivo(a) ou estagiário(a). Nessa última tabela constavam 204 professores, sendo 144 efetivos e 60 estagiários. Contudo, do total de professores efetivos, 76 atuam em escolas localizadas nos diversos distritos de Feira de Santana e 68 em escolas da sede (distribuídos em 50 unidades escolares). Por questões de facilidade de acesso, descartamos as escolas dos distritos e passamos a considerar apenas as escolas da sede. Ao analisar a relação dos 68 possíveis sujeitos da pesquisa, eliminamos os nomes de oito professoras, uma vez que sabíamos, de antemão, que as mesmas não contemplavam o perfil desejado<sup>14</sup>. Algumas dessas professoras tinham se formado há mais de 15 anos e outras haviam cursado outras licenciaturas. As 60 professoras restantes (não havia nenhum professor) estavam distribuídas em 47 escolas de diferentes bairros da cidade. Passamos, então, a contatar as gestoras das escolas por telefone e/ou pessoalmente, visando nos certificar de que as professoras efetivas do 1º ano da lista restante estivessem dentro dos critérios estabelecidos e da abertura das mesmas para a pesquisa. A partir desse contato, mais oito nomes foram descartados, pois as respectivas professoras, por questões diversas, não se encaixavam no perfil desejado: algumas tinham cursado Pedagogia em outras instituições de ensino, outras haviam iniciado o curso de Pedagogia antes da sua última alteração curricular ou haviam saído da sala de aula para atuação em outras funções, como a coordenação pedagógica. Durante esses contatos, começamos a perceber que teríamos que abrir mão de um dos critérios: estar no 1º ano há mais de um ano por opção própria. Notamos, com essa busca, que muitas professoras que estão atualmente em classes de 1º ano são recém concursadas e assumiram suas funções no decorrer dos anos de 2013 e 2014 nas séries

---

<sup>14</sup>Como a pesquisadora é funcionária há mais de 20 anos na rede municipal de ensino, sendo 12 deles (2001-2013) atuando na Secretaria Municipal de Educação, principalmente em formação continuada de professores e gestores escolares, conhece grande parte dos docentes da rede.

disponíveis das escolas, normalmente as iniciais. Algumas já assumiram o 1º ano em 2013 e permaneceram em 2014, outras assumiram séries diferentes em 2013 e foram “delegadas” para o 1º ano em 2014 por opção da equipe gestora e não por opção própria. Como estava ficando difícil encontrar professores com mais de um ano atuando no 1º ano por opção própria e formados nos últimos 7 anos pelo curso de Pedagogia da UEFS, tivemos que abrir mão de estar no 1º ano por opção própria há mais de um ano. “Suspeitamos” que, não por coincidência, as professoras mais antigas da rede de ensino “fogem” das séries iniciais (como um dia eu também fugi), o que acaba sobrando para os estagiários (ainda em processo de formação acadêmica) e para os professores novos que precisam assumir as séries que lhe são determinadas, embora nem sempre estejam de acordo com essas opções. Assim, após a visita a dezesseis escolas em diferentes bairros da cidade, conseguimos encontrar os sujeitos da pesquisa.

As gestoras (diretoras, vice-diretoras ou coordenadoras pedagógicas) foram muito receptivas desde o contato inicial e colaboraram no sentido de agendar horários convenientes (observando as atividades escolares) para o encontro com as professoras. Nos dias e horários combinados a pesquisadora se dirigiu até as escolas, quando teve oportunidade de explicar mais detalhadamente os objetivos da pesquisa para as gestoras e encontrar as professoras, que prontamente se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa. Nesse primeiro encontro já foi possível realizar as entrevistas, com exceção de uma professora, que se mostrou insegura em dar a entrevista naquele momento, marcando para uma semana depois.

Antes de realizar as entrevistas com as cinco professoras selecionadas, fizemos a testagem do instrumento com uma docente que cumpria todos os critérios estabelecidos. A partir desse primeiro teste realizamos algumas pequenas alterações no roteiro da entrevista semiestruturada, pois percebemos que uma questão poderia ser descartada, visto que não trazia novas contribuições, outra foi acrescentada, além de pequenos ajustes de modo geral. O roteiro de entrevista, no entanto, foi utilizado de forma bastante flexível, não se constituindo numa camisa de força, pois, durante as entrevistas novas questões foram surgindo e outras não precisaram ser colocadas, pois as professoras antecipavam as discussões.

Na elaboração do roteiro, buscamos contemplar os objetivos da pesquisa com questões relacionadas aos mesmos, mas com o cuidado de não induzir respostas, utilizando termos que levassem a entrevistada a uma narrativa, possibilitando, assim, a expressão de suas ideias, reflexões, compreensões, etc. Coadunamos com Szymanski (2011, p. 31) quando esta afirma que:

É a aderência aos objetivos que irá contribuir para aprimorar a validade das questões, o que Mielzinski (1998, p.133) chama de “validade de constructo”, isto é, quando as perguntas “correspondem às intenções de quem está pesquisando”.

Assim, buscando estabelecer a correspondência entre as intenções da pesquisa e as questões do instrumento, iniciamos a entrevista com uma questão bastante ampla, abarcando a formação acadêmica da entrevistada, sua decisão pelo curso de Pedagogia e suas impressões sobre o mesmo. Com essa questão pretendíamos conhecer um pouco melhor a docente e os motivos que impulsionaram a escolha pelo curso e, antes de entrar nas questões específicas relacionadas ao nosso objeto de estudo, apreender a impressão da mesma sobre o curso de Pedagogia da UEFS. Essa questão foi bastante reveladora e nos proporcionou muitas reflexões. Com a segunda questão, procuramos conhecer a sua trajetória profissional, considerando que este dado é extremamente relevante para entendermos sua percepção à cerca da própria prática alfabetizadora. Também buscamos levantar junto a cada professora, suas impressões e sentimentos ao se deparar pela primeira vez com uma classe de alfabetização, considerando que esta revelação pode contribuir significativamente para a compreensão das nossas questões de pesquisa. Em seguida, elaboramos um grupo de questões mais diretas, que visavam apreender a perspectiva das docentes sobre a formação do professor alfabetizador no curso de Pedagogia da UEFS, envolvendo temas como currículo, concepção de alfabetização e relação teoria e prática. Visamos, com as mesmas, identificar contribuições, críticas e sugestões sobre o curso e evidenciar lacunas a analisar. Além disso, o roteiro também previa, ao final, um momento para a entrevistada complementar a entrevista com algo que não tivesse sido abordado, de forma bastante livre. As cinco entrevistas foram realizadas entre 01 e 10 de setembro de 2014, com duração bastante variável: 43, 33, 13, 12 e 28 minutos respectivamente. Elas foram gravadas digitalmente, após autorização das entrevistadas, e transcritas posteriormente, totalizando 56 páginas.

## 2.2 ANÁLISE E TRATAMENTO DO MATERIAL EMPÍRICO E DOCUMENTAL

Última etapa da pesquisa, segundo Minayo (2009, p. 26-27), “diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas” que se fizeram necessárias a partir do trabalho de campo.

Para tratamento e análise das informações coletas e produzidas na pesquisa, utilizamos a Análise de Conteúdo visando compreender criticamente o sentido manifesto ou

oculto expresso nas mesmas. Segundo Franco (2012), a mensagem (oral ou escrita) é o ponto de partida da Análise de Conteúdo, expressando sempre um significado e um sentido que está estreitamente vinculado às diferentes representações que o sujeito tem de si mesmo.

Para Bardin (1977), a Análise de Conteúdo se constitui num conjunto de técnicas de análise das comunicações na busca por indicadores que permitam a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção” dessas mensagens através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. É a inferência que confere à Análise de Conteúdo relevância teórica, pois a mesma implica, no mínimo, comparação, uma vez que tem pequeno valor a informação puramente descritiva.

De acordo com Severino (2007) essa perspectiva de abordagem se situa na interface da Linguística e da Psicologia Social, contudo, enquanto “a linguística estuda a língua, o sistema da linguagem, a Análise do Conteúdo atua sobre a fala, sobre o sintagma” (SEVERINO, 2007, p. 122). Ou seja, a Análise de Conteúdo busca descrever, analisar e interpretar as “mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Um bom plano para coleta e análise de dados, visando responder às questões da investigação, deve explicitar e integrar os procedimentos que serão utilizados para “selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nas categorias, comparações entre categorias e as classes de inferências que podem ser extraídas dos dados” (FRANCO, 2012, p. 39), garantindo, assim, a integração entre teoria, coleta, análise e interpretação de dados. Nesse sentido, a Análise de Conteúdo, proposta nesse trabalho, se apoia nos preceitos de Bardin (2011), prevendo a consecução das seguintes fases:

1. **Pré-análise:** fase de organização, correspondendo ao período de intuições e que objetiva tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, conduzindo “a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p.125). Esta fase possui três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (idem).
2. **Exploração do material:** fase que consiste “essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (idem, p. 131). A codificação, por sua vez, deve produzir um sistema de



categorias, que objetiva fornecer, de forma condensada, uma representação simplificada dos dados brutos.

3. **Tratamento dos resultados obtidos e interpretação:** nesta fase, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” (ibidem), propondo ao analista, a possibilidade de fazer inferências e interpretações com relação aos objetivos previstos ou que se refiram a descobertas inesperadas.

Nesse sentido, de posse de diversos documentos: Pareceres e Resoluções nacionais e locais, Matrizes Curriculares, Plano de Ensino, Projeto de Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia da UEFS e transcrição das entrevistas com os cinco sujeitos da pesquisa realizamos uma pré-análise a partir da leitura completa de cada um dos documentos, visando perceber se todos os materiais necessários estavam efetivamente à nossa disposição, assim como se possuíam a representatividade desejada dentro da temática pesquisada além de sua adequação aos objetivos propostos. Ao passo que íamos lendo os documentos, destacávamos as informações mais relevantes e as ideias mais recorrentes sem perder de vista as questões norteadoras da pesquisa e os objetivos almejados. A transcrição das entrevistas foi realizada pela própria pesquisadora, se constituindo num momento bastante profícuo e importante, pois à medida que íamos realizando essa tarefa, íamos também fazendo comentários e relações entre as falas das entrevistadas, bem como com alguns possíveis teóricos. As compreensões dos sujeitos da pesquisa acerca de suas percepções sobre o objeto pesquisado foram, no processo de transcrição, sendo explicitadas, gerando várias inferências e reflexões que foram utilizadas posteriormente na análise. Essa ação nos permitiu organizar os registros (com muitas idas e vindas) a partir do agrupamento das porções de sentido por temática, gerando as categorias e sub-categorias de análise. Esse material foi organizado numa tabela dividida em quatro colunas: categoria / sub-categoria / porções de sentido (extratos dos depoimentos considerados significativos e representativos, coerentes com a categoria e/ou sub-categoria definida) / análise (inferências e autores que dialogam com a discussão), o que nos permitiu explorá-lo de forma mais consistente e produzir as análises que nos conduziram à interpretação dos resultados apresentados nesse trabalho.

As categorias e subcategorias extraídas dessa etapa foram assim definidas:

- **Currículo e alfabetização**
  - ✓ Contribuições e lacunas da formação
  - ✓ Concepção de alfabetização

- ✓ A prática como razão de ser da teoria
- **O desafio de alfabetizar**
  - ✓ A prática pedagógica
  - ✓ A importância do apoio pedagógico
- **A identidade do pedagogo**

No trato com os documentos oficiais procuramos não perder de vista o contexto histórico em que foram produzidos, buscando evidenciar os conflitos e tensões que permearam a sua construção, considerando ainda que, como produtos sociais, expressam as subjetividades dos seres humanos, que se movem sempre na direção de seus próprios interesses e na defesa de suas concepções epistemológicas, filosóficas, políticas, etc. Por outro lado, ao trabalharmos com os dados produzidos a partir da transcrição das entrevistas, também ficamos atentos às subjetividades dos sujeitos que não são profissionais formados num momento estanque, mas, ao contrário, se constituem reiteradamente num processo contínuo e inacabado a partir de suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais ao longo da vida, sendo suas ideias e percepções frutos desse movimento inconcluso. Buscamos, nos depoimentos, captar os significados das opiniões expressas pelas professoras alfabetizadoras para além do dito, atentos tanto aos aspectos comuns nas falas quanto às diferenças que as distinguia, compreendendo, como Minayo (2009, p. 27) que a análise qualitativa “não é uma mera classificação de opiniões dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações”.

Por fim, estabelecemos a discussão dos resultados cruzando os dados produzidos/coletados com o referencial teórico anteriormente utilizado, além de outros que se fizeram necessários, buscando a (re) construção de conhecimentos a partir de inferências, interpretações e compreensões produzidas pela própria pesquisadora, tendo em vista responder às questões norteadoras da pesquisa e o alcance do objetivo geral.

#### 2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Todas as entrevistas aconteceram nas escolas em que as professoras atuam, onde fomos muito bem recebidos pela equipe gestora, bem como pelas professoras. Das cinco escolas, quatro estão localizadas em bairros periféricos de Feira de Santana, atendendo a comunidades de baixo poder aquisitivo e com altos índices de violência. Apenas uma foge a

esse padrão, pois funciona dentro do campus da UEFS e atende filhos de funcionários da instituição e crianças e adolescentes de diversos bairros de Feira de Santana. Vale destacar que em todas as cinco escolas as professoras dispõem de infraestrutura regular (sem grandes problemas estruturais, possibilitando razoáveis condições de trabalho) recursos didáticos e pedagógicos variados e apoio de uma coordenadora pedagógica atuante, conforme as docentes informaram.

Depois de transcritas, as entrevistas foram impressas e disponibilizadas para as respectivas professoras, para que as mesmas pudessem avaliar suas respostas e decidir sobre a supressão ou inclusão de algo nas mesmas. Apenas a segunda entrevistada quis complementar suas respostas. Visando garantir o anonimato das professoras, sujeitos da pesquisa, atribuímos nomes fictícios às mesmas. Aqui elas serão caracterizadas seguindo a ordem em que as entrevistas aconteceram.

### **Professora Suzana**

A escola onde a professora Suzana atua tem 5 salas de aula e cerca de 120 alunos e oferta apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, 1º ao 5º ano.

A professora se mostrou bastante disposta a colaborar com a pesquisa. A entrevista, realizada na sala da coordenação da escola, transcorreu em um clima bastante descontraído e Suzana estava muito à vontade para falar das questões abordadas, sendo esta a entrevista mais demorada, pois durou quase uma hora.

Suzana tem 28 anos, cursou Pedagogia na UEFS entre 2005 e 2009 e tem um ano e nove meses de experiência docente no 1º ano na Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana. Sua trajetória escolar difere um pouco das demais entrevistadas, pois cursou o Ensino Médio numa escola particular e a opção por cursar Pedagogia teve muita influência da opinião de pessoas próximas que afirmavam que a mesma tinha perfil para ensinar:

Bem, eu fiz o Científico em escola particular, então eu não sabia ao certo o que queria, na verdade foi por seleção, o que é que eu não me identificava, e eu vi que Pedagogia tinha um leque de possibilidades, então por isso eu resolvi fazer. Todo mundo falava que eu tinha jeito para ensinar, comunicativa e tal, mas eu nunca tinha tido experiência na área, mesmo assim resolvi arriscar. (Professora Suzana)

Fica evidente nesse extrato que a opção pelo curso de Pedagogia para essa professora foi uma decisão tomada em meio a dúvidas e conflitos, onde o curso surge como uma opção que abriria outras possibilidades para além da docência. A ideia de passar toda uma carreira

profissional em sala de aula parece assustar a professora, que buscou logo fazer uma especialização em Psicopedagogia visando ampliar suas possibilidades de atuação:

[...] Será que eu vou ficar o resto de minha vida em escola? Aí, e se eu não quiser, o que é que vou fazer? Então, assim, eu fiz a pós graduação depois em Psicopedagogia, então tem a área clínica, tem a área hospitalar, se eu não me identificasse com nenhuma dessas tem a questão da empresa, basta mesmo eu identificar aquilo que eu quero e o que eu não quero e seguir a linha, entendeu? Então eu pensei por conta disso, não é somente ficar presa na escola, tem outras possibilidades. (Professora Suzana)

A professora Suzana, ao iniciar o curso, trabalhava na iniciativa privada numa área completamente diferente da educação, contudo, após um ano e meio estudando e trabalhando, decidiu se voltar para sua área de interesse e, após deixar o emprego, conseguiu ingressar na docência através do estágio remunerado na Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana. A sua primeira experiência foi numa classe de 1º ano onde havia uma criança com deficiência mental, um grande desafio especialmente para quem estava iniciando na docência, antes mesmo de se formar. Contudo, a classe acabou ficando sob a responsabilidade de outra estagiária e ela se dedicou durante esse ano letivo especialmente à inclusão do aluno com necessidades educativas especiais, uma vez que estabeleceu fortes laços afetivos com o mesmo. No ano seguinte Suzana teve outra experiência muito interessante, trabalhou no Serviço Social da Indústria (SESI) na alfabetização de jovens e adultos.

Lá eram de seis a oito meses, então fiquei seis meses com esses jovens e adultos. Eu ia para a empresa onde eles trabalhavam, de construção, esperava o horário e trabalhava com eles. Era um pouco mais difícil porque a auto-estima era lá embaixo, então tinha que levantar, era toda uma situação muito diferente, mas também gostei da experiência de trabalhar com eles. Quando terminou só restavam alguns meses para o final do ano e lá o trabalho tinha que encerrar para continuar o outro e não tinham tempo, aí eu fiquei numa escola próxima de minha casa para terminar. (Professora Suzana)

Nessa outra escola ela assumiu uma classe de 4º ano e no ano seguinte se formou. Como estava desempregada, ficou fazendo reforço escolar em sua própria casa enquanto não surgia uma oportunidade melhor. Em 2013 ingressou, por meio de concurso público, na Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana, quando assumiu efetivamente uma classe de 1º ano. Em 2014, juntamente com a equipe gestora da escola, decidiu permanecer lecionando no 1º ano, uma vez que se identificou com o trabalho. A professora pretende continuar atuando em classes de 1º ano por mais tempo, pois considera que ainda tem muito o que aprender.

### **Professora Vera**

Vera trabalha numa escola com doze salas de aula e cerca de mil alunos matriculados. A escola oferece do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A professora Vera, do mesmo modo que a professora anteriormente entrevistada, ficou muito feliz em poder colaborar com a pesquisa. A entrevista foi realizada na mesma tarde em que tivemos o primeiro contato pessoalmente, num clima bastante amigável, na sala da direção da escola, que nos cedeu o espaço gentilmente, diante da necessidade de um local mais tranquilo para sua gravação. Como essa já era a terceira entrevista que realizávamos (contando com a testagem), nos sentimos mais seguras para conduzi-la, utilizando o roteiro de fato como um guia, mas sem nos prender tanto ao mesmo. Essa foi, sem dúvida, uma das entrevistas que mais colaborou com a nossa pesquisa.

Vera tem 28 anos, cursou Pedagogia na UEFS entre 2008 e início de 2013, ano em que ingressou na Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana por meio de concurso público. Em 2014 foi o primeiro ano que assumiu uma classe de 1º ano.

A opção pelo curso de Pedagogia surgiu de sua experiência com a educação popular, como ela bem expressa no extrato abaixo:

O curso de Pedagogia surgiu um pouco da experiência... é fruto da minha experiência com educação popular. Eu já trabalho na Pastoral da Juventude há mais ou menos dez anos, que é uma entidade religiosa da Igreja Católica, uma organização nacional que trabalha com questões sociais, com educação popular e aí, meu contato com a educação surge dessa experiência de igreja, de movimento social e, a partir daí, surgiu um pouco essa questão de fazer um link com o curso de Pedagogia, para não estar distante da área da educação. Surge mais por isso, não tinha um sonho, assim, de ser professora... foi construído nessa experiência. (Professora Vera)

Na Pastoral da Juventude Vera assumia as funções de assessora e coordenadora, quando desenvolvia encontros com temas diversos, como: afetividade, sexualidade, identidade pastoral, etc., mas sempre com jovens e adolescentes, nunca com crianças.

Para Vera, os estudos mais interessantes do curso de Pedagogia eram os relacionados às disciplinas de Sociologia, Psicologia e Antropologia. Ela gostou do curso, contudo,

A parte que eu senti mais dificuldade foi quando entrou mais no específico do campo escola, e como eu vim do campo não escolar tinha algumas questões que são próprias da escola, na instituição que temos que estudar. Eu fui pensando se era isso o que eu queria, se era isso que eu não queria. Mas aí também vem a reflexão de que a formação de Pedagogia te dá... abre um leque de possibilidades e o foco seria você gostar de ensinar e de ir para a sala de aula... o que me deixou balançada um pouco, mas acabei me acostumando quando fui me aproximando do campo escola e

percebendo que os sujeitos que estavam na educação não formal estavam também na escola, apesar do formato da instituição escolar. E aí me fez gostar do campo, me aproximar. (Professora Vera)

Assim como Suzana, ela não tinha muita segurança de sua escolha e acreditava que o curso de Pedagogia lhe abriria um leque de possibilidades. No entanto, antes mesmo de se formar, quando ainda estava no sétimo semestre, prestou concurso para atuar na docência nas séries iniciais ou na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana e foi aprovada, sendo convocada assim que concluiu o curso. Em 2013 assumiu uma classe de 3º ano, substituindo uma professora que estava sendo deslocada para outra função, contudo, em 2014, a direção da escola decidiu que iria atuar no 1º ano (não foi uma opção). Apesar de realizar um trabalho considerado bom pela equipe gestora da escola, Vera não deseja continuar atuando em classes de 1º ano.

[...] não queria continuar, não sei como vai ser o ano que vem... É como eu te disse, afinidade. Eu me identifico mais com a faixa etária de adolescentes, eu não me identifico muito com... apesar de eu entender o processo de desenvolvimento da criança, o que é ser criança, de respeitar isso eu prefiro trabalhar com adolescentes. Aí o pessoal já diz que eu tenho perfil de trabalhar com o 1º ano, mas é porque eu não vou fazer qualquer trabalho porque eu não tenho afinidade de trabalhar com o 1º ano. Mas aí também, vai ter que ver como é que vai se organizar a escola, se vai dar continuidade se não vai dar continuidade... tem que ver se vai ser bom ou se não vai ser bom também... [...] é uma questão da fase mesmo, biológica, psicológica do momento. (Professora Vera)

Nesse extrato a professora Vera expressa um momento de conflito e também de angústia em que está vivendo. De um lado, a direção da escola deseja (e tem o poder de definir) que ela permaneça lecionando em turmas de 1º ano. Ela, por sua vez, se esforça por desempenhar um bom trabalho, demonstrando ser uma profissional comprometida e responsável (o que agrada a direção da escola), mas deseja muito trabalhar com jovens e adolescentes, com os quais, até mesmo por sua trajetória nos movimentos sociais, se identifica muito mais. Situação no mínimo delicada, principalmente se considerarmos que a possibilidade de docência do pedagogo é muito maior com crianças e pré-adolescentes, uma vez que o mesmo pode atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A Educação de Jovens e Adultos, outra possibilidade de atuação, sempre acontece no turno noturno e apresenta uma demanda de matrícula muito menor que o ensino regular no diurno e, por isso mesmo, é muito concorrido entre os professores efetivos, especialmente os mais antigos. A professora tem noção desse fato, contudo, continua firme em seu propósito de trabalhar com jovens e adolescentes.

## **Professora Rosa**

Rosa atua numa escola que possui oito salas de aula e cerca de 400 alunos. A escola oferece a Educação Infantil (Pré-Escola) e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A entrevista com a professora Rosa aconteceu também no nosso primeiro contato. Ela ficou um pouco relutante a princípio, meio insegura quanto à sua participação, mas resolveu conceder a entrevista, considerando a relevância da mesma. A diretora da escola nos orientou a utilizar a biblioteca da escola, que no momento estava vazia, para que a gravação ficasse boa. Lá chegando Rosa solicitou que a funcionária responsável nos deixasse a sós, acredito que para ficar mais à vontade, pois estava um pouco nervosa. Antes de começar a gravar conversamos um pouquinho para tentar “quebrar o gelo” e iniciamos a entrevista. A princípio Rosa se mostrou um pouco tensa, respondendo às questões rapidamente, como se quisesse terminar logo, mas, com o transcorrer da entrevista, foi relaxando e acabou trazendo boas contribuições.

A professora Rosa tem 31 anos de idade e cursou Pedagogia na UEFS entre 2008 e 2012. Atua na Rede Municipal de Ensino como efetiva desde o início de 2014, contudo, teve outras experiências como estagiária na mesma escola onde hoje é efetiva. Rosa concluiu o curso Magistério no ano de 2000, mas só prestou vestibular para Pedagogia em 2007. Nesse período em que não estava estudando, trabalhava nessa escola onde hoje atua, que é conveniada com a prefeitura, em outras funções não docentes. Pedagogia não foi sua primeira opção:

Eu fiz magistério e... fiz o período de estágio só no magistério, depois parei e vim trabalhar aqui ... em outras áreas, e com o envolvimento com as crianças, com as professoras, prestei vestibular. Na verdade o meu sonho era fazer Biologia, o primeiro vestibular que fiz foi para Biologia, não passei, e aí com o envolvimento na escola, com o trabalho, com as atividades que ia desenvolvendo fui despertando novamente aquilo que eu tinha deixado esquecido, lá do Magistério. Aí, quando resolvi fazer o vestibular tentei para Pedagogia.

Quando passou no vestibular Rosa voltou como estagiária, dessa vez na docência na Educação Infantil. Depois que concluiu o curso em 2012 ficou aguardando ser convocada no concurso público da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana, trabalhando em escolas particulares, geralmente na Educação Infantil. Sua primeira experiência com o 1º ano foi numa escola particular, quando assumiu a classe por seis meses. Em 2014, quando foi convocada pelo concurso, voltou para a escola onde já tinha atuando no apoio e também como

estagiária na docência na Educação Infantil, e assumiu a classe de 1º ano. Ela se identifica com o trabalho de alfabetização e pretende continuar atuando no 1º ano por mais tempo.

### **Professora Joana**

A professora Joana leciona em uma escola que possui 12 salas de aula, cerca de seiscentos alunos e oferece apenas o Ensino Fundamental I. Das professoras entrevistadas, Joana é a que possui mais tempo na Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana, pois atua desde 2009, ingressando por meio de concurso público dois anos após concluir a graduação em Pedagogia.

Ela tem 32 anos de idade e ingressou no curso de Pedagogia da UEFS no ano de 2003, quando o atual currículo começou a ser implantado, vindo a concluir a graduação no ano de 2007. A entrevista foi realizada na própria sala de aula da professora, uma vez que não estava havendo aula na escola naquele dia.

Como Joana fez Magistério, desejou dar continuidade aos estudos na área, optando por Pedagogia. Ela trabalhou dois anos em uma escola particular e, quando ingressou na rede pública no ano de 2009, começou lecionando em classes de 1ª série (do Ensino Fundamental de oito anos). Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, passou a atuar com o 1º ano. Gosta de lecionar nessa série, mas pretende, no futuro, vivenciar outras experiências em séries mais avançadas.

Depois de tanto tempo acho que eu quero mudar um pouquinho.[...] Porque a mudança é sempre bom, não é? Às vezes a gente, acaba... se acomodando no lugar onde está, não é? São seis anos com turmas de primeiro ano, de repente um segundo ano, um terceiro, para... viver novas experiências, novos desafios.(Professora Joana)

Essa mudança, no entanto, não será por agora, pois a professora ainda pretende continuar em classes de 1º ano por mais algum tempo.

Vale ressaltar que, embora tivéssemos uma expectativa grande com essa entrevista, uma vez que Joana é a que possui mais experiência com o ensino da leitura e da escrita entre todas as entrevistadas, os resultados foram frustrantes, pois não colaboraram muito para a pesquisa. As respostas da professora às questões guias foram, de modo geral, curtas e evasivas, não permitindo, portanto, análises mais aprofundadas. Em virtude disso, seus depoimentos foram muito pouco utilizados.



### **Professora Carla**

A escola onde Carla leciona possui seis salas de aula, oferta a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, atendendo a cerca de 250 alunos.

A entrevista com a professora Carla foi a única que não aconteceu no primeiro contato. Agendamos o encontro com a diretora da escola e no dia e horário combinados, conversamos sobre a pesquisa. Ela se prontificou de imediato a participar, mas não quis fazer no mesmo dia, pois não se sentia preparada no momento. Assim, marcamos para a semana seguinte e, no dia combinado, realizamos a entrevista na sala da coordenadora pedagógica da escola, que nos cedeu o espaço gentilmente. A entrevista transcorreu num clima bastante leve e amigável e o resultado foi bastante satisfatório.

A professora Carla tem 32 anos, cursou Pedagogia na UEFS entre 2007 e 2012 e atua em classes de 1º ano desde o ano de 2013, assim que foi convocada pelo concurso da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana. Carla, assim como Rosa, também fez Magistério, mas não tinha intenção de cursar Pedagogia:

Eu já tinha feito Magistério há um tempo atrás. Quando eu... a minha escolha por Pedagogia... na verdade eu tinha intenção de fazer outro curso, eu pensava em fazer Psicologia, mas não tinha aqui na UEFS e pensava também em fazer Direito. Eu tinha passado um longo tempo sem estudar, eu concluí em 98, e aí eu comecei a trabalhar, dava aula de reforço em casa e não pensava em fazer vestibular. Em 2006 que eu comecei a fazer Universidade Para Todos... eu pensava em fazer um desses cursos, Direito ou Psicologia, que não tinha aqui na UEFS, e eu achava que não estava, assim, tão preparada. Aí tinha como a segunda opção, sempre tive, a Pedagogia. E aí eu fiz Pedagogia e passei. (Professora Carla)

Desse modo, por não ter sido sua primeira opção, ao iniciar o curso Carla não se sentia muito feliz, contudo, à medida que o tempo foi passando ela foi se envolvendo com as disciplinas e percebendo que se identificava com a área. Assim que começou a fazer Pedagogia também iniciou o estágio remunerado na Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana, quando teve sua primeira experiência com uma classe de seis anos (na Educação Infantil, hoje 1º ano), numa escola pública da periferia. Enfrentou condições de trabalho muito difíceis que muitas vezes lhe fizeram pensar em desistir.

No ano seguinte teve uma experiência considerada muito boa com a alfabetização de Educação de Jovens e Adultos, ainda como estagiária: “[...] foi uma experiência incrível. Até hoje eu tenho aluno que ainda vai lá em casa para conversar, para me ver... então eu amei. Foi uma experiência muito, muito boa” (Professora Carla). Em seguida atuou numa escola

particular de bairro com uma turma de 2º ano e, em 2013, foi professora auxiliar numa escola particular, onde considera que aprendeu muito, só saindo da mesma porque foi convocada pelo concurso e teve que assumir uma classe na escola em que hoje atua. Carla gosta muito do trabalho que faz nessa escola e não pretende deixar de lecionar no 1º ano tão cedo.

Ao concluirmos as entrevistas, percebemos que tínhamos um valioso material em mãos, que não só correspondia ao objetivo geral do trabalho, como até o ultrapassava. Para além do processo de formação do professor alfabetizador no curso de Pedagogia da UEFS, questões relacionadas à identidade do pedagogo surgiram a todo o momento, sendo imperiosa a sua discussão, além de outras questões referentes aos desafios da docência. Vale ressaltar que o fato das professoras estarem em início de carreira (apenas uma tem mais de dois anos de experiência como efetiva) é bastante significativo e também revelador dos conflitos e tensões que permeiam a profissão docente. De acordo com Huberman (1995), muitos estudos empíricos, que procuram descrever o contato inicial com situações de sala de aula, demonstram que os docentes passam, simultaneamente, por um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”, nos dois ou três primeiros anos de carreira. Segundo o autor,

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimento, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39)

Desse modo, os primeiros anos da carreira se constituem num momento desafiador que é suportado, segundo Huberman (1995, p. 39), pelo aspecto da “descoberta”, traduzida no entusiasmo inicial, no desejo de experimentar, na “exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa)”, além do sentimento de pertencimento a um determinado corpo profissional<sup>15</sup>. Nas entrevistas, o aspecto da “sobrevivência” parece ser comum a todas as professoras, especialmente

---

<sup>15</sup> Além desses estágios, o autor discorre sobre vários outros que surgem à medida que o professor avança na profissão, como as fases da “estabilização” e da “diversificação”. Obviamente os professores não passam de forma idêntica pelos estágios ou mesmo por todos os estágios no decorrer de sua carreira profissional. Sua história pessoal, o contexto histórico, econômico e social em que estão inseridos, as condições de trabalho, etc., influenciam diretamente a maneira como cada um vivencia sua profissão. Conforme Huberman (1995), não se pode integrar as pessoas num mesmo grupo sem antes estudar os seus antecedentes, ou seja, sua história pessoal e do meio em que vivem.

relacionado à prática alfabetizadora, considerada por todas, indistintamente, como um grande desafio.

Também foi interessante observar que todas as docentes entrevistadas enxergavam no curso de Pedagogia “um leque de possibilidades” além da docência, crença que vai ficando para trás quando se deparam com as reais possibilidades no mercado de trabalho. Embora tivessem consciência de que o curso se constitui numa licenciatura que tem na docência a base da formação, elas tinham esperança de trabalhar em outros campos de atuação, especialmente fora da escola. Ou seja, fizeram um curso de formação de professores, mas no fundo, não desejavam atuar(apenas) na docência e/ou na escola.

As cinco entrevistadas se mostraram bastante comprometidas e motivadas com seu trabalho, reconhecendo, porém, que ainda têm muito a avançar, especialmente no que diz respeito ao aperfeiçoamento de sua prática pedagógica enquanto professoras alfabetizadoras.

No próximo capítulo abordaremos o ensino da leitura e da escrita no Brasil, refletindo sobre as diversas concepções que permeiam o conceito de alfabetização, buscando compreender o seu caráter histórico, político e social, bem como analisar as diferentes compreensões teóricas e metodológicas sobre o ensino da leitura e da escrita que buscam nortear a prática pedagógica dos professores.

### **3. O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL: CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS**

O conceito de alfabetização vem sofrendo alterações de significado importantes no decorrer da história da educação, tanto no Brasil quanto pelo mundo a fora. Alterações essas, estreitamente vinculadas às novas exigências e demandas da nossa sociedade, onde o uso da leitura e da escrita é cada vez mais importante, mas vinculadas também a interesses diversos, como os de ordem política e econômica.

No entanto, apesar da evolução do conceito de alfabetização, o ensino da leitura e da escrita, especialmente nas classes populares, continua se constituindo num nó na educação pública, não sendo raros os estudantes que chegam às séries finais do Ensino Fundamental, e às vezes também do Ensino Médio, sem o domínio rudimentar dessas competências.

Pretende-se, neste capítulo, abordar as diferentes concepções de alfabetização que permeiam a história da educação no Brasil, bem como as diversas compreensões teóricas e metodológicas sobre o processo de alfabetização que influenciam (ou buscam influenciar) diretamente a prática pedagógica, debatidas no cenário nacional e internacional desde o final do século XIX, quando pela primeira vez a alfabetização adquire o caráter de objeto de estudo.

#### **3.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: UM BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA**

De acordo com Ferreiro (2012), “ler e escrever são construções sociais”, assim, em cada momento histórico surgem novos sentidos para esses dois verbos. Há vários séculos atrás ler e escrever eram atividades profissionais e, nesse sentido, eram aprendidos como ofício. Nas sociedades onde foram criados os sistemas primitivos de escrita havia escribas, que se constituíam num grupo de profissionais especializados na arte de gravar em materiais diversos (argila, pedra, papiro, etc.) “esses sinais misteriosos, tão associados ao próprio exercício do poder” (FERREIRO, 2012, p.11). Os escribas, no entanto, nem controlavam o conteúdo do que se podia escrever e nem eram leitores autorizados.

Contudo, segundo Ferreiro (2012), os primeiros textos escritos em papiro, argila, etc., foram se transformando ao longo do tempo até se converterem, nos tempos de hoje(após

diversas revoluções sangrentas na Europa), em “livros reproduzíveis, transportáveis, fáceis de consultar, escritos nas novas línguas, oriundas do latim imperial e hegemônico” (FERREIRO, 2012, p.13). Com isso, novos leitores, novos textos e novos modos de ler e escrever foram se multiplicando. E “os verbos “ler” e “escrever” deixaram de ter uma definição imutável: não designavam mais (e tampouco designam hoje) atividades homogêneas” (idem).

Também no Brasil, o conceito de leitura e, conseqüentemente, de alfabetização foi se modificando com o passar do tempo. Até a década de 1940, o Censo definia o indivíduo como alfabetizado ou analfabeto quando este se dizia capaz ou não de assinar o próprio nome. Para Soares (2002), as condições culturais, sociais e políticas do Brasil não exigiam até aquele momento muito mais que isso da maior parte da população. Escrever o próprio nome (mesmo que fosse apenas como outra forma de desenho) era importante para votar e para assinar um contrato de trabalho. Contudo, a partir de 1940 novas exigências surgem e, de acordo com o Censo, uma pessoa só era considerada *alfabetizada* quando se mostrava capaz de ler ou escrever um bilhete simples, denotando, com isso, já uma preocupação com os usos sociais da escrita. Como ressalta Soares,

[...] da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um “bilhete simples”). Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mais que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita... (SOARES, 2002, p. 21)

Essa alteração de critério para avaliação dos índices de analfabetismo no Brasil revela, conforme Soares (2002), mudanças históricas, sociais e culturais.

No final da década de 1970, surge o conceito de *alfabetismo funcional*, quando é considerada alfabetizada a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita diante das diversas demandas apresentadas em seu contexto social, bem como de usar essas habilidades como meios de prosseguir em seu aprendizado, colaborando, assim, para o seu desenvolvimento ao longo da vida. Evidentemente, essa mudança conceitual foi promovida especialmente em decorrência dos novos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, relacionados a aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico em todo o mundo e também aqui no Brasil, que gerou (e ainda continua gerando) uma ampla modernização das sociedades cada vez mais letradas, onde novas e mais profundas habilidades de leitura e escrita são requeridas. Desse modo, saber ler e escrever no sentido estrito da palavra não é mais suficiente, é preciso ir muito além.

Dessa necessidade surge, no final da década de 1980, um novo conceito: *letramento*. Estabelecendo uma estreita relação entre cultura e práticas sociais de leitura e escrita no interior da sociedade, considera-se como *letrada* aquela pessoa capaz de fazer uso social e competente da leitura e da escrita em seu cotidiano, respondendo satisfatoriamente às exigências que a sociedade impõe. Conforme nos diz Soares (2004, p. 96),

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Ou seja, à medida que a língua escrita foi ganhando cada vez mais destaque e importância na vida social e nas atividades profissionais, apenas alfabetizar, no sentido estrito, tornou-se insuficiente diante dos diversos comportamentos e práticas sociais da leitura e escrita que se expandiram significativamente.

Segundo Britto, a formulação e aplicação do conceito de letramento são resultados de diversas necessidades teóricas e práticas surgidas em decorrência dos “avanços no modo de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e do acesso e construção do conhecimento” (BRITTO, 2003, p. 51).

No Brasil, a introdução do termo letramento tem sua origem no termo inglês *literacy*, compreendido tradicionalmente por alfabetização. Para Britto,

A opção por dar à palavra inglesa uma nova tradução advém dos sentidos que ela adquiriu devido às novas compreensões do que significaria nos países de primeiro mundo, onde a universalização da educação básica já ocorrera há pelo menos meio século) e ao desenvolvimento de pesquisas sobre a escrita, compreendendo-a como algo mais que a cópia infiel da fala ou a usurpadora do lugar original desta. (BRITTO, 2003, p. 51)

Porém, destaca o autor, faz-se importante reconhecer que tal como esse termo tem sido utilizado, recobrando uma grande variedade de conceitos, embora extremamente correlacionados, supõem objetos diferentes, sendo, portanto, necessário a melhor delimitação de seu(s) conceito(s), percebendo seus usos e especificidades.

Segundo Britto (2003), muitos termos vêm sendo utilizados como supostamente equivalentes ao termo letramento, como por exemplo: alfabetismo, alfabetização e cultura escrita. No Brasil, o termo letramento, entre todos esses, é o mais usado pela academia

recentemente, contudo, o mesmo pode ter várias significações a depender do raciocínio desenvolvido. Visando contribuir para a distinção de algumas dessas diferentes significações, Britto sugere que,

Uma primeira distinção necessária seria aquela que contrapõe os processos pelos quais uma sociedade estabelece a distribuição dos saberes, isto é, as ações político-sociais e pedagógicas de formação dos sujeitos na cultura escrita e a condição em que se encontram indivíduos ou grupos sociais e que lhes permite utilizar as competências de ler e escrever para atuar nos espaços sociais organizados em função da escrita. A primeira ideia remete para o conceito (ampliado) de alfabetização e de escolaridade e supõe um agente formador, que define os modos de levar a cabo a tarefa do letramento. A segunda concepção associa-se à ideia de alfabetizado, letrado, educado, e supõe aquilo que uma pessoa é capaz de fazer com seus conhecimentos de escrita. (BRITTO, 2003, p. 52)

Assim, o termo letramento tanto sugere um estado/condição, quanto um processo/ação. Embora não haja contradição, uma vez que os diferentes significados estão imbricados e um remetendo ao outro, há uma diferença conceitual e prática importante, pois o processo de letramento refere-se a políticas educacionais e culturais, bem como metodologias de ensino e seleção de conteúdos, enquanto que a condição de letramento refere-se à “capacidade objetiva de uma pessoa ou grupo social” (BRITTO, 2003, p. 52). O autor ressalta, ainda, que com relação à interpretação de letramento enquanto processo, é importante considerar que o mesmo pode estar subordinado às agências formativas institucionais, como a escola, por exemplo, como também pode ocorrer em função de ações socioculturais diversas, porém significativas, como a mídia, a imprensa, a indústria do entretenimento, etc. Além disso, diferentemente de alfabetização, frequentemente associado ao ensino-aprendizagem do sistema de escrita, o termo letramento remeteria para uma compreensão mais geral, relacionada com a percepção da ordem da escrita, de seus usos e objetos, além de ações que uma pessoa ou um grupo de pessoas faz, sustentadas em conhecimentos e elementos da cultura escrita.

Kleiman (2007) ressalta que o conceito, de origem acadêmica, foi paulatinamente sendo incorporado ao discurso escolar, contrariando o objetivo de sua criação que justamente pretendia

[...] desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas *uma* das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também

mais importante agência de letramento, a instituição escolar. (KLEIMAN, 2007, p. 1-2)

Para a autora, a preocupação em diferenciar alfabetização e letramento quando o termo passou a ser utilizado no Brasil, resultou por limitar a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e aprendizagem da língua escrita, nos primeiros anos de escolarização. Contudo, não só todos os alunos de qualquer série do Ensino Fundamental ou Médio estão em processo de letramento, como toda e qualquer pessoa que, cotidianamente, utiliza a língua escrita.

Segundo Kleiman (1995, p. 18), o letramento pode ser definido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse sentido, as práticas próprias da escola são apenas “um” tipo de prática (dominante) que permite o desenvolvimento de “algumas” habilidades, determinando, “uma” forma de utilizar a escrita, mas não é capaz de contemplar todas as suas possibilidades. Portanto, o fenômeno do letramento “extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 20). A autora ressalta que a escola, agência de letramento mais importante, não se preocupa com o letramento enquanto prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, no sentido estrito, enquanto que outras agências de letramento (família, igreja, rua, etc.) apresentam orientações diversas de letramento. Aprender a ler e escrever é concebido como “uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola” (idem). Ainda, de acordo com Kleiman (1995), prevalece na escola a concepção de “*modelo autômato de letramento*”, onde a escrita seria

[...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado, o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regido pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. (KLEIMAN, 1995, p. 21-22)

A aquisição da escrita é então compreendida como um processo neutro que acontece independentemente de considerações contextuais e sociais, não contribuindo, portanto, para a alteração do *status quo*. A autora defende, em contrapartida, a concepção do “*modelo ideológico do letramento*”, que, ao contrário do anterior, acredita que o contexto social



determina as práticas letradas e que estas são aspectos da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. Desse modo, considerando que se deseja alcançar no ensino objetivos pedagógicos críticos e relevantes culturalmente, faz muito mais sentido adotar o modelo ideológico do letramento como base da ação pedagógica.

Para Soares (2004), os processos de alfabetização e letramento têm sido constantemente confundidos e até fundidos, provavelmente em decorrência do segundo conceito ter surgido em função da ampliação do primeiro. A autora defende que essa distinção, no plano conceitual, talvez não seja necessária, contudo, no plano pedagógico a distinção é conveniente, embora reconheça que ambos os processos sejam indissociáveis e interdependentes.

Em contrapartida, para Ferreiro (2008), a utilização do termo letramento no Brasil fez com que a alfabetização virasse sinônimo de decodificação e “letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso” (FERREIRO, 2008, p. 3). Para a autora “usar letramento em vez de alfabetização, tudo bem. A coexistência dos termos é que não dá” (idem).

Como Soares (2004), acreditamos que é preciso reconhecer a especificidade da alfabetização, compreendida aqui como a “aquisição do sistema convencional de escrita”, e do letramento entendido como o “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”, considerando que, tanto são diferentes os objetos de conhecimento quanto os processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, por consequência, também os processos de ensino. Contudo, vale ressaltar que,

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p.97)

Desse modo, o ideal seria ensinar a ler e a escrever em meio a práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, *alfabetizar letrando*. Esse é o desafio que se coloca na atualidade para a escola. Desafio árduo, pois, de acordo com Ferreiro (1997), a escola enquanto instituição operou uma transmutação da escrita no decorrer dos séculos, transformando-a

de um objeto social em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares: precisamente aquelas que historicamente deram origem à criação das representações escritas da linguagem. (FERREIRO, 1997, p. 20)

Como nos alerta Ferreiro (1997), parece que esquecemos, na escola, que a escrita é importante dentro dela justamente porque é importante fora dela, e não o inverso.

Na seção seguinte, passamos a discutir como as diferentes concepções sobre a alfabetização como objeto de ensino e de aprendizagem vêm implicando em práticas pedagógicas diversificadas no interior das escolas, bem como, em controvérsias entre educadores e pesquisadores a partir do final do século XIX, passando por todo o século XX, até o momento presente.

### 3.2 ENSINO E APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

A discussão em torno da alfabetização é foco de disputas e desentendimentos entre educadores e pesquisadores há muito tempo, intensificando-se, entretanto, nas últimas décadas em decorrência de estudos e pesquisas na área da psicologia, pedagogia, psicolinguística, sociolinguística e linguística. Especialmente na perspectiva psicológica destaca-se, a partir da década de 1980, a vertente construtivista a partir das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita, fundamentada na Psicologia e epistemologia de Jean Piaget. De acordo com Mortatti (2000), os resultados dessa pesquisa, apresentados como uma “revolução conceitual”, vêm na contramão das explicações tradicionais para os problemas da alfabetização, que não conseguem elucidar satisfatoriamente os motivos do fracasso escolar, principalmente das classes populares, no início do processo de escolarização. Mortatti (2000) nos alerta, porém, que essa não é a primeira vez que se anuncia uma “revolução conceitual” no campo da alfabetização, localizando-se anúncios desse tipo também no final do século XIX.

Segundo a autora, em 1882, o professor positivista Antonio Silva Jardim acredita ter encontrado o melhor método para o ensino da leitura, o “método João de Deus”, contido na “*Cartilha maternal ou arte de leitura* (1876), do poeta João de Deus (Ramos)” (MORTATTI, 2000, p. 41). Silva Jardim, acreditando ter encontrado a solução para o ensino eficaz da leitura e da escrita, uma vez que os índices de reprovação na 1ª série eram extremamente altos (acima

de 50%) embora apenas uma pequena parte da população estivesse na escola<sup>16</sup>, passa a divulgar sistematicamente o método João de Deus, bem como propostas para o ensino da língua a partir de sua própria experiência como professor. Ele critica severamente o método da soletração utilizado no Brasil até aquele momento, relacionando diretamente a reforma no ensino da alfabetização com reformas sociais e políticas. De acordo com Mortatti,

Visando à concretização do “sentido moderno da educação”, resultante de uma “teoria de educação positiva”, formulada pelo comtismo e apresentada como meio de ação e “única chance de viabilizar a reforma espiritual da sociedade”, Silva Jardim defende uma educação útil, prática e racional e aplicada ao estudo dos métodos de ensino o princípio de “concertar melhorando”. (MORTATTI, 2000, p. 43)

Pretende-se, desse modo, promover uma revolução no ensino da leitura na época, sustentada em princípios científicos tidos como definitivos, em comunhão com “a lei comtiana dos três estados – teológico, metafísico e positivo – que rege a evolução social, rumo ao progresso”(MORTATTI, 2000, p. 43).

Silva Jardim condenava veementemente a soletração, defendendo em seu lugar o método “João de Deus” como superior, científico e definitivo. O método da soletração, criticado pelo educador e seus adeptos, faz parte do grupo de métodos denominados de marcha sintética, compreendendo o ensino das partes para o todo. Na marcha sintética, o ensino da leitura é iniciado a partir das letras do alfabeto, que precisam ser decoradas oralmente e depois reconhecidas, seguido pelo silabário, ou seja, memorização de todas as combinações silábicas possíveis, iniciando-se pelas sílabas simples, sendo as famílias silábicas recitadas em voz alta diversas vezes (b-a-ba, b-e-be, b-i-bi...) para garantir a memorização; em seguida a formação de palavras a partir das sílabas memorizadas e, por fim, leitura de pequenos textos. Para Silva Jardim esse método era irracional e desinteressante para as crianças.

O método João de Deus, por sua vez, fazendo parte do grupo dos métodos analíticos, consistia no ensino da leitura por meio da palavração, compreendido, por Silva Jardim, como o único processo racional, pois,

[...] não ensina o alphabeto todo e sim por partes; porque não arbitrariamente e sim partindo das vogaes, sons elementares e geraes, communs, para as invogaes, sons secundários e especiais, e ainda nestas, das mais approximadas d’aquellas para as mais affastadas, n’uma complicação crescente e generalidade decrescente, porque

<sup>16</sup>De acordo com Moll (2001) apud Ribeiro (1982), em 1890 o índice de analfabetismo no Brasil era de 85%, passando para 75% em 1900 e 1920, segundo o anuário estatístico do Brasil de 1936.

finalmente torna explícito que para *ler não são necessários nomes de letras e sim seus valores*, por isso que só estes são falados; que aqueles são sua abstração, convencional. (SILVA JARDIM, 1884, p. 12 APUD MORTATTI, 2000, p. 48-49)

A leitura, nesse caso, consistia na “arte que envolve o processo de apreensão da ideia representada pela palavra, a partir da síntese – soma dos valores das letras – e que demanda ênfase na educação do ouvido” (MORTATTI, 2000, p. 71). E a escrita, a técnica caligráfica de registro de valores das letras, consistindo num recurso auxiliar no aprendizado da leitura.

Nos métodos sintéticos as principais estratégias pedagógicas se relacionam ao desenvolvimento da percepção auditiva, uma vez que se compreende que é pela correta discriminação dos sons e por sua posterior associação com as letras, seu sinal gráfico, que se alcança a aprendizagem da leitura e da escrita. A prática pedagógica é fundamentada no preceito associacionista (empirista), sendo fundamental o treino e a repetição para a memorização. Como nos diz Moll (1996, p. 54), “A leitura “mecânica” precede a leitura compreensiva, estabelecendo-se o total esvaziamento contextual da mensagem”. Assim, a utilização frequente de “pseudotextos” é bastante comum em materiais que se fundamentam nessa perspectiva.

Em contrapartida, os métodos analíticos, embora busquem dar sentido a alfabetização, priorizam estratégias visuais, “cristalizando o processo de alfabetização em etapas e procedimentos que, via de regra, nada tem a ver com o processo de aprendizagem do aluno” (MOLL, 1996, p. 55).

Assim, enquanto os métodos sintéticos (alfabético, silábico e fonético) partem de segmentos menores da fala – letra, sílaba e fonema respectivamente – para chegar a unidades maiores e significativas – palavras, frases ou textos – os métodos analíticos (palavração, sentencição e contos) fazem justamente o caminho inverso, ou seja, partem de unidades maiores – palavras, frases ou textos -, até chegar em unidades menores – fonemas, letras, sílabas.

Silva Jardim atribui a nova proposta (método analítico da palavração) aos progressos da linguística e, com o objetivo de provar as vantagens da *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, faz

[...] acompanhar à divulgação do “engenhoso edifício” do método a explicitação de seus fundamentos linguísticos inovadores, centrados em uma “verdadeira theoria da formação da linguagem” e em uma “analyse da fala, inteiramente nova, no que toca á nossa lingua.”

De acordo com essa “verdadeira theoria”, a linguagem, “inspirada pelo sentimento e esclarecida pela inteligência”, origina-se da necessidade de comunicação e se destina também à “communicação de nossas emoções, e de preferência dos impulsos sympathicos, únicos plenamente transmissíveis”. (MORTATTI, 2000, p. 67-68)

A linguagem, elaborada por todos os nossos antepassados, caracterizando a continuidade humana, apresenta, dessa forma, um caráter social de união dos homens, bem como das unidades sociais, revelando, ao mesmo tempo, a superioridade intelectual da espécie humana, “única capaz da linguagem, em decorrência da harmonia entre a estrutura de nosso aparelho de fonação e a constituição cerebral” (MORTATTI, 2000, p. 68).

Assim, o método de ensino pela “leitura palavrada” defendida no *Método João de Deus*, alia o impulso afetivo e a análise da fala, numa concepção de ensino da língua baseada em determinadas ideias sobre a criança e a educação, com vistas a uma educação apropriada à vida moderna, positiva e enciclopédica, de cunho prático e utilidade racional.

A criança, nessa perspectiva, por ainda não estar educada e suas faculdades abstratas pouco desenvolvidas, especialmente a da linguagem, erra muito, se constituindo num ser imperfeito. Assim,

Em seu cérebro, “qual cera”, imprimem-se as “primeiras formas, as mais decisivas da vida”, merecendo esse “primeiro estado de tenridade” todo nosso cuidado, a fim de graduar o ensino em dificuldades crescentes e apresentar os objetos antes dos símbolos e devendo, por isso, caber a tarefa de “iniciar o [seu] desenvolvimento cerebral” aos “homens mais eminentes” e não aos ignorantes (MORTATTI, 2000, p. 69).

Nesse sentido, os elementos para elaboração das ideias na criança são fornecidos quase que exclusivamente pelo exterior, sendo os aspectos interiores do processo de aprendizagem quase que desconsiderados, concorrendo para ela apenas indiretamente, sendo o desenvolvimento dos órgãos da voz indispensável para o aprendizado da leitura.

Silva Jardim desempenhou importante papel na história da alfabetização no Brasil, pois, através do combate aos métodos sintéticos e o destaque social e político que o mesmo atribuiu ao ensino da leitura, fundou, como nos diz Mortatti (2000, p. 25), uma tradição, onde “o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método”. Talvez, possamos afirmar que Silva Jardim inaugurou, no Brasil, a famosa *guerra dos métodos* na alfabetização que perdurou por muitas décadas em nosso país e que, na atualidade, ameaça recomeçar, como veremos mais adiante.

Contudo, a proposta de Silva Jardim não foi acolhida oficialmente, até porque, naquele momento, a normatização a respeito da instrução pública era praticamente

inexistente. Mas, ressalta Mortatti (2000), pela primeira vez no Brasil a discussão sobre o ensino da leitura apresenta um caráter pragmático e cientificamente fundamentado, ao contrário do que ocorria com relação à “tradição ingênua” dos métodos sintéticos que foi apenas incorporada, e não “fundada”, como *habitus*<sup>17</sup> e rotina nas escolas brasileiras de primeiras letras.

Silva Jardim se afasta da luta no magistério para se dedicar à causa republicana, vindo a falecer acidentalmente em 1891. Contudo, segundo Mortatti (2000), a tradição fundada pelo mesmo é retomada, após a Proclamação da República, pela geração de professores normalistas da Escola Normal de São Paulo, que, ao assumirem cargos na administração pública, antes ocupadas apenas por bacharéis em Direito, reivindicam e assumem as funções de normatizadores da instrução pública, principalmente com relação ao ensino da leitura. Segundo a autora, a atuação desses normalistas paulistas foi definidora para a constituição da alfabetização como objeto de estudo no Brasil.

Nesse segundo momento, as disputas em torno do melhor método de alfabetização se deram em torno dos “mais modernos e modernos” e não mais entre os “modernos” (defensores do método analítico *João de Deus*) e “antigos” (defensores dos métodos sintéticos) como na fase anterior. Em 1890, inicia-se a reforma da instrução pública paulista pelo Dr. Antonio Caetano de Campos, aperfeiçoada por Gabriel Prestes em 1892, tendo como norte a filosofia positivista, vindo a “institucionalizar e sistematizar um conjunto de aspirações educacionais amplamente divulgadas no final do Império brasileiro” (MORTATTI, 2000, p. 78). Buscava-se, com essas aspirações, a cientificidade no que diz respeito à educação da criança, em detrimento do empirismo, demarcando a “hegemonia dos métodos intuitivos e analíticos” para o ensino das matérias escolares, principalmente a leitura, significando, assim, uma “nova bússola” para a formação teórica e prática de um novo professor atento para os progressos da “pedagogia moderna”, e que deveria “deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança.” (idem, p. 78-79).

Inaugurando escolas-modelos, a princípio na capital paulista e depois também pelo interior, a Escola Normal de São Paulo vai, no decorrer da década de 1890 e 1900, se transformando em modelo de sistema de ensino não só para o próprio estado, mas para todo o

---

<sup>17</sup>*Habitus*, de acordo com Bourdieu significa “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 63)

país, graças também à divulgação da proposta por professores paulistas em diversos estados brasileiros. Desse modo, o método analítico vai ganhando adeptos em todo o país, baseado especialmente em moldes norte-americanos<sup>18</sup> e utilizado na Escola-Modelo anexa à Escola Normal.” (MORTATTI, 2000, p. 82). Inicialmente sem grandes disputas internas, os propagadores da “nova bússola” foram produzindo, contudo, apropriações diferentes, o que acabou criando divergências em torno da melhor forma de desenvolver o método analítico (do “todo” para as “partes”) para o ensino da leitura. Para uns, devia-se partir de palavras, para outros de frases e para outros ainda de textos. Também divergiam sobre o melhor tipo de letra para se iniciar o ensino (manuscrita, de imprensa, maiúscula, minúscula), sobre a utilização de desenhos ou estampas para ilustração das lições, dentre outras questões principalmente de natureza procedimental.

Nesse embate, prevaleceu a compreensão de grupos mais próximos das autoridades da administração educacional, que acabaram se constituindo como as primeiras normatizações sobre o ensino da leitura, as quais foram sendo impostas através da “adoção oficial de cartilhas e da produção de artigos de combate, traduções de textos estrangeiros e relatos de experiências bem-sucedidas, publicadas sobretudo na *Revista de Ensino*.” (MORTATTI, 2000, p. 82).

Contudo, segundo Mortatti (2000), apesar de todo esforço empreendido na divulgação e institucionalização do método analítico, a grande maioria dos professores paulistas (e provavelmente em todo o país) continuava se baseando em métodos sintéticos para o ensino da leitura, utilizando para tal, as velhas cartilhas. Até porque, somente no final da década de 1990 é que começaram a ser produzidas e publicadas cartilhas brasileiras em consonância com o método analítico.

Com a reforma da educação paulista promovida por Sampaio Dórea em 1920, que garante a autonomia didática do professor, ou seja, o direito de escolher o livro e o método de ensino, as disputas internas do método analítico se amenizam. Porém, era fato que a utilização desse método nunca se constituiu consenso entre os professores que, com exceção daqueles que lecionavam nas escolas-modelos, continuavam (em sua grande parte) a utilizar os velhos métodos de silabação e soletração.

---

<sup>18</sup>Para dirigir a primeira escola-modelo [...] são contradas, por indicação do diretor da Escola Americana, Horácio Lene, as professoras D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Miss Marcia Priscilla Browne [...]. A indicação de ambas deveu-se à sintonia de seu trabalho com a moderna metodologia norte-americana, que, então, passa a sintetizar os anseios educacionais. (MORTATTI, 2000, p. 80)

No período que se segue, a discussão em torno do melhor método de ensino da leitura entra em declínio, apesar de prevalecer a ideia de que o método analítico é melhor por ter bases científicas, dando lugar a outras questões que vão ganhando espaço, em especial as referentes à maturidade individual da criança, considerada como fundamental para o rendimento e eficiência de qualquer método utilizado, principalmente o método analítico-sintético, ou seja, a união do “moderno ou mais moderno” (amparado em bases científicas) e do antigo (que afinal prevalecia na prática do professor).

Nesse contexto, o escolanovista Lourenço Filho assume uma posição de destaque, formulando e divulgando, tanto no Brasil quanto no exterior, os famosos *Testes de ABC*, frutos de uma pesquisa experimental desenvolvida por ele e por outros professores-pesquisadores.

Pretendendo enfrentar o problema do fracasso da alfabetização, mesmo de crianças com idade cronológica e mental adequadas, evidenciado pelas altas taxas de repetência no 1º grau da escola primária (antiga 1ª série), e visando também a economia, eficiência e rendimento do sistema escolar,

Lourenço Filho, apresenta a hipótese, confirmada pelas pesquisas experimentais que realizou com alunos de 1º grau, da existência de um nível de maturidade – passível de medida – como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita. (MORTATTI, 2000, p. 147)

De acordo com Mortatti (2000), a aspiração de tudo medir cientificamente não foi privilégio de Lourenço Filho, mas uma espécie de moda de época, que visava esclarecer a realidade sensível através de testes objetivos.

Lourenço Filho sugere, então, que as classes de alfabetização sejam organizadas de forma homogênea para uma melhor economia do aprendizado, tendo por base a classificação por níveis de maturidade, uma vez que o problema do fracasso decorre, segundo ele, das diferenças individuais desses níveis e que, em classes heterogêneas as diferenças na velocidade da aprendizagem não são atendidas adequadamente. Assim, de acordo com os princípios escolanovistas preconizados pelo autor, a matéria-prima a ser considerada pela escola é “a criança real”, e suas especificidades individuais e não os métodos ou processos de ensino, “característica da escola tradicional que, com “inocência psicológica”, transforma o ensino em um ritual, com passos determinados, e o mestre, em um “autômato bem regulado” (MORTATTI, 2000, p. 148). Contudo, apesar de não discutir o trabalho realizado nas classes de alfabetização nem os critérios de promoção ao final do ano, uma vez que as classes



deveriam ser organizadas de acordo com os resultados dos testes de ABC, Lourenço Filho, mesmo que brevemente, tece considerações em que explicita sua crença no método analítico como mais vantajoso e, se bem aplicado, facilitador e motivador da aprendizagem.

Os testes de ABC elaborados e largamente difundidos por Lourenço Filhos e seus seguidores a partir de 1934, eram compostos por oito provas, visando à análise dos seguintes pontos:

coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditiva-motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral. (MORTATTI, 2000, p. 151)

Também autor de cartilhas de alfabetização, Lourenço Filho destaca, em texto direcionado aos professores ao final de uma de suas cartilhas (*Upa Cavalinho*) em 1958, três condições essenciais para a aprendizagem da leitura, por parte da criança: “maturidade, desejo de aprender e utilização de material adequado que afirme esse desejo e facilite os exercícios de aquisição e fixação” (MORTATTI, 2000, p. 177). Assim, ao mesmo tempo em que o desejo de aprender depende do ambiente social da criança, depende também da escola, mais precisamente do professor, que deve fazer com que o ensino seja fácil, agradável, útil e significativo para os estudantes.

Com a larga difusão dos testes de ABC por todo o país, a explicação para o fracasso escolar vinculou-se às diferenças individuais na capacidade de aprender. De acordo com Moll (2001, p. 37), “as crianças que não aprendem na escola são consideradas portadoras de déficits mentais, sensoriais ou neurológicos, com problemas de ordem perceptual, motora, linguística, afetiva ou intelectual.” Desse modo, a responsabilidade pelo fracasso era atribuído, em última instância, ao próprio aluno.

Nos anos de 1960, são bastante divulgadas as “teorias do déficit”, supondo que,

[...] a aprendizagem dependia de pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivo-motores, lingüísticos...) e que certas crianças fracassavam por não dispor dessas habilidades prévias. O fato de o fracasso concentrar-se nas crianças das famílias mais pobres era explicado por uma suposta incapacidade das próprias famílias proporcionarem estímulos adequados.

Baterias de exercícios de estimulação foram criadas, como "remédio" para o fracasso, como se ele fosse uma doença. Essa abordagem, que já se anunciava no teste ABC, de Lourenço Filho – um conjunto de atividades para verificar e, principalmente, medir a "maturidade" que a ciência de então supunha necessária à alfabetização bem-sucedida – teve muita influência no Brasil. Nos anos 70, foi largamente difundida a idéia de que, no início da escolaridade, toda criança deveria passar pelos exercícios conhecidos como de "prontidão" (do inglês, *readiness*) para a

alfabetização. Seria uma espécie de vacinação em massa. Mas a vacina, infelizmente, era inócua. (BRASIL, 2001, p. 7-8)

Os exercícios de prontidão não conseguiram “suprir” os supostos “déficits” dos alunos, especialmente das classes populares, que continuavam a ser reprovados, principalmente na 1ª série. A validade científica e ideológica das carências cognitivas, culturais, sociais e alimentares dessas crianças, bem como da “educação compensatória”, são questionadas, passando-se a explicar o problema a partir das desigualdades sociais e da prevalência da ideologia da classe dominante.

Paralelamente, inicia-se a partir do final dos anos de 1970 uma nova fase nas discussões sobre o processo de alfabetização, havendo uma mudança paradigmática importante. Procurou-se, a partir de então, investigar como acontece a aprendizagem daqueles que aprendem a ler e escrever sem dificuldade e, especialmente, o que sabem e pensam sobre a escrita aqueles que ainda não se alfabetizaram. Os resultados das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita, descritos no trabalho intitulado “Psicogênese da Língua Escrita”, assumem, como outrora assumiu Silva Jardim, um discurso de “revolução conceitual”,

[...] representada pelo postulado da construção do conhecimento lingüístico pela criança, em decorrência do quê, o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo. (MORTATTI, 2000, p. 253-254)

Assim, a questão do método perde espaço para a discussão sobre a construção do conhecimento pelo sujeito que, longe de ser passivo, pensa, constrói e reconstrói ideias e conceitos no seu processo de aprendizagem da língua escrita.

O construtivismo surgiu, diante do quadro desalentador de reprovação e analfabetismo no país (e também no contexto da redemocratização no Brasil), como uma nova possibilidade, uma nova teoria para sustentar também novas opções didático-pedagógicas.

De acordo com a teoria construtivista de Emília Ferreiro (pesquisadora Argentina, orientanda e colaboradora de Jean Piaget, que contou com a colaboração principalmente de Ana Teberosky em sua pesquisa), a aquisição da língua escrita pela criança é um processo psicogenético, que se inicia antes da escolarização e que “segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas línguas.” (FERREIRO, 2001, p.18-19).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31),

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.

Contudo, considerar que a aprendizagem é resultado da própria atividade do sujeito gerou, e ainda gera, o entendimento de que cabe muito pouco ao professor nesse processo.

Ainda, segundo Ferreiro (2001, p. 19), é possível distinguir na escrita, dentro desse processo construtivo, “três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas divisões”:

- distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos quantitativo e qualitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

A compreensão e identificação desses períodos nas escritas das crianças causaram um grande impacto para os professores alfabetizadores. De repente, as estranhas escritas produzidas por crianças (e também adultos) anteriores à compreensão do sistema alfabético de escrita, antes apenas consideradas como erradas, ganharam significado.

Ferreiro e Teberosky (1999) advertem, porém, que não pretendem propor uma nova metodologia da aprendizagem ou uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem. Ao contrário, o que se pretende com a pesquisa é romper com o pensamento e com as práticas tradicionais de alfabetização.

Assim, os resultados dessas investigações se apresentam como uma “revolução conceitual” com relação às práticas tradicionais de alfabetização, onde a língua escrita é concebida como um “*sistema de representação* e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” e não apenas como um “código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar”. Nesse sentido, sua aprendizagem não consiste na aquisição de uma técnica, mas num processo conceitual, interno e individual de compreensão da construção do sistema de escrita, sem a separação entre a leitura e a escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento. E mais, “demanda abandonar-se a visão adultocêntrica do

processo e a falsa ideia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado.” (MORTATTI, 2000, p. 267).

Assim, enquanto até a década de 1970 a guerra dos métodos ocupou grande parte das pesquisas e debates no campo da alfabetização, a partir da divulgação da teoria da psicogênese da escrita, as pesquisas na área, segundo Moraes (2006), se diversificaram:

[...] a um progressivo “desinvestimento” no estudo de métodos de ensino, correspondeu um crescente interesse por investigar processos de aprendizagem, interações na sala de aula de alfabetização e outros temas correlatos. (MORAIS, 2006, p. 2)

Além disso, contribuiu para o “desinvestimento” sobre os métodos de alfabetização a descoberta dos estudos do campo do letramento nos anos de 1980, quando passou-se a pesquisar, com cada vez mais frequência, práticas escolares ou não de leitura e produção de textos. Para Moraes (2006, p. 3),

[...] com a hegemonia do discurso do letramento, muitos estudiosos de lingüística e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde se lessem e escrevessem os textos do mundo real.

Contudo, ressalta o autor, como “o sistema de notação alfabética constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente” (MORAIS, 2006, p.3), ele precisa ser sistematicamente ensinado através de metodologias que levem o aprendiz a, diariamente, refletir sobre suas propriedades e, paulatinamente, aprender e automatizar suas convenções. Isso lhe permitirá ser progressivamente mais letrado.

De acordo com Mortatti (2000), esse momento é caracterizado pela função catalisadora do discurso oficial com relação tanto ao discurso produzido pelas universidades públicas, centros de pesquisa e “sujeitos que se apresentam como acadêmicos e especialistas”, quanto ao discurso (re) produzido no âmbito das escolas, Delegacias e Divisões Regionais de ensino, “por sujeitos que se apresentam como profissionais do magistério e mediante a intermediação dos documentos oficiais e das cartilhas.” (MORTATTI, 2000, p. 253).

Mais uma vez, buscando-se a hegemonia pelo novo, esse fenômeno se relaciona diretamente com a “apropriação e incorporação do discurso acadêmico pelo discurso oficial”,

provocando uma quase total coincidência entre este discurso e normatizações sobre alfabetização.

Contudo, apesar de todo esforço de divulgação e institucionalização dos preceitos construtivistas, o trabalho em sala de aula não acompanhou o mesmo ritmo e o fracasso na alfabetização ainda é uma realidade. Diversas ações foram empreendidas nesse sentido (especialmente na alfabetização), como a elaboração de documentos oficiais de diferentes âmbitos (federal, estadual e municipal), a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), programas e projetos de formação continuada para professores promovidos pelo Ministério da Educação (como PCN em Ação, PROFA e Pró-Letramento) e a adoção de políticas públicas em consonância com os mesmos (a exemplo da organização do Ensino Fundamental em ciclos em diversos sistemas de ensino – municipais e estaduais) principalmente a partir da década de 1990 (embora se mantendo legalmente o respeito à autonomia didática do professor). Segundo Mortatti (2000), as causas comumente apontadas para este fato relacionam-se às dificuldades inerentes à teoria construtivista, até porque as pesquisas a respeito da psicogênese da língua escrita nunca tiveram a pretensão de resultar num método de alfabetização.

Na busca de solução para esse impasse, as concretizações vão-se configurando como um entrecruzamento da internalização do discurso de época sobre o novo e da elaboração pessoal dos alfabetizadores, valendo-se de sua história profissional. Desse modo, as expectativas geradas pelos anúncios iniciais de ter-se descoberto a chave para a solução do problema do fracasso das crianças pobres em alfabetização, vão [...] tornando-se frustradas, ao mesmo tempo em que propõem questionamentos e encaminham concretizações de caráter eclético. (MORTATTI, 2000, p. 280)

Ou seja, os professores passaram a adotar um “discurso” construtivista, porém, essa teoria não lhes deu subsídios didáticos e metodológicos para efetivar uma prática também revolucionária, como o proclamado. Para Moraes (2006, p. 5), por mais de uma década o que prevaleceu na formação inicial e continuada dos professores foi apenas o “acesso dos docentes à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz, ao aprender o sistema alfabético”, não se discutindo, porém, como utilizar esse conhecimento de forma didática.

Para Mortatti (2000), ao longo desse momento, a “fase heróica e programática” do discurso construtivista vai cedendo espaço a uma contestação da academia, inicialmente de forma velada, e também por parte dos professores considerados “resistentes ao novo”, mas relacionada também à introdução do interacionismo como novo referencial teórico. O construtivismo e o interacionismo, apesar de epistemologicamente diferentes, vão sendo

incorporados e apresentados como complementares entre si, pelo discurso oficial, “sobretudo em virtude da abordagem psicolinguística, comum a ambos.” Disseminou-se entre os professores um novo método “ecclético”, a partir da combinação dos métodos tradicionais com as implicações pedagógicas da psicogênese da escrita, baseando-se inicialmente no diagnóstico e classificação “construtivista” dos estudantes em *pré-silábicos*, *silábicos* e *alfabéticos*. A partir dessa classificação, cabia ao professor “desenvolver um “trabalho” que respeite a realidade da criança e seu ritmo de construção do conhecimento, de preferência *com textos e por meio* deles”(MORTATTI, 2000, p. 285-286).

Segundo Soares (2004), ao focar o processo de conceitualização da língua escrita pela criança, enfatizando a importância da interação com práticas de leitura e de escrita para provocar e motivar esse processo os professores foram levados a subestimar o ensino sistemático das relações entre a fala e escrita. Ressalta a autora que,

Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização (SOARES, 2004, p. 99).

Em decorrência da ausência do ensino direto e sistemático da “transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita”, tem surgido muitas críticas ao construtivismo e, como salienta Soares (2004), motivado “surpreendentemente” propostas de retorno ao método fônico, tomado agora como a solução para os problemas do ensino da leitura e da escrita. O que significaria retomar um passado já superado e negar os avanços teóricos incontestáveis.

Telma Weisz (2003, p. 1) tencionando ainda mais as discussões, defende que a ideia de que “o fracasso na alfabetização das crianças brasileiras se deve ao construtivismo e que a solução para este fracasso é a adoção do método fônico” não passa de uma falsa polêmica que ganhou destaque indevido na grande mídia, pois, de acordo com a autora, a grande maioria dos alunos brasileiros continua sendo alfabetizada com as mesmas cartilhas que se usava antes, ou com novas versões dessas, que, no entanto, continuam considerando que os alunos entram na escola sem nenhum conhecimento da escrita, bastando memorizar a correspondência fonema/grafema para ensinar a ler e escrever, contrapondo-se, portanto, a

uma visão construtivista de alfabetização. Ou seja, o construtivismo nunca chegou efetivamente às salas de aula.

Morais (2006), ressalta que, de fato, hoje se faz necessário discutir metodologias para o ensino da leitura e da escrita, porém, não faz sentido ressuscitar a guerra dos métodos tradicionais de alfabetização. Nesse sentido, o autor defende que, apesar do emprego de métodos de forma isolada não garanta o sucesso escolar, “os métodos tradicionais de base empirista não são remédios miraculosos: foram e continuam sendo promotores de fracasso (ou sucesso) escolar” (MORAIS, 2006, p.11). Por outro lado, faz-se necessário desenvolver metodologias de ensino que levem o alfabetizando a compreender as propriedades do sistema de escrita alfabética, o que requer “o desenvolvimento de habilidades fonológicas que a escola deve promover em lugar de esperar que os alunos, sozinhos, as descubram” (idem). E, ainda, não existem oposições entre alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, sendo que o ideal é unir o ensino sistemático da notação alfabética com vivências cotidianas de práticas letradas, o que permitirá ao estudante “se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente.” (MORAIS, 2006, p.12)

Aliado a tudo isso, coadunando com Moraes (2006, p. 12), faz-se imprescindível pensar com cuidado sobre a profissionalização docente, bem como tratar de questões mais gerais que a envolvem como “condições materiais e simbólicas de trabalho e da implementação de políticas que favoreçam, precocemente, o sucesso escolar das crianças oriundas das classes populares”. Se é preciso qualificar a formação inicial e continuada do professor de modo geral, é fundamental dar uma atenção especial aos professores que se dedicam à difícil tarefa de ensinar a ler e a escrever.

Nesse sentido, o próximo capítulo discute a construção do currículo do curso de Pedagogia no Brasil e sua relação com a formação do professor alfabetizador, considerando que esta formação cabe ao referido curso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia aprovadas em 2006.

## 4. O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Nesse capítulo discutimos inicialmente algumas ideias em torno da concepção de currículo a partir da contribuição de teóricos como, GimenoSacristán (2000), Goodson (2007), Veiga-Neto (2002) e Silva (1999), visando definir a perspectiva teórica abordada ao longo do texto.

Nas sessões seguintes, apresentamos uma breve retrospectiva histórica sobre a construção do currículo do curso de Pedagogia no Brasil, desde sua origem até os dias atuais, ressaltando a ausência de identidade que sempre permeou o curso e que persiste ainda nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em vigor desde o ano de 2006, e sua relação com a formação do professor alfabetizador.

### 4.1 CURRÍCULO: EXPRESSÃO DE CULTURA E DE VALORES NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICA SOCIAL

Segundo Gimeno Sacristán (2000), o conceito de currículo é relativamente recente e sua teorização não se encontra sistematizada de maneira adequada, aparecendo muitas vezes a partir de linguagens e conceitos técnicos “como uma legitimação *a posteriori* das práticas vigentes” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.13), ou como um discurso crítico sobre essas práticas na tentativa de esclarecê-las. Porém, é importante ressaltar que o currículo,

[...] supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.15)

Desse modo, é ingênuo reduzir os “problemas-chave”, teóricos e práticos, sobre o currículo a problemas de ordem técnica necessários de solução, uma vez que o currículo, expressão do equilíbrio de interesses e forças diversas, está estreitamente vinculado à instrumentalização concreta que torna a escola um determinado sistema social. Pois, ao



definirmos o currículo “descrevemos a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.15).

Para esse autor, o currículo, longe de ser um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação, é uma práxis, ou seja, é prática e expressão da função socializadora e cultural da instituição, que reagrupa ao seu redor diversos subsistemas ou práticas diversas, inclusive a prática pedagógica desenvolvida em instituições de ensino, expressa em comportamentos variados. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000) destaca que, para analisar currículos concretos, faz-se necessário estudá-los em seu contexto de configuração, que é onde se expressam em práticas educativas e, portanto, em resultados. Além do mais, de acordo com os diferentes níveis educativos, suas características e finalidades, o currículo desempenha também diferentes missões.

Para Goodson (2007), o currículo foi inventado como um conceito com o objetivo de dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Com o decorrer do tempo, “a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.” (GOODSON, 2007, p. 243). Nesse sentido, os mais favorecidos se beneficiam da inclusão pelo currículo e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo.

De acordo com Gimeno Sacristán,

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social, quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17)

Assim, não é neutro o projeto cultural e social que tem a instituição de ensino para seus alunos e, de uma maneira ou de outra, o currículo sempre refletirá o conflito de interesses dentro da sociedade, bem como os seus valores dominantes que conduzem os processos educativos. Todas as finalidades atribuídas à instituição de ensino, implícita ou explicitamente, necessariamente acabam se refletindo nos objetivos que orientam todo o

currículo, perpassando pela seleção de seus componentes às práticas metodológicas escolhidas.

Desse modo, é importante se ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação, bem como no debate sobre a qualidade do ensino, no sentido de recuperar a consciência do valor cultural da escola como “instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 19). Não é possível esquecer que “o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar” (idem).

Gimeno Sacristán (2000) nos ajuda a pensar que o currículo não é algo dado e que o mesmo não explica o sucesso ou o fracasso escolar como uma simples variável dependente, a partir de uma perspectiva onde a variável independente seriam as condições sociais dos indivíduos e dos grupos. É preciso considerar outras questões, como os procedimentos de seleção e organização do conhecimento, assim como a forma de lecioná-lo e avaliá-lo que, afinal, também se constituem em mecanismos sociais que devem ser pesquisados. O autor citando Young (1980), afirma que o currículo “é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente. Com isso, a natureza do saber distribuído pela escola se situa como um dos problemas centrais a ser colocado e discutido” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.19). Desse modo, o currículo passa a ser considerado como uma “invenção social” que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, sem nunca perder de vista os valores e as crenças dos grupos sociais dominantes.

Para Veiga-Neto (2002), o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura, pois é entendido como a porção de cultura (conteúdos e práticas de ensino, de avaliação, etc.) que, quando considerada relevante num dado momento histórico é escolarizada. Segundo o autor, de certa forma

[...] um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros [...] (VEIGA-NETO, 2002, p. 44)

Assim, através da análise de um currículo seria possível inferir quais foram os critérios de escolha para sua organização que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc.

De acordo com Silva (1999), o currículo é, de fato, uma construção social, ou seja, uma invenção social como qualquer outra, a exemplo da nação, da religião e do futebol, sendo o resultado de um processo histórico. Ele destaca que,

Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas com o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. (SILVA, 1999, p. 148).

Assim, mais importante do que saber “quais conhecimentos são válidos?”, é importante compreender “quais conhecimentos são *considerados* válidos?”, já que o currículo é uma construção social.

Coadunando com Gimeno Sacristán (2000, p. 34), podemos definir o currículo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (grifos do autor). Essa definição curricular se refere, assim, a três grandes grupos de problemas ou elementos que interagem reciprocamente, os quais concretizam a realidade curricular como cultura da escola. Segundo o autor, são eles:

- 1 – A aprendizagem dos alunos nas instituições escolares está organizada em função de um projeto cultural para a escola, para um nível escolar ou modalidade; isto é, o currículo é, antes de tudo, uma seleção de conteúdos culturais peculiarmente organizados, que estão *codificados de forma singular*. [...]
- 2 – Esse projeto cultural se realiza dentro de determinadas *condições políticas, administrativas e institucionais*, porque a escola é um campo institucional organizado que proporciona uma série de regras que ordenam a experiência que os alunos e os professores podem obter participando desse projeto. As condições o modelam e são fonte por si mesmas de um currículo paralelo ou *oculto*. [...]
- 3 – Na sequência histórica, esse projeto cultural, origem de todo currículo, e as próprias condições escolares estão, por sua vez, culturalmente condicionados por uma realidade mais ampla, que vem a ser a estrutura de pressupostos, ideias e valores que apoiam, justificam e explicam a seleção cultural, a ponderação de componentes que se realizou, a estrutura pedagógica subsequente, etc. [...] (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 35)

Assim, *conteúdos, formatos e condições* estão imbricadamente articulados na concretização do currículo. Além disso, para Gimeno Sacristán (2000), de forma mais ou menos explícita e imediata, por trás de todo currículo existe hoje uma *filosofia curricular* ou uma orientação teórica, que, por outro lado, é síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. Conceber o currículo a partir

deste condicionante cultural é determinante para o entendimento de sua concepção, bem como de sua organização, pois o mesmo se transforma em fonte de códigos curriculares que se traduzem em diretrizes para a prática e que nela refletem.

As próximas seções expressam claramente essa concepção de currículo, ao abordar a trajetória curricular do curso de Pedagogia no Brasil, onde condicionantes e interesses de diversas naturezas, como políticos, econômicos, sociais e filosóficos estão em constante tensão na definição do mesmo.

#### 4.2 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Nesta seção, visando compreender as disputas geradas em torno do currículo do curso de Pedagogia que, desde sua origem, se apresenta carente de identidade e definições, traçaremos uma breve retrospectiva histórica sobre o mesmo a partir da contribuição de alguns autores que se debruçaram minuciosamente sobre a temática, como Brzezinski (2012), Saviani (2012), Scheibe (2007) e Libâneo e Pimenta (2011). Como veremos, várias questões de ordem política, econômica e ideológica se constituíram em pano de fundo durante todo o processo de constituição do currículo do curso de Pedagogia.

De acordo com Brzezinski (2012), a década de 1930 foi uma época propícia para a manifestação de fatos educacionais relacionados aos debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras. Para a autora, “esses fatos educacionais são também causa e consequência do conjunto de acontecimentos socioeconômicos e culturais da década, marcada inicialmente pela eclosão da Revolução de 30” (BRZEZINSKI, 2012, p. 18), que é apresentada tradicionalmente como marco da periodização da evolução pedagógica no Brasil. Nesse momento, o movimento transformador de divulgação do ideário escolanovista rompeu com o período anterior, iniciando uma nova fase que

[...] toma vulto com as reformas da instrução ocorridas na década de 1920, que impulsionaram a profissionalização dos professores formados pelas Escolas Normais, dos diretores, dos inspetores escolares e outros especialistas (BRZEZINSKI, 2012, p. 18).

Contudo, a institucionalização da formação de professores (para o ensino médio e normal) em forma de lei, resultou efetivamente dos acontecimentos educacionais alavancados pela reconstrução social, através da educação, adotada pelos Pioneiros da Escola Nova, sendo os seus princípios sistematizados na Carta Magna da Educação de 1932, levada a público em forma de Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Segundo Brzezinski (2012, p. 18-19),

Os Pioneiros faziam parte dos movimentos sociais de educadores que empreendiam a luta para a criação da universidade no País. Os diplomas legais criadores da Universidade Brasileira (Estatuto das Universidades Brasileiras, 1931, Decretos da Fundação da Universidade de São Paulo, 1934 e da Fundação da Universidade do Distrito Federal, UDF, 1935) previram a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e os institutos de educação como parte integrante da universidade.

Esse fato demarcou, incontestavelmente, o período inicial na evolução do curso de Pedagogia no Brasil, que tem suas origens nos cursos pós-normais realizados nas antigas Escolas Normais. Somente a partir do Decreto N. 1.190 de 1939, em meio a esse movimento de renovação, a Pedagogia foi regulamentada como curso,

[...] quando ocorreu seu “disciplinamento” pela artificial simetria entre todas as licenciaturas, embutido no “padrão federal” de formação de professores nascido com a criação, em 1931, das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras pelo Estatuto das Universidades Brasileiras. (BRZEZINSKI, 2012, p. 12)

Assim, foi definido, inicialmente, como um curso de bacharelado em três anos, como os demais cursos da Faculdade, onde o diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, de um ano de duração, acrescido ao bacharelado. Esse esquema ficou conhecido como “3+1”.

De acordo com Saviani (2012), foi previsto para o curso de Pedagogia o seguinte currículo:

- 1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.
- 2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.
- 3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação. (SAVIANI, 2012, p. 35)

Com exceção de Psicologia educacional que se repete em todos os anos e história da educação e administração escolar nos dois últimos anos, a todas as demais disciplinas se reservou apenas um ano. Já o curso de didática, complemento em um ano após o bacharelado,

era composto das seguintes disciplinas: “didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar” (SAVIANI, 2012, p. 35). Desse modo, para o bacharel em Pedagogia obter o título de licenciado, era suficiente cursar didática geral e didática especial, uma vez que as demais disciplinas já compunham parte de seu currículo de bacharelado.

Contudo, a função do bacharel em pedagogia no mercado nunca foi precisamente definida e, conforme afirma Brzezinski (2012), a falta de identidade do curso refletia-se, no exercício profissional do pedagogo. Segundo a autora,

Com essa configuração curricular o bacharelado em pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades como conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da pedagogia. (BRZEZINSKI, 2012, p. 45)

Essa complementação de estudos em didática representa, na perspectiva de Brzezinski (2012), uma tautologia da didática da pedagogia, dissociando estranhamente o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, promovendo o rompimento entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o seu respectivo método de ensino, ou seja, a dicotomia entre conteúdo e método, como se um não estivesse imbricado no outro no preparo do magistério.

Para Saviani (2012), o Decreto N. 1.190 de 1939 instituiu um currículo pleno fechado para o curso de Pedagogia em homologia com os cursos das áreas de filosofia, ciências e letras, desvinculados dos processos de investigação a respeito das problemáticas educacionais, o que resultou por aprisioná-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, deixando de abrir caminho para o desenvolvimento acadêmico da pedagogia. Assim,

[...] supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor. (SAVIANI, 2012, p. 36)

Contudo, não se tinha claro quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo, bem como quais matérias poderiam ser lecionadas pelo licenciado em pedagogia. Possivelmente, as matérias que constavam no seu currículo de bacharelado de forma similar ao que ocorria com os cursos das seções de filosofia, ciências e letras. Porém, nestes casos, as disciplinas cursadas se faziam presentes no currículo das escolas secundárias e a formação

para atuar nessas disciplinas se daria nos cursos das faculdades de filosofia, ciências e letras, ao contrário do curso de Pedagogia, onde as disciplinas cursadas apareciam parcamente nos currículos das Escolas Normais, uma vez que, de acordo com Saviani (2012), a Lei Orgânica do Ensino Normal dispôs um currículo predominante de matérias de cultura geral sobre as de formação profissional, sendo suficiente, de acordo com essa lei, possuir diploma de ensino superior para lecionar no Curso Normal. Diante deste quadro, foi concedido ao pedagogo “como uma espécie de prêmio de consolação” (SAVIANI, 2012, p. 37), o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio.

Importante ainda destacar que os egressos da licenciatura em pedagogia, futuros professores da Escola Normal que formava professores primários não tinham contemplado em seu currículo o conteúdo do curso primário. Assim, o aprendizado desse conteúdo só teria como acontecer por iniciativa do próprio professor e/ou na prática. Para Brzezinski,

Essa estruturação do curso de pedagogia facilitou a adoção da premissa “quem pode o mais pode o menos”, isto é, se os licenciados em pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários, por “osmose” adquiririam o domínio do conteúdo do curso primário (BRZEZINSKI, 2012, p. 46).

Ou seja, cabia ao licenciado estar preparado para ensinar tal conteúdo sem o ter aprendido em sua formação, situação no mínimo delicada, especialmente se pensarmos em conteúdos específicos, como o ensino da leitura e da escrita, que demandam toda uma fundamentação teórica e metodológica bastante específica.

Até a aprovação da primeira LDB, a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, essa estrutura foi mantida, só havendo uma nova regulamentação do curso de Pedagogia com o Parecer CFE N. 251 de 1962, do conselheiro Valnir Chagas, que “argumenta que duas correntes posicionavam-se acerca dos rumos do curso: a que pretendia sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio, e outra, que defendia a existência do curso, supervalorizando esse conteúdo” (BRZEZINSKI, 2012, p. 55). De acordo com Saviani (2012), o parecer de Valnir Chagas “lembra que a tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação” (SAVIANI, 2012, p. 37), o que levaria à extinção do curso de Pedagogia. Hipótese que só poderia ser concretizada posteriormente, uma vez que a manutenção do curso justificava-se, mesmo que provisoriamente, naquele momento, início dos anos de 1960. Assim, o referido parecer procede à sua regulamentação fazendo apenas pequenas alterações na estrutura que até então vigorava, definindo sua duração em quatro anos, englobando desse

modo o bacharelado e a licenciatura, como já estava definido anteriormente. Porém, permitindo uma certa flexibilidade, pois as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas paralelamente ao bacharelado, não se fazendo portanto, necessário esperar o quarto ano, deixando, assim de vigorar, o esquema “3+1”.

Quanto ao currículo, o caráter generalista foi mantido, não sendo introduzidas ainda as habilitações técnicas e o rol de disciplinas pouco foi alterado, não sofrendo alterações substantivas. Assim, o novo currículo se constituiu em cinco matérias obrigatórias: psicologia da educação, sociologia (geral e da educação), história da educação, filosofia da educação e administração escolar; e onze matérias opcionais, tendo o aluno que cursar duas: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional (SAVIANI, 2012). Segundo Brzezinski (2012), essas matérias eram denominadas de caracterização e objetivavam definir a especificidade do profissional a partir da opção do aluno ou da instituição.

A distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso não foi fechada numa grade curricular, como na regulamentação anterior, mas deixada a cargo das instituições. Para Saviani (2012, p. 38) o uso, por Valnir Chagas, do termo “matéria”, tinha como intenção se referir ao conteúdo, reportando-se “à ideia de matéria-prima de currículo que teria que ser trabalhada de modo que se convertesse em disciplinas para integrar o currículo propriamente dito”, como no caso da sociologia que deveria ser desdobrada em pelo menos duas disciplinas (geral e da educação), sendo possível de serem desdobradas ainda mais para figurar em mais séries. Com relação às demais matérias, o procedimento ficava completamente aberto, sendo, portanto, possível desdobrar a matéria psicologia educacional em duas, três ou mais disciplinas, por exemplo, bem como todas as outras matérias.

Quanto ao currículo da licenciatura, de acordo com Saviani (2012), este foi regulamento pelo Parecer N. 292 de 1962 mantendo a dualidade entre a licenciatura e o bacharelado, sendo o primeiro para formar o professor para a Escola Normal e o segundo para formar o técnico. Era composto das seguintes matérias: psicologia da educação, adolescência e aprendizagem, elementos de administração escolar, didática e prática de ensino. Com a revogação do esquema “3+1”, as disciplinas psicologia educacional, didática e elementos da administração escolar eram comumente cursadas na segunda e terceira série do curso, ficando a disciplina prática de ensino para a quarta série. Como o curso de Pedagogia já contemplava



em seu currículo psicologia educacional e administração escolar, bastava cursar didática e prática de ensino para se obter o título de licenciado.

Intensas discussões foram travadas por estudantes, professores e dirigentes universitários no início dos anos de 1960 sobre os rumos da educação brasileira, especialmente sobre a reforma universitária. “Paralelamente às discussões, foi gestada pelos órgãos oficiais uma nova legislação educacional que supostamente deveria incorporá-las” (BRZEZINSKI, 2012, p. 59), alicerçada nas definições político-econômicas oriundas do modelo econômico brasileiro que se consolidou nessa década.

Uma nova regulamentação do curso de Pedagogia foi impulsionada pela Lei N. 5.540 de 1968 que instituiu a Reforma Universitária, através do Parecer do CFE N. 252/1969, de autoria, mais uma vez, do conselheiro Valnir Chagas, resultando desse Parecer a Resolução CFE N. 2/1969, que fixa os conteúdos mínimos e a duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Argumentando que,

[...] a profissão que corresponde ao setor de educação “é uma só e, por natureza, não só admite como exige ‘modalidades’ diferentes de capacitação a partir de uma base comum” (BRASIL, CFE, 1969, p. 106), o relator conclui que não há razão para se instituir mais de um curso. Considera, assim, que os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de curso de pedagogia, que constará de uma parte comum e outra diversificada. A primeira deverá dar conta da base comum e a segunda, das diversas modalidades de capacitação, traduzidas na forma de habilitações. (SAVIANI, 2012, p. 39-40)

Assim, de acordo com o Parecer, embora o curso de Pedagogia comporte várias habilitações, todas elas resultam de um único curso e, portanto, devem supor um único diploma. Valnir chagas também se posicionou contra a simetria com os demais cursos que formavam professores para o Ensino Médio, o que levava a um duplo título, ou seja, de bacharel e de licenciado. E ainda, de acordo com Saviani (2012, p. 40),

Considera que o licenciado nas áreas “de conteúdo” é “um especialista que recebe formação pedagógica para efeito de ensino”. Diversamente no caso da pedagogia, o pedagógico já constitui “o próprio conteúdo do curso, que outra coisa não é senão o desenvolvimento em anos do que se estuda em meses para a licença comum de magistério”.

Para Valnir Chagas o título a ser concedido deveria ser o de bacharel, contudo, o Plenário do CFE, aprovando a emenda do Conselheiro D. Luciano Duarte, fixou o título único de licenciado. Com relação aos especialistas, a Lei N. 5.540/1968 concedeu autonomia às universidades e aos estabelecimentos de ensino superior isolados de ampliar seus cursos,

sugerindo três ordens de habilitações: as correspondentes às especialidades reguladas em lei (planejamento, administração e orientação); as correspondentes a outras especialidades consideradas necessárias pelo CFE ao desenvolvimento nacional e as que as universidades e os estabelecimentos isolados decidissem oferecer, tendo em vista às exigências de sua programação específica, bem como as peculiaridades do mercado de trabalho regional (BRZEZINSKI, 2012).

Desse modo, de acordo com Saviani (2012, p. 40), ficou definido no artigo 1º da Resolução CFE N. 2/1969, que

Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Institui-se, assim, as diversas habilitações no curso de Pedagogia. O Parecer N. 252/1969 discorre ainda sobre a “filosofia” da nova regulamentação e indica as disciplinas das partes comum e diversificada. Assim, este Parecer associado à Resolução N. 2/1969 e às Indicações feitas no Parecer N. 632/1969 do CFE (que fixa o conteúdo específico da Faculdade de Educação), compõem, de acordo com Brzezinski (2012, p. 73), “um manual orientador da estruturação, da forma e da dimensão do curso de pedagogia”.

Quanto ao currículo, o Parecer N. 251/1969 inclui na parte comum a matéria didática, ficando o mesmo composto pelas seguintes matérias: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação, didática. Quanto às habilitações previstas, oito possibilidades se abriram na referida Resolução: Orientação Educacional, Administração Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus, Supervisão Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus, Inspeção Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus, Ensino das Disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais, Administração Escolar, para exercício na escola de 1º grau e Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau. Para cada habilitação correspondia um leque de matérias específicas, além de serem exigidas as matérias da parte comum. O Parecer prevê ainda, em nível de pós-graduação, a habilitação em planejamento educacional e, na modalidade de licenciatura curta, as habilitações em administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar.

A Resolução CFE N. 2/1969 abre, também, a possibilidade de se organizarem “habilitações específicas no Curso de Pedagogia para o exercício de funções técnicas ou de

assessoria” (SAVIANI, 2012, p. 42), não fazendo nenhuma especificação, mas listando a título de exemplo, algumas matérias, como: técnicas audiovisuais de educação, rádio e televisão educativa, ensino programado, educação de adultos, educação de excepcionais, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, etc. Define ainda, a obrigatoriedade de realização do estágio supervisionado de acordo com a prática das diversas habilitações de no mínimo 5% da duração do curso em cada caso, exigindo a experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar, além do estágio supervisionado. Também são limitadas em, no máximo, duas as habilitações que o aluno poderá cursar concomitantemente, permitindo-se, porém, o retorno para obtenção de novas habilitações a partir da complementação de estudos. A Resolução abre a possibilidade de se cursar as habilitações pedagógicas em nível de graduação pelos diplomados em outras licenciaturas e em nível de mestrado por licenciados ou diplomados em áreas afins (SAVIANI, 2012).

O Parecer define, ainda, que cabe aos Institutos de Educação a formação de especialistas para atuar na escola primária. Segundo Brzezinski (2012, p. 76), “essa alternativa aligeira a formação do especialista e retira da estrutura universitária essa função, favorecendo a criação de escolas isoladas menos qualificadas” para a formação desse educador, precarizando ainda mais o seu preparo.

Quanto à habilitação para o magistério, o Parecer estabelece a função de preparar também o professor para lecionar nas séries iniciais de escolarização, uma vez que, do ponto de vista técnico e legal, “quem pode o mais pode o menos”, adquirindo assim, o licenciado em pedagogia, como subproduto de seu curso, o direito de ser professor primário, desde que receba a formação em metodologia e prática de ensino da escola de 1º grau, sendo esse novo credenciamento do licenciado em pedagogia automático, dispensando habilitação específica. Contudo, a “realidade educacional brasileira revela o fato de que o professor preparado para o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau passou a ser o professor das séries iniciais, sem ter formação específica para tal” (BRZEZINSKI, 2012, p. 76-77). Com formação docente precária (para atuação nas séries iniciais), não é de espantar o histórico baixo desempenho dos estudantes, especialmente na aprendizagem da leitura e da escrita, base para as demais aprendizagens e prosseguimento nos estudos.

De acordo com Saviani (2012, p. 44),

O aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialistas” nas quatro modalidades indicadas

(Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além do professor para o ensino normal. Dir-se-ia que, por esse caminho, se pretendeu superar o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do pedagogo como “especialista em generalidades” ou, jocosamente, como “especialista em coisa nenhuma”.

Objetivou-se, através das habilitações, privilegiar a formação de técnicos cujas funções estariam supostamente bem definidas no interior das escolas e sistemas de ensino, num mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, o que demandaria profissionais com uma formação específica suprida pelo curso de Pedagogia. Contudo, Valnir Chagas acabou por reconhecer mais tarde que as funções correspondentes aos especialistas não estavam bem caracterizadas, assim como também não poderia se ter por constituído um mercado de trabalho que demandasse aqueles profissionais correspondentes às diversas habilitações propostas. Assim, o caráter generalista do curso não foi superado pela Resolução, que continuou pretendendo formar, através da parte comum, o generalista e, pela parte diversificada, também o especialista num mesmo curso de graduação. Como resultado, ocorreu “uma descaracterização e um esvaziamento ainda maior do curso” (SAVIANI, 2012, p. 44).

Faz-se importante também destacar que,

[...] o ideário de Valnir Chagas sustentou as bases da política de formação e exercício profissional do magistério durante o governo militar. Esse ideário fundamentado na pedagogia tecnicista, de origem funcionalista/positivista, tinha como conceitos políticos centrais a capacitação e o treinamento dos professores e especialistas para atender às exigências do setor produtivo do sistema capitalista. (BRZEZINSKI, 2012, p. 78)

Assim, fragmentando as tarefas profissionais na escola como na fábrica, o modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas estabelecia uma coerência tecnicista, conforme a própria divisão do trabalho nas sociedades capitalistas.

Para Libâneo e Pimenta (2011), a divisão de funções na organização escolar é necessária, implicando as mesmas numa formação específica, considerando-se a complexidade envolvida no desempenho das mesmas. Contudo, destacam como aspectos problemáticos do parecer:

(a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação

pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 23).

Dentre esses problemas, ressaltam como mais relevante o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo subsumido ao professor, passando sua formação a ser dominada pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias, que, relacionadas diretamente à sala de aula, acabam por ignorar os determinantes institucionais, históricos e sociais, que estão além da docência.

As mudanças estruturais promovidas pelo Parecer N. 252/1969 aprofundaram ainda mais a indefinição da identidade do curso de Pedagogia ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas realizadas na graduação, contrariando as expectativas dos legisladores que estavam convictos de que a reforma definia a identidade do curso de uma vez por todas. Para Brzezinski,

As questões que se colocam contra a coerência tecnicista estão além do modelo de formação do técnico-especialista em si. Sua perversidade está em favorecer o preparo de profissionais da educação mediante estudos sobre métodos e técnicas de ensino de forma acrítica e supostamente neutra e um exercício profissional que fragmenta o trabalho pedagógico na escola, ao mesmo tempo em que incentiva uma formação sectarizada. (BRZEZINSKI, 2012, p. 80)

Nesse sentido, os educadores se posicionavam contra o tecnicismo tanto porque se previa o preparo “em massa” de recursos humanos, professores e especialistas, quanto por conta da imposição dos “pacotes pedagógicos” pelo poder instituído.

Essa foi a regulamentação do curso de Pedagogia que vigorou até bem recentemente, apesar de diversas tentativas de alteração tanto por parte de educadores quanto pelo próprio CFE, permanecendo em vigor inclusive após a aprovação da nova LDB N. 9.394/1996. Apenas com as novas diretrizes curriculares nacionais homologadas em 10 de abril de 2006 ela foi formalmente alterada.

Nesse contexto, percebe-se claramente, como Gimeno Sacristán (2000) nos indica, o caráter cultural, social e político que permeou a construção do currículo do curso de Pedagogia nessa primeira fase, que, diante da conjuntura em que se dava a sua discussão, priorizava finalidades e conteúdos em detrimento de outros, sempre visando atender a interesses econômicos e políticos diversos.

Por outro lado, é também visível, a ausência de preocupação com a formação do professor alfabetizador, mesmo quando é estabelecido, no Parecer N. 251/1962, com relação à habilitação para o magistério, a função de também preparar o professor para atuar nas séries

iniciais de escolarização, onde ocorre o processo de alfabetização. Em nenhum momento o currículo proposto contemplou explicitamente o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, como se esse conhecimento fosse de menor relevância. Também é preciso lembrar que, até esse momento, no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, as discussões estabelecidas giravam em torno da guerra dos métodos de alfabetização, dos testes de prontidão ou do problema do “déficit” intelectual dos estudantes, assim os processos de alfabetização vivenciados pelos aprendizes não eram nem mesmo conhecidos. De qualquer forma, o grande percentual de reprovação na primeira série primária (maior que 50% muitas vezes) e o grande índice de analfabetismo do país por si só denunciava a carência de uma formação qualificada para essa etapa do ensino. Certamente, contribuiu também para isso, a grande dificuldade em se definir a identidade do pedagogo, fato também observado nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

#### 4.3 NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA: DILEMAS E CONCILIAÇÕES

Valnir Chagas estava convicto de que suas posições eram democráticas e muito flexíveis, embora o Parecer N. 252/1969 tenha sido produto da ditadura militar. Considerava que as Indicações sobre o currículo mínimo do curso de Pedagogia exigiriam algumas transformações, contudo, o referido Parecer, a seu ver, tinha como principal característica uma maior persistência no tempo. Porém, o próprio conselheiro propõe uma nova regulamentação para os estudos superiores de educação, com mudanças estruturais no curso de Pedagogia apenas seis anos depois. Mas dessa vez, suas intenções não chegaram a se concretizar uma vez que se deparou com uma intensa mobilização dos educadores brasileiros, que passaram, de acordo com Brzezinski (2012), a assumir energicamente os estudos e debates sobre os rumos das reformulações dos cursos de formação de professores, enfrentando as arbitrariedades oriundas do poder constituído e institucionalizado no CFE.

Discorrendo sobre os estudos superiores de educação e o preparo de especialistas em educação, as Indicações N. 67/1975 e 70/1976 se constituem em instrumentos legais relatados por Valnir Chagas no CFE, fazendo parte, de acordo com Brzezinski (2012), do “pacote pedagógico” composto ainda por mais duas Indicações (68/1975 e 71/1976), que pretendiam

introduzir mudanças nos cursos de formação do magistério, incluindo as funções docentes e não docentes da escola de 1º e 2º graus. As duas primeiras Indicações abordam a formação pedagógica das licenciaturas e a formação de professores de educação especial, respectivamente, e a terceira trata da formação do professor das séries iniciais em nível superior. No entanto,

A homologação do “pacote” pelo CFE foi recebida pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia as práticas, as pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos profissionais que tratam dessas questões em seu cotidiano. Esse fato estimulou o movimento dos educadores, que punham resistência ao poder instituído, em especial do CFE (BRZEZINSKI, 2012, p. 83-84).

O movimento se posicionava contra as possíveis mudanças no curso de Pedagogia que, em sua essência, defendiam a extinção do mesmo, descaracterizando ainda mais a profissão de pedagogo, que acabaria por ser extinta. A falta de especificidade do curso expressa na indefinição dos conteúdos básicos do currículo e o reducionismo simplista da tendência legal de “treinar” pedagogos para o desempenho de determinadas tarefas não docentes na escola se constituíam as raízes das reformulações propostas pelas referidas Indicações (Brzezinski, 2012).

Valnir Chagas defendia, no projeto de Resolução anexo à Indicação N. 70/1976, que o preparo de especialistas, do professor da Escola Normal, assim como do pedagogo em geral, seria realizado acrescentando-se habilitações específicas aos cursos de licenciatura, colocando em prática a ideia de “cultivar o especialista mediante nova habilitação acrescentada ao preparo e experiência do professor” (CHAGAS, 1976 apud BRZEZINSKI, 2012, p. 85). Diante desse quadro, os educadores brasileiros iniciaram um movimento de resistência às proposições do CFE. Segundo Brzezinski,

[...] a mobilização desses educadores constitui um movimento social, e que só pôde tomar expressão mais nítida, quando se iniciou no País um processo de “liberalização”, que caminhava para a “redemocratização”. Esse processo foi marcado por avanços e recuos, quer pela eliminação de alguns elementos repressivos, quer pela criação de outros mecanismos inibidores dos impulsos democratizantes, em um momento histórico de profunda crise do sistema político, situação conjuntural que conduziria ao declínio e posterior esgotamento do regime autoritário imposto em 1964 pela ditadura militar (BRZEZINSKI 2012, p. 86).

Assim, no final da década de 1970 inicia-se um amplo movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador, sendo a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em São Paulo em 1980 o marco histórico de detonação desse movimento. O

movimento, envolvendo educadores e o próprio Ministério da Educação, iniciava um amplo debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores partindo da crítica da legislação vigente, bem como da realidade observada nas instituições formadoras.

Sobre o curso de Pedagogia, em especial, a discussão girava em torno de sua identidade, apontando para a necessidade de superação da fragmentação das habilitações no espaço escolar em prol da valorização do pedagogo escolar, discussão essa que remonta aos Pareceres de Valnir Chagas, retomada por diversos pesquisadores da área, especialmente nos encontros do Comitê Nacional Pró-formação do Educador, transformada mais tarde na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011). Assim, em meados dos anos de 1980 já se apontava a necessidade de superar a fragmentação das habilitações no espaço escolar, propondo, em contrapartida às habilitações e especializações, a valorização do pedagogo escolar, considerando que a escola pública necessita deste profissional, uma vez que o fazer pedagógico ultrapassa a sala de aula e a determina, sendo o mesmo essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja de fato democrática, na tentativa de avançar da defesa corporativista dos especialistas (que sentiram suas carreiras ameaçadas com a possível extinção do curso de Pedagogia e se mobilizaram para evitá-la) “para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade” (PIMENTA, 1988, apud LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 16).

De acordo com Brzezinski (2012), a presença na I CBE de cerca de 200 pessoas, representando a maioria dos estados brasileiros no painel que abordou a reformulação do currículo de Pedagogia e das licenciaturas, comprova que muitos estados estavam mobilizados em torno dessas reformulações, onde germinava a ideia de organização dos educadores, efetivada com a instalação do Comitê Pró-Formação do Educador, registrado, conforme a autora, nos *Anais* da I CBE como Comitê Pró-Participação na Formação do Educador. Por mais seis eventos, até o ano de 1991, o Movimento Nacional manteve estreita vinculação com a I CBE, se constituindo num espaço de debates, críticas, atualização de ideias, etc., instigando o educador à participação e superação da comodidade da simples transmissão de conhecimentos para sua produção.

Segundo a referida autora, o primeiro documento oficial do comitê, o *Boletim* nº 1 (maio/1980), divulgado em âmbito nacional por meio das Faculdades de Educação e instituições similares, traz alguns detalhes da primeira reunião do comitê realizada na I CBE.



Oito estados se fizeram representar por meio de 41 educadores que continuaram os debates iniciados durante o painel, chegando às seguintes conclusões:

- a discussão do tema, formação do educador, deve ser feita considerando-se o projeto global da sociedade e não apenas o âmbito da escola;
- qualquer tentativa de solução que não conte com a participação de educadores de todo País corre o risco de não atender às necessidades concretamente evidenciadas;
- é necessário repensar a prática, conquistar o espaço político, reivindicando o direito de participar das reformas educacionais;
- está na hora de intervir no processo de reformulação do curso de pedagogia, em fase de elaboração no MEC (BRZEZINSKI 2012, p. 110).

Ou seja, os educadores estavam atentos à necessidade de se extrapolar a discussão da formação dos professores para além dos muros da escola, contemplando também a conjuntura social e política na qual estavam inseridos e que obrigatoriamente deveria ser considerada, bem como a importância de sua participação em todo o processo de reflexão, proposição e reformulação do curso de Pedagogia.

A partir dessas conclusões o grupo decidiu iniciar um processo de reflexão e debate em todo o País com organização de comitês em cada cidade, universidade ou estado, visando “mobilizar as bases em torno da questão” e constituir um Comitê Nacional, escolhendo o grupo de Goiás para tal, por se encontrar mais próximo de Brasília e já possuir uma proposta inicial sobre o tema. O colegiado do comitê, assumindo uma função de núcleo central, estabeleceu para si uma proposta de atuação a partir do acompanhamento do processo de encaminhamento dos trabalhos da comissão do MEC encarregada das reformulações, em especial da reforma do curso de Pedagogia, além de propor e coordenar encontros nacionais a partir dos resultados apresentados pelos diversos comitês regionais. Assim, o Movimento Nacional transformou-se paulatinamente numa arena de contestação, denúncias, crítica e oposições às ações autoritárias e conservadoras do poder, que visavam à manutenção da dominação dos tecnocratas nas definições das políticas educacionais (BRZEZINSKI, 2012).

Os objetivos do movimento foram ampliados, uma vez que não seria possível reformar o curso de Pedagogia deixando de lados os cursos de licenciatura, uma vez que a questão geral era a formação de professores. Pois,

[...] pensar isoladamente a questão das licenciaturas seria cair no viés tecnicista, visto que a formação do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade profissional da educação encontra-se na docência (BRZEZINSKI 2012, p. 113).

Assim, o movimento parte do pressuposto de que o curso de Pedagogia e de licenciatura constituem ambos os lados de uma mesma questão, sendo a docência a base da identidade de todo profissional da educação.

Encontros e reuniões nacionais foram as formas mais usadas pelo movimento com o objetivo de avaliar suas ações, bem como discutir propostas e questões que representassem as decisões dos educadores de todo o Brasil. Em 1982, na realização da II Reunião Nacional, decidiu-se, em assembleia, que o comitê estabeleceria uma parceria com o MEC na elaboração do Documento Síntese dos Seminários Regionais, e que organizaria, na II CBE, o simpósio intitulado “A formação dos profissionais da educação”, que, no entanto, foi apresentado na II CBE em Belo Horizonte, em 11 de junho de 1982 com o título de “Alternativas para a formação do educador, a pedagogia e as licenciaturas em debate”. (BRZEZINSKI 2012, p. 123).

Em 1983 acontece a transição do Comitê Nacional para Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE. Também neste ano o MEC/SESu<sup>19</sup> comunica a todos os estados sobre a realização do Encontro Nacional do Projeto Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, representando, segundo Brzezinski (2012), uma resposta positiva do Ministério às constantes investidas do Comitê Nacional no sentido de fazer uma larga avaliação das propostas apresentadas durante os seminários regionais. Objetivando a preparação para o I Encontro Nacional proposto pelo MEC/SESu, foram realizados encontros estaduais organizados pelas Comissões Estaduais de Reformulação dos Cursos de Formação de junho a novembro desse mesmo ano. O evento, realizado em novembro de 1983, discutiu os seguintes temas:

- autonomia universitária e poder decisório;
- curso de pedagogia e formação para o magistério;
- a formação do professor para as séries iniciais de 1º grau;
- curso de pedagogia e habilitações específicas;
- o estágio supervisionado e a prática de ensino na dinâmica do curso de pedagogia e demais licenciaturas;
- conteúdo específico e formação pedagógica nas licenciaturas;
- articulação do bacharelado com a licenciatura;
- relação das unidade de educação com os demais acadêmicos (BRZEZINSKI 2012, p. 159-160).

Segundo a autora, algumas prioridades foram apontadas para as reformulações, a exemplo da autonomia universitária na definição dos currículos mínimos de seus cursos e da

---

<sup>19</sup>Secretaria de Educação Superior.

“necessidade de articular as questões sobre carreira, condições de trabalho e salariais às reformas curriculares” (BRZEZINSKI 2012, p. 160). Constituiu-se como consenso nas 22 propostas apresentadas nesse evento, a questão da docência como base de identidade de todos os profissionais da educação, e o curso de Pedagogia, nessa perspectiva, deveria assumir com prioridade, a formação do professor e só depois formar o especialista da educação.

Contudo, surgiram, no evento, dois grupos distintos e antagônicos: um grupo, constituído especialmente pelas associações de classe, que, de modo corporativo, defendia a permanência das habilitações fundamentais no curso de Pedagogia; e outro grupo, composto por um grupo de pesquisadores, que defendia a eliminação das habilitações, entendendo serem elas responsáveis pela fragmentação do saber e do poder no âmbito escolar e na formação de profissionais da educação. Entretanto, era consenso de que a docência como base da identidade da formação do pedagogo era prioritária.

Também era consenso, conforme nos diz a autora, a necessidade de discutir as mudanças nos cursos de formação de professores articuladamente com todas as disciplinas, sendo, entretanto, dissenso a adoção de um núcleo comum de formação de educadores, considerando-se que “o instrumento de ação do educador difere segundo o conteúdo da ciência com que trabalha” (Comissão Estadual da Paraíba, 1983, p. 12 apud BRZEZINSKI 2012, p. 161). Discussão superada à medida que se ampliaram as discussões sobre a base comum nacional, reafirmando-se a especificidade de cada área do saber.

Com relação às habilitações fundamentais no curso de Pedagogia, diversas ideias e projetos foram levantados e, entre as vinte duas propostas analisadas no evento, em dezoito delas era consenso que o pedagogo deveria ser formado prioritariamente como professor, sendo que em dez estados a proposta é que o curso enfatizasse a formação do professor para as disciplinas pedagógicas da habilitação no magistério de 2º grau, sugerindo, ao mesmo tempo, a revitalização das Escolas Normais. Dois estados optavam pela formação exclusiva do professor no curso de Pedagogia, cinco propunham formar o pedagogo para o magistério, mantendo as habilitações fundamentais além de outras novas; cinco optavam pela formação de profissionais para o magistério, acrescentando habilitações novas e transferindo as habilitações fundamentais para o nível de pós-graduação; três estados preferiam formar o docente, indicando que as habilitações fundamentais poderiam ser oferecidas em nível de graduação ou de pós-graduação e quatro estados defendiam formar com exclusividade o educador. Essa diversidade de propostas indica que, naquele momento, a identidade do curso

ainda não estava definida e que pesquisas e debates sobre as reformulações eram intensos em todos os estados brasileiros (BRZEZINSKI 2012).

Em 26 de julho de 1990, a CONARCFE se transforma na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), durante a Assembleia Geral do V Encontro Nacional, em Belo Horizonte, considerando-se que a CONARCFE perdia lentamente sua “característica provisional para se transformar em uma entidade com características mais formais e permanentes” (BRZEZINSKI 2012, p. 172). A ANFOPE deu continuidade às discussões em novos encontros nacionais e também se organizou em setores regionais no país.

De acordo com Scheibe (2007, p. 48-49),

Nos encontros nacionais, que passaram a ser realizados a partir dessa data sob a coordenação da Anfope, a discussão sobre a base comum nacional para a formação dos profissionais da educação adquiriu relevo, enfatizando-se cada vez mais também a importância de inserir a temática da formação do educador em uma política global, que contemplasse desde a sua formação básica até as condições de trabalho e formação continuada.

A ANFOPE passou também a destacar a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico na formação dos educadores, bem como em sua prática, reforçando o princípio da docência com base da formação profissional.

No VI Encontro Nacional em 1992, a ANFOPE lançou a ideia, controversa e questionada pelos próprios membros, da Escola Única de Formação de Professores. Essa ideia surgiu, de acordo com Brzezinski (2012), da análise da forma desarticulada em que os professores são preparados no ensino superior. Segundo a autora, essa proposta “elege a Faculdade de Educação, ou similar, como local privilegiado de formação dos profissionais da educação para todos os níveis de ensino”, devendo “articular-se com os institutos para a garantia de oferta de conteúdos específicos aos licenciados de todas as áreas do saber” (BRZEZINSKI 2012, p. 208-209). A organização curricular deveria ser feita por meio de programas, consubstanciando, cada um deles, uma unidade ou um núcleo com a responsabilidade de ensino, pesquisa e extensão, o que supõe a existência de uma base comum nacional, assim como a eliminação dos currículos mínimos e das habilitações. Prevê-se, entre os programas, a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do 1º grau, significando a eliminação da modalidade Normal de formação de professores para o ensino básico (antiga 1ª a 4ª séries).

Em dezembro de 1997, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394/1996, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESu/MEC), visando promover alterações curriculares, solicitou às Instituições de Ensino Superior (IES), por meio do Edital N.4, de 4 de dezembro de 1997, que enviassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. De acordo com o referido Edital,

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (BRASIL, SESu/MEC, 1997).

Segundo Scheib (2007), é possível depreender alguns princípios orientadores adotados na reestruturação curricular das orientações gerais contidas no Edital N. 4/1997 a saber:

[...] flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. (SCHEIBE, 2007, p. 45)

A flexibilidade, no entanto, parece ter sido o objetivo orientador da reformulação dos cursos de graduação.

Em maio de 1999 foi elaborada uma proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (nomeada pela Portaria SESu/MEC N.146 de 10 de março de 1998), tomando por referência tanto as sugestões enviadas pelas coordenações de cursos das IES, em resposta ao solicitado no Edital N. 4/1997, da SESu/MEC, como os resultados do amplo processo de mobilização nacional já relatados anteriormente, em que foram ouvidas diversas entidades educacionais, especialmente a ANFOPE, apoiada, em suas concepções centrais pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), pela Associação Nacional de Administradores Educacionais (ANPAE), pelo Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Desse modo, as ideias predominantes para a organização do curso foram

incorporadas na proposta apresentada pela Comissão, que compreendeu que as mesmas, mais do que senso comum, significavam o “acúmulo das discussões nacionais que vinham sendo realizadas em amplo processo de mobilização em torno da formação dos educadores que ocorria desde o início da década de 80” (SCHEIBE, 2007, p. 48).

Assim, a aceitação do princípio da docência como base da formação do pedagogo ficou explícita nas indicações provenientes das IES, que já adotavam na organização dos cursos de Pedagogia a preparação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e muitas vezes também na formação das tradicionais habilitações promovidas nesses cursos, como administração escolar, coordenação pedagógica, supervisão escolar, etc.

Para Libâneo e Pimenta, tencionando e polemizando ainda mais as discussões, as propostas da ANFOPE, que “giraram em torno do lema que diz: a formação de todo educador deve ter como base a docência” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 27), dificultam uma discussão mais aberta sobre a questão, “colocando o debate na contramão das necessárias mudanças na formação de professores” (idem). Para os mesmos, a adoção desse lema levou à:

[...] redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional (LIBÂNEO E PIMENTA, 2011, p. 29-30).

Assim, segundo esses autores, as modificações curriculares provenientes das ideias defendidas pelo movimento liderado especialmente pela ANFOPE comprometeram as “características positivas do curso de Pedagogia regido pela Resolução CFE N. 252/69” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 30), sobrecarregando o currículo com disciplinas ligadas à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, levando a uma diminuição do peso das disciplinas teóricas, como teorias da educação, currículo, avaliação, etc., assim como das “disciplinas que identificavam mais o exercício profissional do pedagogo” (idem).

Ainda, de acordo com Libâneo e Pimenta (2011), é um equívoco conceitual a identificação do pedagogo como docente, uma vez que a Pedagogia se constitui como uma reflexão teórica a partir das práticas educativas e sobre as mesmas, investigando “os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos

em contextos socioculturais específicos” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 33). Se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente, pois, embora os termos pedagógico e docente estejam inter-relacionados, são distintos conceitualmente. Assim,

A Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência. E não existe suporte teórico, conceitual, para justificar essa ideia de “docência ampliada”, argumento usado por muitos colegas para justificar esta identificação reducionista entre Faculdade de Educação e Formação de Professores (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 34).

Os autores propõem, em contrapartida, que o curso de Pedagogia seja diferenciado do curso de licenciatura para formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo o termo “pedagogia” atribuído ao campo teórico-investigativo da educação vinculada às demais ciências da educação, assim como ao campo teórico-profissional de formação do profissional que não exerce diretamente a docência, sendo o “pedagogo” o profissional formado nesse curso. Assim, o curso de Pedagogia seria destinado aos interessados no aprofundamento da teoria pedagógica, focando na formação teórica, científica e técnica, na pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas, como planejamento de políticas educacionais, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, pedagogia empresarial, avaliação educacional, etc. Segundo Libâneo e Pimenta (2011, p. 35),

[...] o rompimento com a herança da identificação de um currículo de estudos sistemáticos de Pedagogia com um currículo de licenciatura para formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental, corrige o esvaziamento da teoria pedagógica no Brasil, decorrente da histórica ambiguidade produzida pelos legisladores, desde o final dos anos 30 até hoje, entre a formação do pedagogo *stricto sensu* e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental.

Os referidos autores defendem, assim, que o curso de Pedagogia forme profissionais da educação para atuação em diversos campos sociais da educação (escolas e sistemas escolares, movimentos sociais, as diversas mídias, áreas de saúde, empresas, etc.), oriundas das necessidades e demandas sociais a serem regulamentados profissionalmente, onde desenvolverão funções de gestão, coordenação, planejamento, avaliação, execução, etc., bem como produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico. Formação esta, que deveria acontecer nas Faculdades de Educação que deveriam sediar, articuladamente, o curso de Pedagogia e a formação inicial e continuada de professores. E, para a formação de

professores, defendem que a criação do Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores (CFPD), incorporado à estrutura das Faculdades ou Centros de Educação, portanto, ao lado do curso de Pedagogia, tendo por objetivos:

- a) Formação e preparação profissional de professores para atuarem na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e Ensino Médio.
- b) Desenvolver, em colaboração com outras instituições (Estado, Sindicatos etc.), a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores.
- c) Realizar pesquisas na área de formação e desenvolvimento profissional de professores.
- d) Preparação profissional de professores que atuam no Ensino Superior. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 49)

Assim, para os defensores dessa proposta, a inserção do CFPD na estrutura das Faculdades de Educação promoveria uma virada de rumo na formação de professores, podendo se constituir, inclusive, na garantia tanto da melhoria da qualidade da formação quanto da profissionalização do professorado, contribuindo para a configuração de sua identidade e estatuto profissional. Essa proposta, embora tenha tido o mérito de ampliar as reflexões em torno do currículo do curso de Pedagogia, não logrou a adesão da maioria dos educadores que se alinharam com as propostas da ANFOPE.

Contudo, a proposta apresentada pela CEEP em 1999, encaminhada à SESu/ME, não chegou a ser apreciada, pois as definições sugeridas pela mesma entravam em conflito com a LDB N. 9.394/1996 que, no artigo 63, destina aos Institutos Superiores de Educação, por meio dos Cursos Normais Superiores, a formação de docentes para atuação na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim,

Tanto a Sesu quanto a Secretaria de Ensino Fundamental resistiram a enviá-la ao CNE, aguardando a regulamentação do Curso Normal Superior. Mediante mobilização, pelo esforço das entidades, a proposta chegou ao Conselho Nacional acompanhada de um conjunto de assinaturas que solicitava sua apreciação. Mesmo assim, não foi encaminhada para efetiva discussão e deliberação. (SCHEIBE, 2007, p. 50)

No entanto, apesar do descaso do CNE, a proposta da CEEP foi bem recebida pela comunidade acadêmica (ou parte dela) tanto por ter contemplado os princípios construídos ao longo do movimento dos educadores quanto por contemplar tendências conflitantes com relação às funções do curso de Pedagogia e do papel do pedagogo. Assim, “a proposta apresenta uma concepção de docência em que as funções do professor se estendem para além do magistério, abrangendo igualmente a gestão e a pesquisa como instrumento de produção e



difusão do conhecimento” (SCHEIBE, 2007, p. 50). Desse modo, o egresso do curso de Pedagogia poderia atuar tanto na docência da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas do curso de Magistério em nível médio, quanto na organização de sistemas, em projetos educacionais escolares ou não, na produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos educacionais, etc.

De acordo com Scheibe, de maio de 1999 a abril de 2005, o MEC e o CNE não se pronunciaram quanto às Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, só aparecendo questões relativas à regulamentação do curso de forma transversal no bojo das normatizações do Curso Normal Superior e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior, Cursos de Licenciatura de Graduação Plena. Apenas em 17 de março de 2005 o CNE divulgou uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia para apreciação da sociedade civil. Contudo, segundo Scheibe (2007), o documento foi amplamente rejeitado pela comunidade acadêmica, uma vez que encaminhava para o curso, diretrizes nitidamente identificadas com o Curso Normal Superior. Segundo a autora,

A minuta de resolução apresentou diretrizes definindo o Curso de Pedagogia como licenciatura, com duas habilitações distintas: magistério da educação infantil; e magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, nos seguintes termos: “o projeto pedagógico de cada instituição poderá prever qualquer uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subseqüentes” (Brasil, 2005), assim como estabelecido para o Curso Normal Superior. Abriu a possibilidade ao estudante de realizar as duas habilitações, mas de forma desintegrada. (SCHEIBE, 2007, p. 53-54)

Ou seja, ao pedagogo restaria apenas a docência na Educação Infantil e/ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A divulgação da minuta de Resolução promoveu uma nova mobilização de educadores, promovida principalmente pela ANFOPE que, em parceria com a ANPED e com o CEDES, enviou um documento ao CNE, apontando as principais críticas, solicitando audiência pública antes da aprovação das diretrizes. A partir dessa nova mobilização, o CNE elaborou um novo parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, que foi aprovado com a presença de representantes da ANFOPE, CEDES e FORUMDIR, em 13 de dezembro de 2005. O Parecer CNE/CP N. 5/2005, ampliou a formação do pedagogo, contemplando “integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas” (Brasil, 2005, p.6).

O Parecer CNE/CP N. 5/2005, foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP N. 3/2006, aprovado por sua vez em 21 de fevereiro de 2006 e homologado em 10 de abril de 2006 pelo Ministro da Educação. Junto ao Parecer foi encaminhada uma Resolução que normatiza em 15 artigos as considerações expressas no Parecer. Assim, a Resolução CNE/CP N. 1/2006 foi baixada pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de maio de 2006 e publicada no Diário Oficial da União no dia seguinte.

A Resolução CNE/CP N. 1/2006 apresenta-se, segundo Scheibe (2007), como uma solução provisória para uma controvérsia que se estende há mais de 20 anos. Para a autora, “O CNE decidiu-se por uma posição negociada, ao apropriar-se de aspectos da proposta já delineada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 1999, mas sem abrir mão da definição do curso apenas como licenciatura” (SCHEIBE, 2007, p. 60).

O Artigo 2º da Resolução CNE/CP N. 1/2006, ao expressar os objetivos do curso, define a docência com base da formação do pedagogo, que é reiterada pelo *caput* do Artigo 4º com praticamente a mesma redação, deixando claro, porém, que se configura como licenciatura.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

[...]

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, CNE/CP, 2006).

A tentativa de conciliar diferentes perspectivas para o curso de Pedagogia fica evidente nos artigos acima destacados, assim como em vários outros artigos da Resolução que, ao mesmo tempo em que define a docência como base da formação do pedagogo, abre outras possibilidades de atuação do mesmo, inclusive fora do espaço escolar, ficando implícitas as tradicionais habilitações, como coordenação pedagógica, gestão escolar, orientação educacional, etc.

Desse modo, a antiga discussão à cerca das diversas habilitações promovidas pelo curso não foram sanadas com a nova Diretriz Curricular. E isso fica ainda mais evidente ao se analisar o artigo 14 da Resolução aprovada como anexo do Parecer CNE/CP N. 5/2005, que tinha a seguinte redação:

Art. 14 A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei n. 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim, abertos a todos os licenciados.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei n. 9.393/96 (BRASIL, CNE, 2006).

O Conselheiro do CNE, Francisco Aparecido Cordão, apesar de votar favoravelmente ao projeto de Resolução, o fez com restrições, uma vez que observa como contradição o disposto neste artigo com o que preconiza a LDB 9.394/96, em seu artigo 64:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, CNE, 1996).

Reconhecendo como pertinente as restrições feitas por Cordão, o CNE reexamina o referido parecer, e acolhe a proposta de alteração da Comissão Bicameral de Formação de Professores, dando redação definitiva à Resolução. Dessa forma, o artigo 14 ficou assim estabelecido:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96. § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Contudo, Cordão vota contrariamente à proposta de alteração do artigo, julgando mais adequada a supressão do mesmo, pois,

A emenda retificativa proposta pela Comissão Bicameral de Formação de Professores transforma o curso de Pedagogia em um curso genérico e desfigurado, sem condições de contribuir efetivamente tanto para a valorização dos professores e

da sua formação inicial quanto para o aprimoramento da Educação Básica no Brasil (BRASIL, CNE/CP, 2006).

Porém, o documento foi aprovado pelos demais conselheiros e assim, a antiga ambiguidade do curso de Pedagogia continua permeando as novas diretrizes curriculares. Segundo Saviani, essa ambiguidade já estava presente na primeira versão do artigo 14, quando se excluiu deliberadamente a formação dos especialistas em educação, uma vez que,

[...] as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente, sendo consideradas atribuições dos egressos do curso de pedagogia, segundo as Novas Diretrizes (SAVIANI, 2012, p. 56-57).

A alteração do artigo 14 só tornou a ambiguidade explícita no próprio texto normativo, visto que, a formação do especialista é formalmente admitida, apesar do documento não regular essa formação.

Quanto à estrutura do curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP N. 1/2006, preconiza que a mesma seja constituída por três núcleos: I estudos básicos; II aprofundamento e diversificação de estudos e; III estudos integradores. Para cada núcleo, o documento elenca uma série de atividades bastante diversificadas e genéricas, não especificando claramente os componentes curriculares que fariam parte dos referidos núcleos, como: “aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares”, “utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano”, “estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas”, “decodificação e utilização de diferentes linguagens utilizadas por crianças”, “investigação sobre processos educativos e gestoriais”, “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem”, “seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão”, “atividades práticas”, etc.

Com relação à formação do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o Parecer CNE/CP N. 5/2005, ao tratar da “Organização do Curso de Pedagogia”, destaca a importância de considerar que,

[...] nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos devem ser introduzidos nos códigos instituídos da língua escrita e da linguagem matemática com a finalidade de desenvolverem o seu manejo. Desta forma, o Licenciado em Pedagogia precisa conhecer processos de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens matemáticas. (BRASIL, CNE/CP, 2005)

Assim, de forma breve, o referido Parecer ressalta a necessidade do currículo do curso de Pedagogia contemplar conteúdos referentes ao ensino da leitura e da escrita, uma vez que cabe a esse curso a formação de professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à carga horária, o Artigo 7º da Resolução define o mínimo em 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo que 2.800 horas devem ser dedicadas às atividades formativas (aulas, seminários, visitas a instituições educacionais e culturais, consultas a bibliotecas, etc.); 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesses dos alunos, através da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

O Artigo 11 da Resolução CNE/CP N. 1/2006 trata da alteração dos projetos pedagógicos das IES que oferecem o curso de Pedagogia, estabelecendo o prazo de um ano a contar de sua publicação para as devidas alterações.

Para Saviani, “as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório” (SAVIANI, 2012, p. 58). Ou seja, no que se refere àquilo que configura a Pedagogia como um campo teórico-prático, são restritas. Contudo, são extensivas no que diz respeito às diversas e repetidas referências à linguagem em evidência na atualidade, como conhecimento ambiental-ecológico, interdisciplinaridade, contextualização, democratização, étnico-raciais, econômicas, culturais, gêneros, etc. Desse modo, “não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso” (idem, p. 58-59).

Para este autor, o movimento desencadeado em 1980 com a I CBE, não concentrou sua atenção nas questões essenciais relacionadas à formação do educador de modo geral, e menos ainda do pedagogo, pois acabou se voltando para o aspecto da organização do curso. Assim, a excessiva preocupação com a regulamentação, ou seja, com seus aspectos organizacionais, dificultou o exame dos aspectos mais importantes referentes ao próprio significado e conteúdo da Pedagogia, que deveria ser a base para a estruturação do curso. Contudo, segundo o mesmo, esse não foi o aspecto mais determinante, é preciso também considerar o clima cultural vigente na atualidade, além da “característica do CNE como um órgão que reflete a visão dominante e que, dadas as relações amistosas entre os conselheiros, induz à conciliação” (SAVIANI, 2012, p. 59).

Embora se configure como uma solução negociada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia não se constituem consenso na comunidade acadêmica na área educacional. Imprecisões no texto do documento são apontadas por diversos teóricos, a exemplo de Libâneo (2006), que ressalta, dentre diversas outras:

A vacilação existente no texto da Resolução, quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar, decorre de imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência. Com efeito, no artigo 2º, parágrafo 1º, ao se definir a docência como objeto do curso de pedagogia, um conceito derivado e menos abrangente como é a docência acaba por ser identificado com outro de maior amplitude, o de pedagogia. Há, então, uma notória inversão lógico-conceitual em que o termo principal fica subsumido no termo secundário. Em seguida, a definição parece se contradizer ao afirmar que a docência se vincula aos objetivos da pedagogia. Já no parágrafo 2º do mesmo artigo, afirma-se que o curso de pedagogia propiciará “o planejamento, execução e avaliação de *atividades educativas*” Afinal, qual o objeto da pedagogia assumido na Resolução? Atividades educativas? Atividades docentes? A redação indica um entendimento que substitui o conceito de pedagogia pelo de docência, em conformidade com o lema da ANFOPE: “A docência é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação e da sua identidade” (LIBÂNEO, 2006, p. 846).

Para o autor, a imprecisão conceitual com relação ao objeto de estudo da pedagogia promove um entendimento genérico com relação ao significado de “atividades docentes”, como se pode observar no parágrafo único do artigo 4º, enquadrando todas as atividades profissionais do campo educacional como atividade docente, independente de sua realização acontecer dentro ou fora da escola. Segundo Libâneo (2006, p. 846), o texto provoca uma confusão “ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho, necessária em qualquer âmbito científico ou profissional”, inclusive para garantir sua qualidade. Desse modo, considera o autor que o conteúdo da Resolução é resultado de um “equivoco teórico sem precedentes na tradição da investigação teórica da área, a subsunção da pedagogia na docência” (idem, p. 849), onde os processos formativos são reduzidos a apenas uma das dimensões do trabalho pedagógico.

Saviani (2012) nos lembra que, embora o movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura (que originou mais tarde a ANFOPE) tenha se constituído em oposição às propostas de Valnir Chagas, principalmente a expressa no *slogan* “formar o especialista no professor”, o movimento acabou, de algum modo, incorporando esse *slogan* quando definiu a docência como base da formação dos profissionais da educação como eixo de sua concepção.

Apesar de vigorando desde o ano de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia continuam sendo objeto de discussão no campo educacional em meio a

consensos, divergências e tensões, confirmando que, de fato, o currículo é fruto de forças e interesses diversos. Fortemente questionadas ou amplamente comemoradas entre os educadores, as Diretrizes Curriculares devem ser implementadas. Contudo, muito possivelmente, as críticas e tensões que permeiam atualmente o contexto do curso de Pedagogia promoverão, num futuro não muito distante, novas alterações. Mas, como as discussões amadurecem, as ideias são paulatinamente ampliadas, outras são geradas e os contextos socioculturais vão se alterando, é improvável que um dia exista efetivamente o consenso.

A conciliação de diferentes ideias e concepções à cerca do curso de Pedagogia confirmam mais uma vez que o currículo é, de fato, uma construção social, como Silva (1999) afirma, sendo fruto de um processo histórico de disputa e de conflitos sociais, onde diferentes correntes epistemologias e filosóficas tencionam ao lado de diferentes interesses econômicos e políticos, que acabam por definir finalidades e, por consequência, quais conhecimentos devem fazer parte do mesmo e quais devem ficar de fora.

Nesse novo desenho curricular do curso de Pedagogia, a formação do professor alfabetizador parece ter conquistado um pequeno espaço, sendo abordada de maneira superficial e/ou implícita no corpo do texto das novas Diretrizes Curriculares, o que não deixa de ser relevante. Contudo, embora se tenha definido, pelo menos por enquanto, o espaço de formação do professor alfabetizador, sendo o curso de Pedagogia o *lócus* dessa formação, a antiga e persistente ausência de identidade do pedagogo continua permeando o mesmo e dificultando a construção de um currículo menos genérico e mais consistente. Como a flexibilidade se apresenta com norteadora das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, fica, então, a cargo de cada Instituição de Ensino Superior priorizar finalidades e objetivos e estabelecer o seu currículo. A expectativa é que, diante da grande importância que a leitura e a escrita representam nas sociedades contemporâneas e da enorme dificuldade apresentada pelos professores até aqui na alfabetização de crianças das classes populares, a formação do professor alfabetizador tenha lugar de destaque nesse novo currículo.

No último capítulo deste trabalho discutimos o curso de Pedagogia da UEFS a partir de seu percurso histórico, buscando compreender, na atual proposta pedagógica do curso, o lugar e a importância da alfabetização. Para tanto, analisamos diversos documentos normativos e organizacionais, bem como os dados produzidos nas entrevistas semiestruturadas com cinco professoras alfabetizadoras.

## 5. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEFS: PERCURSO, CONFLITOS E INTENÇÕES

Neste capítulo traçamos, inicialmente, um panorama histórico do curso de Pedagogia da UEFS, evidenciando os conflitos e tensões que, desde o princípio, permearam a sua trajetória, em especial à identidade do curso, que, assim como no resto do país, vem sendo questionada, principalmente por seus estudantes e egressos. Será fácil perceber que a trajetória do curso de Pedagogia da UEFS em muito se assemelha à trajetória do curso em nível nacional, passando pelos mesmos conflitos e buscando as mesmas soluções.

Em seguida, analisamos a atual proposta pedagógica do curso, tendo como foco a formação do professor alfabetizador, quando também discutimos os dados produzidos por meio da entrevista semiestruturada aplicada às professoras que atuavam, em 2014, em classes de 1º ano do Ensino Fundamental, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana – BA. A entrevista aborda a percepção das professoras, formadas nos últimos anos pelo curso de Pedagogia da UEFS, sobre a relevância do mesmo para sua prática enquanto alfabetizadoras, perpassando por questões diversas, como: proposta curricular, identidade, concepção de alfabetização, relação teoria e prática, dentre outras.

Para tanto, documentos normativos e institucionais do referido curso foram analisados à luz dos estudos e discussões travados até o momento, bem como da perspectiva das professoras alfabetizadoras entrevistadas. Para colaborar nas reflexões, utilizamos também as contribuições teóricas de diversos autores, como Tardif (2011), Saviani (2009), Gatti (2013), Pimenta (2004; 1999), Huberman (1992), Weisz (2003), Brito (2006) e Nóvoa (2006; 2009).

### 5.1 IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM FEIRA DE SANTANA

O curso de Pedagogia foi proposto pelo Departamento de Educação da UEFS no ano de 1983, aprovado pela Resolução CONSU<sup>20</sup>N. 01/1984, mas instalado três anos depois, em 1987. Segundo o Projeto de Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia – PRCCP (UEFS, 2002, p. 7), o curso tinha como finalidade “atender à demanda de formação superior

---

<sup>20</sup>Conselho Universitário, da Universidade Estadual de Feira de Santana – Ba,



exigida para o sistema de ensino da região geo-educacional de Feira de Santana” uma vez que, após levantamento em 29 municípios, constatou-se a existência de muitos cursos de formação para o Magistério de Primeiro Grau, sendo que a maioria dos docentes que atuavam nas matérias pedagógicas não possuía formação adequada, eram professores com nível superior em qualquer licenciatura, além de médicos, advogados, bibliotecários, etc. Também foi constatado que a grande maioria dos professores que atuavam nas classes de educação pré-escolar não possuía formação específica para tal, embora a formação de professores para atuar nesse nível de ensino pudesse ser ofertada em estudos adicionais ao Magistério de acordo com o Parecer N. 1600/75 do CFE. Porém, segundo o PRCCP (UEFS, 2003), não houve iniciativas para fazer vigorar as orientações do referido Parecer, daí a preocupação com a formação desse profissional no curso de Pedagogia.

Diante deste quadro o curso de Pedagogia da UEFS surge como uma tentativa de suprir essa lacuna, buscando formar profissionais para atuar no Magistério, ou seja, na formação de professores das séries iniciais do primeiro grau, professores da educação pré-escolar, assim como especialista “destinados ao trabalho de planejamento, administração e supervisão, no âmbito de escolas e sistemas escolares” (UEFS, 2003, p.7). Esses objetivos tinham por base o Parecer N. 252/1969 e a Resolução N. 02/1969 do CFE. Sua proposta de criação contemplava as seguintes habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, Educação Pré-Escolar e Supervisão Escolar. Contudo, em 1987, quando ocorreu o ingresso da primeira turma, apenas as duas primeiras habilitações foram implantadas, sendo facultado ao estudante optar por apenas uma delas ou cursar as duas. No entanto, a opção pela habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, segundo a secretária do Colegiado do curso da época, prevaleceu para a grande maioria dos estudantes, embora alguns também tenham feito paralelamente ou após a sua conclusão as matérias referentes à habilitação em Educação Pré-Escolar.

## 5.2 A PRIMEIRA PROPOSTA CURRICULAR

O currículo do curso de Pedagogia para habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas era composto por uma carga horária de 2.675 horas, dividida em oito semestres letivos. As disciplinas eram categorizadas em: **Currículo Mínimo de Pedagogia, Nuclear, Metodologia de Pedagogia e Complementar.**

As categorizadas como **Nuclear** correspondiam às disciplinas comuns a todos os cursos: Metodologia do Trabalho Científico, Matemática I e Língua Portuguesa I.

No **Currículo Mínimo de Pedagogia** estão as disciplinas referentes às bases teóricas do curso: Sociologia Geral, Sociologia da Educação I e II, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau II, Legislação do Ensino, História da Educação I e II, Métodos Quantitativos em Educação I e II, Psicologia da Educação III, IV e V, Didática da Comunicação e Expressão para Séries Iniciais, Didática dos Estudos Sociais para as Séries Iniciais, Didática da Matemática para as Séries Iniciais, Didática das Ciências para as Séries Iniciais, Currículos e Programas, Medidas Educacionais, Didática II e III, Filosofia da Educação I e II além dos Estágios Supervisionados em: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Didática da Educação, Didática das Ciências para as Séries Iniciais, Didática da Matemática para as Séries Iniciais, Didática em Comunicação e Expressão para as Séries Iniciais, Didática dos Estudos Sociais para as Séries Iniciais, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e História da Educação, sendo obrigatória a realização de apenas dois estágios.

Em **Metodologia de Pedagogia** se agrupavam as disciplinas: Metodologia e Ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Metodologia e Ensino de Psicologia da Educação, Metodologia e Ensino de Filosofia da Educação, Metodologia e Ensino de Sociologia da Educação e Metodologia e Ensino de História da Educação.

Por fim, como **Complementares**, de caráter optativo, eram oferecidas as seguintes disciplinas: Introdução à Filosofia, Fundamentos Biológicos da Educação, Introdução à Psicologia, História da Educação no Brasil, Metodologia da Investigação em Educação I e II, Introdução à Economia I, Antropologia, Psicologia Social e Economia da Educação.

O currículo da habilitação em Educação Pré-Escolar, com 2.930 horas, traz como diferente o fato de não ofertar as disciplinas da categoria **Metodologia da Pedagogia** e, em seu lugar, ofertar duas diferentes disciplinas no **Currículo Mínimo**: Fundamentos da Educação Pré-Escolar e Metodologia e Técnicas da Educação Pré-Escolar, além do Estágio Supervisionado em Educação Pré-Escolar e seis disciplinas **Complementares**: Psicolinguística, Psicomotricidade, Literatura Infantil, Distúrbios da Fala e da Escrita, Expressão Musical e Corporal e Expressão Plástica/Gráfica.

Infelizmente não tivemos acesso às ementas das disciplinas dessa primeira proposta curricular, o que, com certeza, colaboraria para uma análise mais aprofundada da mesma. Contudo, observando as matrizes curriculares, fica evidente que a base do curso se sustentava

nas disciplinas de Sociologia, Filosofia, Psicologia e Didática e, agregada às mesmas, a oferta genérica de diversas disciplinas relacionadas à educação, mas sem diálogo entre elas. Com a proposta de formar o pedagogo para atuar no Magistério das Matérias Pedagógicas (no caso dessa habilitação) priorizava-se, no currículo, as disciplinas que também eram ofertadas no curso de Magistério. Embora o foco fosse preparar o Pedagogo para formar professores para atuar nas séries iniciais do 1º grau (antiga 1ª a 4ª série), a aproximação com esse nível de ensino se dava basicamente através das diversas Didáticas (da Comunicação e Expressão, da Matemática, das Ciências e dos Estudos Sociais), disciplinas que discutiam os fundamentos de alguns de seus conteúdos e a forma de abordá-los em sala de aula. O discente se aproximava finalmente da sala de aula por meio de dois estágios, com carga horária de 75 horas cada um, já no final do curso. Contudo, até mesmo quando o estágio ocorria na área da Didática era questionável, uma vez que acontecia numa das primeiras séries do primeiro grau (a critério do estudante), mas em uma única disciplina, apesar do fato de, nessa etapa de ensino, as disciplinas não serem trabalhadas por professores diferentes, mas por apenas um único docente, como hoje ainda acontece. Essa atividade, portanto, embora objetivasse aproximar o estudante da realidade escolar, da forma como era proposto, não permitia uma noção da sala de aula como um todo. O estágio supervisionado também podia acontecer por meio de “mini-cursos” propostos por grupos de discentes a professores da Educação Básica em uma das matérias pedagógicas ofertadas também no curso de Magistério (Psicologia, Sociologia, Filosofia, etc.) ou por meio da docência numa das matérias pedagógicas nesse nível de ensino. Em avaliação do curso de Pedagogia, realizada em 1994, os estudantes sugeriram a extinção dos “mini-cursos”, considerando que os estágios deveriam ser mais longos (um mês por semestre), além de acontecerem mais cedo (UEFS, 1995). Na habilitação para Educação Pré-Escolar não havia grandes diferenças com relação ao estágio, se aplicando praticamente a mesma organização, sendo que um dos estágios teria que acontecer na educação pré-escolar.

Ao aproximar-se da escola através dos estágios não se pretendia aprender com os docentes em exercício, seja no curso Normal, seja nas séries iniciais ou na educação pré-escolar. Ao contrário, o que se buscava era a aplicação/socialização de teorias construídas e discutidas na academia. De acordo com Tardif (2011), prevalece nas Universidades, tanto do hemisfério Norte quanto do Sul, uma concepção tradicionalista de formação de professores, que são “vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária” (TARDIF, 2011, p. 235), desenvolvidas, em sua grande parte, distantes da “prática do ofício

de professor”. Essa concepção, além de extremamente redutora é também contrária à realidade, pois, “hoje sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimento” só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem” (idem). Assim, as pesquisas em educação, por exemplo, não se resumem apenas à teoria, ao contrário, ela precisa ser pensada e desenvolvida por um sistema de práticas, sustentadas e assumidas por atores reais. As universidades, no entanto, alimentam a ilusão de que é possível produzir “teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e em suas subjetividades” (TARDIF, 2011, p. 236). Uma ilusão que acaba por negar aos professores e às suas práticas a possibilidade de produzir certos saberes “autônomos e específicos ao seu trabalho” (idem).

Entretanto, não podemos esquecer que todo e qualquer trabalho humano, seja ele simples ou complexo, exige um saber, bem como um saber-fazer por parte do trabalhador, que pensa, produz e reproduz as condições para a efetivação do seu trabalho, ou seja, “um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho” (ibidem). E em se tratando do trabalho docente, que, em sua complexidade sofre fortemente com as influências das próprias decisões e ações, bem como com os diversos imprevistos que possam surgir, a utilização e produção de saberes é intensa. Desse modo, os professores devem, assim, deixar de ser vistos como objetos de pesquisa para serem considerados com sujeitos do conhecimento (TARDIF, 2011). O referido autor propõe, nesse sentido, que, na formação dos professores, é preciso considerar os professores de profissão, os docentes em efetivo exercício, como formadores dos futuros professores, que devem se tornar parceiros dos professores universitários nessa tarefa. Para sermos justos, é preciso reconhecer que a primeira proposta curricular do curso de Pedagogia da UEFS estava bastante longe dessa perspectiva, até porque foi fruto de um contexto e de uma legislação com forte influência tecnicista.

### 5.3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NOVO CURRÍCULO

De acordo com o Projeto de Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia (UEFS, 2002), documento que fundamenta a sua atual proposta curricular, o curso de Pedagogia da UEFS passou, desde o início, por diversos momentos de avaliação, envolvendo professores e estudantes. O primeiro deles aconteceu em 1990, apenas três anos após sua

implantação, no Primeiro Seminário de Avaliação do Curso, quando já se apontou para a necessidade de uma revisão curricular, “tendo em vista a superação da desarticulação entre disciplinas, da superposição de conteúdos e do distanciamento entre disciplinas e objetivos do Curso” (UEFS, 2002, p. 8). Ainda nessa avaliação se ressaltou, dentre outras coisas, a necessidade de valorização das experiências dos estudantes, o incentivo à produção científica e a promoção da integração teoria-prática.

A segunda avaliação aconteceu entre os anos de 1994 e 1995 e evidenciou, além das inquietações já identificadas na primeira avaliação, outras necessidades, como a melhoria do domínio da expressão escrita pelos estudantes, a oferta de outras habilitações e de cursos de especialização e a promoção de esclarecimentos sobre o curso e atuação do pedagogo. A carência da definição de uma identidade do curso se fazia presente também no curso de Pedagogia da UEFS, a exemplo do que acontecia no restante do país. Apesar dos problemas apontados, nenhuma mudança foi promovida nesse momento.

Em 1997, quase um ano após a aprovação da LDB N.9394/1996 e em meio às discussões a cerca das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia travadas em todo o país, especialmente em eventos promovidos pela ANFOPE, todo o processo avaliativo realizado anteriormente foi retomado e novas discussões estabelecidas em torno do curso de Pedagogia, reafirmando, mais uma vez, a necessidade de reformulação curricular em seus aspectos pedagógicos e estruturais. De acordo com o Projeto de Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia (UEFS, 2002, p. 9-10),

As discussões demonstraram que o curso de Pedagogia precisa zelar pela qualidade da formação dos profissionais da área e, para tanto, os professores do curso deveriam estar atentos à formação em todos os aspectos, extrapolando os limites estritos da transmissão de conteúdos. Nesses termos o Colegiado do Curso, para além da definição de uma nova organização curricular, precisaria definir uma proposta política para o profissional da Pedagogia que se pretende formar e, em função disso, definir que conceitos e habilidades se pretende construir. A concepção de curso centrada nas atividades de ensino foi duramente criticada, ao tempo em que se enfatizava a ideia de flexibilização curricular para atender aos diferentes interesses de estudo na área (educação especial, arte-educação, novas tecnologias, etc.)

Como podemos constatar nesse extrato, a falta de especificidade do curso, apoiado num currículo fragmentado, estanque e essencialmente teórico inquietava docentes e discentes que sinalizavam, em todos os momentos avaliativos, para a necessidade de uma revisão curricular que priorizasse a construção da identidade do pedagogo dentro do novo contexto

social, econômico e político, tomando a docência como base para a formação da identidade profissional, em consonância com as propostas difundidas pela ANFOPE.

Assim, visando superar os problemas identificados nas avaliações, uma comissão foi constituída com o objetivo de escrever o projeto de reformulação curricular, que estabeleceu quatro princípios norteadores para o trabalho:

1. Ênfase na formação teórico-prática e multidisciplinar sobre a educação, tendo na relação ensino-pesquisa o seu princípio básico;
2. Ênfase na aprendizagem, tendo em vista a construção de atitudes e habilidades para relacionar os conhecimentos que os alunos já possuem com os conhecimentos que desejam construir;
3. Consolidação de novas bases na relação teoria-prática, com atenção especial para a integração com as instituições de ensino básico em Feira de Santana;
4. Flexibilidade de organização curricular contemplando as atividades de pesquisa e extensão. (UEFS, 2002, p. 10)

Com estes princípios a comissão buscava contemplar questões não só relacionadas ao ensino como também à pesquisa e extensão, em consonância com os debates travados em todo o país acerca das diretrizes curriculares do curso, principalmente depois da aprovação da LDB N.9394/1996, compreendendo que a formação do pedagogo não pode dissociar a produção do ensino da pesquisa. Assim, propõe uma formação ampla sustentada num “sólido lastro teórico”, possibilitando ao pedagogo sua inserção crítica na realidade educacional, bem como

a produção de análises próprias sobre a educação nos diversos contextos em que ela se realiza, a compreensão dos processos de trabalho pedagógico em suas dimensões de docência e gestão, incluindo a coordenação, planejamento e avaliação de sistemas, unidades e projetos de ensino, realizado em parceria com outros profissionais. (UEFS, 2002, p. 11)

Nesse momento, em que a formação de professores para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental ganha outra perspectiva a partir do preconizado pela LBD N. 9394/1996 (e dos debates travados no campo educacional), que define o curso de Pedagogia o *locus* dessa formação (admitindo-se, porém, a formação em nível médio) e os cursos de Magistério, gradativamente, passam a ser extintos, principalmente nas grandes cidades do país, a finalidade do curso de Pedagogia, antes centrado na formação de professores para atuação nas matérias pedagógicas no Magistério de Segundo Grau, precisa ser revista. Assim, outras possibilidades de atuação (além da docência, a coordenação, a gestão, o planejamento e a avaliação de sistemas, etc.) vão se destacando e alargando cada vez

mais o campo profissional do pedagogo. O que antes era proposto como possibilidades de habilitações, agora passa a integrar o curso de Pedagogia como um todo.

O PRCCP (UEFS, 2002) evidencia a todo o momento a grande preocupação com a superação da ausência da relação teoria-prática sinalizada em todos os momentos avaliativos do curso, abraçando a docência como base da identidade profissional e definindo a pesquisa como eixo na formação do educador/pedagogo, entendendo a pesquisa “como um modo próprio de se educar para/na re-construção do conhecimento, mediante o desenvolvimento de habilidades como: saber questionar, argumentar, raciocinar, propor e contrapor com fundamentação, interpretar e elaborar, enfim, saber reconstruir saberes” (UEFS, 2002, p.12).

No que diz respeito à área de atuação, o PRCCP (UEFS, 2002) define que o campo de atuação profissional abrange as instituições escolares e não escolares, sendo que nas primeiras o pedagogo poderá atuar na docência em Educação Infantil, docência no ensino básico, em especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na gestão escolar. O PRCCP se baseia na Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, encaminhada em 1999 ao CNE pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) e pela Comissão de Especialistas de Formação de Professores, bem como por representantes da comunidade acadêmica, que define como área de atuação profissional do egresso do curso de Pedagogia:

- docência na educação infantil, e no ensino básico, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental;
- organização e gestão de sistemas e projetos educativos em experiências educacionais escolares e não escolares;
- outras áreas do campo educacional (educação indígena, educação especial, educação no meio rural, movimentos sociais). (UEFS, 2002, p. 14)

A Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, como sabemos, vai influenciar consideravelmente o texto final das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Assim, o PRCCP elaborado no ano de 2002 em consonâncias com esse documento e que fundamenta a atual proposta curricular do curso de Pedagogia, embora necessite de atualizações para estar totalmente de acordo com as novas Diretrizes aprovadas em 2006, já contempla muito do que foi definido nas mesmas.

Nesse momento, a questão da centralidade da docência como eixo da formação do pedagogo já se constituía consenso também para os membros da comissão do PRCCP e é

reafirmada a todo o momento no corpo do documento. Quanto às demais áreas de atuação fora do espaço escolar o PRCCP (UEFS, 2002) não se detém em análises ou comentários, omissão importante, uma vez que o curso se propõe a formar profissionais para além do âmbito escolar, mas não esclarece quais seriam essas áreas e quais atribuições teriam os pedagogos nas mesmas.

Tratando das competências e habilidades objetivadas no curso, o PRCCP (UEFS, 2002) ressalta que o Licenciado em Pedagogia pela UEFS deve estar apto para exercer suas atividades profissionais em três âmbitos: na docência (base da identidade profissional), na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento em educação. Sendo que a docência agora não mais nas matérias pedagógicas do Magistério, mas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a gestão educacional envolvendo atividades de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo educativo em sistemas de ensino, mas também de processos educativos fora do âmbito escolar (UEFS, 2002). Ou seja, incorporou-se ao curso de Pedagogia as diversas possibilidades de habilitações e especializações antes ofertadas, como Supervisão Escolar, Administração Escolar, Orientação Educacional, Planejamento, etc., dialogando, portanto, com a Resolução CNE/CP N. 1/2006.

Sobre a concepção de currículo e a organização curricular, o PRCCP (UEFS, 2002, p. 16) ressalta que “o Curso deverá ser pautado pela ênfase na formação teórico-prática, tendo na relação ensino-pesquisa o eixo da formação”, buscando, com isso, atender a uma das maiores críticas sofridas pelo mesmo nos processos avaliativos citados anteriormente, ou seja, a dissociação entre a teoria e a prática. Nesse sentido, propõe uma organização curricular “articulada em torno de três eixos estruturantes: a Formação Básica, a Formação Complementar e a Formação Livre”. Estes eixos estruturantes são reafirmados e detalhados no documento final das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que, de forma similar, organiza o currículo em três núcleos: estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integrados (BRASIL, 2006).

A Formação Básica, primeiro eixo estruturante, toma por base as propostas da CEEP e da Comissão de Especialistas de Formação de Professores, a Resolução CNE/CP N. 01/2002 de 18 de fevereiro de 2002, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, a Resolução CNE/CP N. 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, que “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” e o Parecer CEE/CES N. 162/2002 do Conselho Estadual



de Educação da Bahia. Este eixo está organizado em torno de três Núcleos que, de acordo com o PRCCP (UEFS, 2002), articulam os diversos componentes curriculares, sendo eles: **Núcleo de Fundamentação:** Antropologia Cultural, Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos; **Núcleo de Política e Gestão Educacional:** Currículo, Política e Gestão Educacional, Prática em Gestão e Coordenação Pedagógica, Educação Especial e Políticas Inclusivas; **Núcleo de Conteúdos Pedagógicos:** Didática, Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos, Fundamentos e Ensino da História, Fundamentos e Ensino da Geografia, Fundamento e Ensino das Ciências Naturais e Fundamentos e Ensino da Matemática para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos, Prática Pedagógica em Experiências Educacionais não Escolares. Também fazem parte da Formação Básica os estágios obrigatórios em escolas de Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em Gestão e Coordenação do Ensino, a partir do 5º semestre, e a Monografia de final de curso.

O eixo da Formação Complementar, objetivando “atender às demandas do aluno por conteúdos específicos voltados para o aprofundamento de conteúdos da formação básica e para as áreas de atuação profissional privilegiadas neste projeto curricular” (UEFS, 2002, p. 19), é composto por um leque de disciplinas optativas, sendo o estudante obrigado a cursar no mínimo quatrocentas e oitenta horas.

E o último eixo, Formação Livre determina a obrigatoriedade de o estudante cumprir um mínimo de 200 horas (inicialmente eram 260 horas) com atividades complementares reconhecidas pelo Colegiado do Curso, como seminários temáticos, monitoria, ciclos de debates, encontros, oficinas e vivências pedagógicas, viagem de estudo, participação em programas de iniciação científica, etc.

Essa proposta foi aprovada e efetivada através da Resolução CONSEPE N. 14/2003, publicada em 14 de fevereiro desse mesmo ano, que definiu as normas de implantação (imediate) do novo currículo e a extinção do anterior, bem como a equivalência de disciplinas entre o novo e o antigo currículo, que ficou assim definida: Sociologia da Educação I passa a ser denominada apenas Sociologia da Educação e Sociologia da Educação II, agora nomeada como Tópicos Especiais em Sociologia da Educação, mantendo-se, contudo, a mesma carga horária, 60 horas cada. O mesmo acontece com Filosofia da Educação I e II, ou seja, a primeira passa a ser denominada apenas de Filosofia da Educação (inicialmente com 60 horas, mas atualmente com 75 horas) e a segunda, Tópicos Especiais em Filosofia da Educação,

mantendo a carga horária de 60 horas. Já História da Educação I passa a ser História da Educação I-E e História da Educação II e História da Educação no Brasil (esta pertencente à parte Complementar) são unificadas na disciplina Tópicos Especiais em História da Educação, ambas de 60 horas. Psicologia da Educação III passa a ser Psicologia e Educação, e tem sua carga horária reduzida de 90 para 60 horas e Psicologia da Educação IV é alterada para Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação, com idêntica redução de carga horária. As disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau, com 75 horas cada, são substituídas pela disciplina Política e Gestão Educacional-E, inicialmente com 60 horas, mas ampliada para 75 horas posteriormente. As disciplinas Didática II, 75 horas, e Didática III, 60 horas, são substituídas por Didática E, de 60 horas. Medidas Educacionais, 75 horas, é alterada para Avaliação no Contexto Educacional, 60 horas. A disciplina Currículos e Programas, 60 horas, passa a ser denominada simplesmente de Currículo, e Antropologia Educacional, 60 horas, muda para Antropologia e Educação, com a mesma carga horária. Já Fundamentos da Educação Pré-Escolar, de 75 horas, passa a ser denominada como Educação Infantil, de 60 horas. Didática da Comunicação e Expressão para as Séries Iniciais, 60 horas, muda para Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos, mantendo-se inicialmente a carga horária de 60 horas, mas posteriormente ampliada para 75 horas. O mesmo acontecendo com Didática da Matemática para as Séries Iniciais do 1º Grau, que passa a ser denominada Fundamentos e Ensino da Matemática para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Didática das Ciências para as Séries Iniciais do 1º Grau, que passou a denominar-se Fundamentos e Ensino das Ciências para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A disciplina Metodologia do Trabalho Científico de 60 horas manteve-se inalterada.

As disciplinas Fundamentos e Ensino da História para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Fundamentos e Ensino da Geografia para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram criadas em substituição à disciplina Didática dos Estudos Sociais para Séries Iniciais do 1º Grau, de 45 horas, inicialmente com uma carga horária de 60 horas, mas atualmente com 75 horas cada<sup>21</sup>. As demais disciplinas das duas habilitações foram extintas.

---

<sup>21</sup>As alterações de carga horária sofridas na atual proposta curricular do curso de Pedagogia da UEFS foram realizadas por meio da Resolução CONSEPE N. 181/2006, que altera a Resolução CONSEPE 14/2003.

Além dessas alterações, outras disciplinas foram definidas no eixo da Formação Básica que, pela nomenclatura e ementas, percebe-se que objetivam aproximar os estudantes do espaço escolar, na tentativa de superação da dicotomia teoria-prática sinalizada nas avaliações do curso. São elas: Prática Pedagógica em Experiências Educacionais Escolares (105 horas inicialmente, mas reduzida para 60 horas posteriormente), Prática Pedagógica em Experiências Educacionais não Escolares (90 horas inicialmente, mas reduzida para 75 horas posteriormente), Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos (90 horas inicialmente, mas reduzida para 75 horas posteriormente) e Prática Pedagógica em Gestão e Coordenação do Ensino (105 horas inicialmente, mas reduzida para 75 horas posteriormente), uma disciplina por semestre iniciando-se a partir do primeiro. No quinto semestre começam os estágios obrigatórios, sendo que inicialmente seriam quatro estágios: Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ciclo), Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2º ciclo), Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação do Ensino, sendo os dois primeiros de 90 horas e os dois últimos de 105 horas, num total de 390 horas. Atualmente os estágios estão assim organizados: Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação do Ensino (105 horas), Estágio Supervisionado em Educação Infantil (105 horas) e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclo), (105 horas), perfazendo um total de 315 horas.

As alterações, em alguns casos, cumpriram uma exigência de atualização nas nomenclaturas, uma vez que a LDB N. 9.394/1996 apresenta uma nova organização do ensino dividindo a Educação Básica em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (e não mais 1º e 2º graus), e em outros, especialmente onde houve redução de carga horária, extinção de disciplinas e criação de disciplinas mais específicas, objetivaram reduzir o foco nas disciplinas que cumpriam a finalidade de formação geral e/ou de preparar o pedagogo para a docência em matérias pedagógicas do Magistério (objetivo anterior do curso) e ampliar o espaço para componentes curriculares que contemplam não apenas a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas também, às demais possíveis áreas de atuação do pedagogo no espaço escolar, em especial a gestão.

Outras disciplinas de Formação Básica também passam a compor o currículo do curso, versando sobre temáticas muito presentes na atualidade: Arte-Educação, Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Educação, Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação em Educação, Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas, Educação do Campo, Relações Étnico-raciais na Escola (esta inicialmente fazendo parte da Formação

Complementar), Organização e Planejamento do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, Pesquisa em Educação e Orientação Monográfica, com 60 horas cada uma e Educação de Jovens e Adultos, com 75 horas. Também foi incluída no currículo a disciplina Libras: noções básicas, a partir da determinação da Resolução CONSEPE N. 031/2009 de 02 de abril de 2009, com uma carga horária de 45 horas.

Um leque de vinte e seis disciplinas é ofertado ao graduando como optativas no eixo de Formação Complementar, versando sobre temáticas diversas como: educação ambiental, educação musical, mídias, etc. Dessas, o estudante é obrigado a cursar no mínimo oito.

Esta é a atual proposta curricular do curso de Pedagogia da UEFS que, como já afirmado anteriormente, apesar de necessitar de atualizações, é bastante coerente com a Resolução CNE/CP N. 1 de 15 de maio de 2006, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, por ter sido elaborada no mesmo contexto e a partir dos mesmos princípios norteadores desta última.

Diferente do currículo anterior que tinha nas disciplinas Didática, Sociologia, Filosofia e Psicologia o seu eixo estruturante, o atual currículo apresenta uma proposta ampla e, em cada um dos oito semestres do curso, o estudante se depara com um leque de disciplinas bastante diversificado e abrangente. Com isso, o grande problema do curso, a indefinição da identidade do pedagogo, não foi superado pela atual proposta curricular, que aponta para diferentes possibilidades de atuação profissional (que, por sua vez, possuem também diferentes especificidades), apesar de prevalecer a docência como base da formação.

É visível ainda que, as especificidades referentes ao ensino da leitura e da escrita, essencial para qualquer docente que atue na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ficam restritas a uma única disciplina obrigatória que, como veremos nas próximas seções, não é capaz de instrumentalizar minimamente o professor para o tarefa de alfabetizar.

#### 5.4 FORMAÇÃO ACADÊMICA E O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Nesta sessão discutimos os dados produzidos a partir da análise da atual Proposta Curricular do curso de Pedagogia da UEFS no que diz respeito à formação do professor alfabetizador e das entrevistas semiestruturadas, realizadas com cinco docentes, formadas em Pedagogia entre os anos de 2007 e 2013 por esta Instituição de Ensino, que foram, em sua

grande maioria, efetivadas na Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana no decorrer de 2013 e início de 2014, por meio de concurso público. As professoras têm entre 28 e 32 anos de idade e uma média de um ano de experiência com classes de 1º ano, com exceção de uma delas que tem seis anos de experiência.

Para garantir o anonimato, foram atribuídos nomes fictícios às professoras, respeitando a sua privacidade diante dos depoimentos e experiências pessoais e profissionais relatadas, que foram cuidadosamente analisados com base na Análise de Conteúdos, se constituindo, assim, como uma atividade de interpretação e desvelamento do implícito nas mensagens.

Do material produzido definimos as seguintes categorias:

- ✓ **Currículo e alfabetização**
  - Contribuições e lacunas da formação
  - Concepção de alfabetização
  - A prática como razão de ser da teoria
- ✓ **O desafio de alfabetizar**
  - A prática pedagógica
  - A importância do apoio pedagógico
- ✓ **A identidade do pedagogo**

#### 5.4.1 CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO

Currículo e alfabetização foi a primeira grande categoria que se destacou na análise dos dados. Embora não tivéssemos definido as categorias a priori, esta, dentre todas, já estava de fato implícita no objeto e objetivos do trabalho, surgindo, portanto, de maneira natural na produção dos dados. Os depoimentos das professoras alfabetizadoras entrevistadas e sua posterior análise, nos permitiram objetivar melhor a discussão, trazendo elementos mais específicos para nossa reflexão, que transformamos em três subcategorias: contribuições e lacunas da formação, concepção de alfabetização e a prática como razão de ser da teoria. Passamos agora a discussão de cada uma delas.

- **Contribuições e lacunas da formação**

O processo de construção da atual proposta curricular do curso de Pedagogia da UEFS, tecido por meio de diversas avaliações envolvendo docentes e discentes e, ao mesmo tempo, em consonância com as discussões empreendidas em âmbito nacional, corrobora com as ideias de autores com Silva (1999), Veiga-Neto (2002), Gimeno Sacristán (2000), dentre outros, de que o currículo é, efetivamente, uma construção social, sendo resultado de um processo histórico permeado de disputas, conflitos e tensões. Assim, prevalecendo a docência como base da formação, em consonância, portanto, com as discussões travadas em todo o Brasil, o panorama geral da atual proposta curricular do curso de Pedagogia da UEFS se mostra coerente com o seu objetivo de preparar o pedagogo para, prioritariamente, atuar na docência em classes de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, complementarmente, para a gestão educacional, além de outras áreas do campo da educação em campos escolares ou não escolares. Percebemos, no entanto, que o curso, apesar de alguns avanços, não se afastou da perspectiva generalista que sempre o permeou, não superando também as antigas habilitações, que agora estão implícitas em seu currículo e objetivos, mantendo uma diversidade muito grande de disciplinas que não dialogam entre si, não permitindo o aprofundamento necessário para consolidar os conhecimentos imprescindíveis para a docência ou para as outras possíveis áreas de atuação.

Essa amplitude do curso promovida pela grande variedade de disciplinas ofertadas é percebida por seus egressos tanto positiva como negativamente, assim, ao mesmo tempo em que as professoras entrevistadas, sujeitos dessa pesquisa, sinalizam para as contribuições do curso para sua formação (de um modo geral), uma vez que puderam refletir sobre inúmeras temáticas relacionadas à educação, também apontam as lacunas deixadas pelo mesmo justamente em decorrência da ausência de aprofundamento:

[...] o curso de Pedagogia te faz pensar sobre a realidade educacional, te faz pensar também sobre o que é ser educador, sobre o que é você trabalhar com essa faixa etária da criança, tem muitas disciplinas que trabalham essa questão. (Professora Vera)

[...] é um curso que possibilita a gente fazer várias reflexões, sobre vários aspectos, que não se restringem só à Pedagogia, ao ensinar, à sala de aula, mas possibilita a gente ter essa reflexão mais ampla sobre várias questões. (Professora Carla)

[...] a gente percebe que houve muito pouco tempo em determinadas disciplinas, por exemplo, a didática mesmo eu senti falta de algo mais, porque quando a gente vem para a escola vê que didática é muito mais ampla do que qualquer outra coisa, é o saber lidar com a criança e existe uma série de questões que a gente vê hoje que vai muito além, é o social que implica muito na nossa escola, então isso aí eu achei que faltou um pouco na universidade pra gente poder discutir mais[...]. (Professora Suzana)

Um grande diferencial do curso de Pedagogia com relação às demais licenciaturas é justamente a possibilidade de abordar o fenômeno educativo a partir de diferentes enfoques por meio de disciplinas como Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia e Sociologia da Educação, e essas disciplinas perderam espaço no novo currículo. Ainda assim, as professoras Vera e Carla reconhecem no curso grandes contribuições no que diz respeito à educação de forma ampla, proporcionadas especialmente pelo estudo dessas disciplinas. Já a professora Suzana destaca a insuficiência da carga horária destinada a algumas disciplinas, a exemplo da Didática, e a professora Rosa reforça essa percepção: “O curso em si deixa muitas lacunas. A gente acaba vendo muitas coisas, porém não aprofunda...”.

De acordo com Pinto (2011, p. 182), “o curso de Pedagogia se destaca por ser o único – característica exclusiva – que estuda o processo educativo em suas dimensões metodológicas, através das diversas disciplinas que gravitam em torno da Didática”. Muitas disciplinas da atual proposta curricular têm como foco o ensino e aprendizagem das áreas específicas (Matemática, História, Geografia, Ciências, Leitura e Escrita, Arte), tendo em vista que o pedagogo irá atuar na docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, a carga horária de apenas 75 horas por disciplina não permite o estudo aprofundado das diferentes áreas do conhecimento, como sinaliza a professora Rosa, assim, quando se deparam com as demandas do cotidiano escolar, as professoras consideram que o que viram durante o curso foi muito pouco.

No que diz respeito à formação do professor alfabetizador, percebemos que houve algumas mudanças significativas, uma vez que, na atual proposta curricular, uma disciplina do eixo de Formação Básica, Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos, ofertada no 4º semestre, aborda expressamente os processos de construção da escrita. Os conteúdos definidos em sua ementa são:

Alfabetização – Psicogênese da língua escrita. Concepções de leitura e escrita e sua relação com a prática docente. Práticas de leitura e escrita. A mediação do professor no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. (UEFS, 2002, p. 29)

A disciplina possui uma carga horária de 75 horas, sendo 30 teóricas e 45 práticas, visando, de acordo com o seu Plano de Ensino, desenvolver as seguintes competências:

- Apropriar-se dos fundamentos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, enfatizando uma relação mediadora entre professor – aluno, em sala de aula, na seleção, organização e desenvolvimento de conteúdos e atividades de linguagem em uma dimensão dialógica e em uma perspectiva de construção do conhecimento, considerando o cenário nacional de diversidade linguística e cultural;
- Apropriar-se dos fundamentos e ensino da leitura, escrita, produção textual e da oralidade, com vistas à consolidação da competência comunicativa do sujeito falante/ ouvinte/leitor/escritor;
- Conectar com a realidade do ensino e da aprendizagem das técnicas de alfabetização e letramento nas escolas–campo, exercitando o olhar pesquisador, visando a uma análise crítica da prática de sala de aula, em confronto com a teoria, para construção de um Plano Didático compatível com a contemporaneidade. (UEFS, 2014, p.1)

Contudo, diante de conteúdos tão importantes e da pretensão de desenvolver nos discentes habilidades e competências necessárias para o ensino da leitura e da escrita, (habilidades e competências complexas, vale ressaltar, que exigem muito estudo, reflexões e debates), não é difícil concluir que apenas uma disciplina seja insuficiente para o alcance das mesmas. Com a carga horária definida, supõe-se que é possível apenas introduzir as discussões, mas não há tempo para o aprofundamento necessário. Os depoimentos das professoras pesquisadas reafirmam essa compreensão:

Leitura e escrita mesmo, essa questão dos níveis de escrita, pré-silábico, silábico, até hoje eu tenho que ler de novo, que perceber de novo, porque não ficou muito é... validado isso para mim. (Professora Suzana)

[...] tem alguns processos, por exemplo, de como a criança aprende a ler e escrever, de como a criança se aproxima desse universo da escrita, como é que você pode mediar esse processo e cada uma é diferente, tem ritmos diferentes. Acredito que isso ficou a desejar na minha formação. [...] Todas as disciplinas do curso de Pedagogia abordaram sobre alfabetização funcional, mas não aprofundaram de forma mais específica. Não estudei, por exemplo, como que a criança se apropria da escrita e da leitura. (Professora Vera)

Ou seja, justamente os processos de aquisição da leitura e da escrita, conhecimento imprescindível para a prática alfabetizadora, não foram aprofundados na formação.

Ainda no eixo Formação Básica, há também a disciplina Educação de Jovens e Adultos, ofertada no 2º semestre, com uma carga horária de 60 horas, que define a “alfabetização e letramento” como um dos seus conteúdos, abordando as especificidades da



alfabetização de jovens e adultos, o que é muito importante. Entretanto, como adultos e crianças passam de forma muito semelhante pelos mesmos processos na aquisição da leitura e da escrita, nos parece incoerente abordar as especificidades da alfabetização de jovens e adultos antes mesmo de discutir a psicogênese da língua escrita. Certamente, as discussões acerca da temática seriam muito mais frutíferas se a ordem das disciplinas fosse inversa.

Além dessas duas disciplinas obrigatórias, há no eixo Formação Complementar, a oferta de várias disciplinas optativas<sup>22</sup> que podem contribuir para a formação do professor alfabetizador, como podemos ver no quadro abaixo:

Tabela4: Disciplinas optativas e ementas

DISCIPLINA / 60 HORAS	EMENTA
Leitura da Cultura	A leitura como forma de ampliar a visão de mundo. Da literatura como campo reflexivo ao conhecimento das várias linguagens. A leitura como aglutinadora dos saberes que a cultura produz.
Leitura e Produção de Textos	Leitura e produção de textos. Análise de estruturas básicas da Língua Portuguesa.
Literatura Infanto-juvenil	Função da Literatura como instrumento educativo. Como escolher a literatura para crianças. Valores do programa da literatura infanto-juvenil e os meios de comunicação de massa. Autores brasileiros.
Pensamento, Linguagem, Desenvolvimento Humano e Educação	Estudo dos processos de desenvolvimento e aquisição da linguagem pela criança: aspectos sócio históricos e psicopedagógicos.
Necessidades Especiais na Aquisição da Fala e da Escrita	A linguística e os distúrbios da fala e da escrita. Erro e distúrbio. Diagnóstico das necessidades especiais da fala e da escrita.
Psicolinguística	Papel da linguagem e das formas de representações e simbolização na programação de atividades para o pré-escolar e alfabetização.

Fonte: UEFS, 2002, p. 30-32

Com certeza, o conjunto dessas disciplinas daria uma excelente contribuição para a formação do professor alfabetizador, pois abordam conteúdos relevantes como a importância da leitura, a literatura infantil como instrumento educativo, os processos de desenvolvimento e aquisição da linguagem pela criança, os distúrbios da fala e o papel da linguagem e das formas de representação simbólica na alfabetização, dentre outros. Contudo, durante todo o

<sup>22</sup>Vale ressaltar que essas disciplinas optativas nem sempre são ofertadas, dependendo esta oferta da disponibilidade dos professores.

curso o discente tem a obrigação de cursar oito disciplinas da Formação Complementar, escolhidas num rol de vinte e seis. Dificilmente entre as oito cursadas estariam as seis elencadas acima, muitas vezes nenhuma, como podemos perceber pela fala da professora Rosa:

A gente passa oito semestres lá e só tem uma disciplina voltada para isso... Acho que [é preciso] rever o currículo, não é? Ver o que é essencial, ver o que é importante, o que está se pedindo em questão de lei, em questão dos direitos da criança da aprendizagem. (Professora Rosa)

É claro que se compreende que a formação do professor se dará ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, não se encerrando na graduação. Contudo, uma formação inicial (acadêmica) consistente, coerente com as exigências legais e com as necessidades da realidade educacional é fundamental. Se hoje o curso de Pedagogia tem a docência como base da formação profissional, cabendo ao pedagogo lecionar em classes de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quando se consolida (ou deveria se consolidar) a aquisição da leitura e da escrita, então é preciso priorizar esse conhecimento ao longo de sua formação. Assim, uma ou duas disciplinas obrigatórias não darão conta da complexidade que envolve a alfabetização e o letramento. A professora Suzana faz importantes questionamentos:

[...] por que a criança não consegue sair alfabetizada até o terceiro ano? O que está faltando para a gente? Então, de onde é que vem essa deficiência? Será que vem do curso? Será que vem da preparação, do professor querer? Será que vem... Então, na verdade, é um leque de coisas. **Eu não coloco a responsabilidade totalmente na universidade, ela é... eu falo sempre 50%**, mas assim, ela é que impulsiona para formar o pedagogo, porque **nós temos que sair de lá profissionais**. Então, assim, eu tenho quatro anos para me tornar uma profissional de Pedagogia, **suficiente e capaz de poder alfabetizar essas crianças**. O que é que está acontecendo que a gente não está conseguindo? Qual é o problema? [...] **acho que na verdade a UEFS tem que ser uma escola da vida**, o que você vai viver lá fora a UEFS tem que estar entendida, para a gente não viver algo e chegar lá é outra coisa. (Professora Suzana, grifos nossos)

Interessante observar que a dificuldade em garantir a alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental deixa Suzana confusa, pois a princípio ela afirma que a universidade não é a principal responsável por esta lacuna em sua formação, mas sem seguida afirma: “temos que sair de lá profissionais... suficiente e capaz de poder alfabetizar essas crianças” e conclui afirmando que a UEFS “tem que ser uma escola da vida”, ou seja, precisa estar muito próxima da realidade escolar para propiciar uma formação coerente com a mesma.

A professora Carla tem um discurso parecido com o de Suzana:

[...] a gente tem que ir mais além. Apesar de que **eu acho que o que a universidade traz para a gente é só uma base, a gente tem que buscar**. Mas é como eu te falei, até porque eu sinto essa falta de que eu não tive no curso uma disciplina que trabalhasse melhor essas questões dessas dificuldades e tal. Então eu acho que não é suficiente, **acho que deveria ter algo mais, porque é uma coisa, assim, a base não é, do desenvolvimento na escola? É o início de tudo, a leitura e a escrita**. E uma intervenção mal feita, por exemplo, pode prejudicar aquela criança para o decorrer de toda a escolaridade dela. **Então eu acho que deveria haver sim, no currículo do curso de Pedagogia daqui da UEFS, mais espaço para essa questão da alfabetização**. (Professora Carla, grifos nossos)

Esse discurso de que cabe à universidade oferecer “só uma base” é recorrente, outras professoras também disseram isso. Contudo, nos perguntamos? Qual seria mesmo o papel da Universidade na formação de qualquer profissional (não só do professor, mas também do médico, engenheiro, enfermeiro...)? É óbvio que é possível buscar especializações e aprofundamentos diversos, mas alguns conhecimentos básicos são garantidos, ou pelo menos deveriam ser garantidos, como nos cursos de medicina, engenharia, etc., afinal, um cálculo errado derruba um prédio. No caso do curso de Pedagogia o que seria básico e indispensável? A professora Carla ressalta a importância do ensino da leitura e da escrita para a vida escolar das crianças e, assim como os demais sujeitos da pesquisa, ela afirma que, pela importância desse conhecimento, o currículo do curso de Pedagogia precisa ser revisto. Talvez esse seja um dos conhecimentos básicos mais relevantes para o exercício da profissão do pedagogo, uma vez que este, quase que inevitavelmente, diante das novas Diretrizes Curriculares e das possibilidades reais de inserção no mercado de trabalho, se deparará um dia (na atual conjuntura, muito cedo) em uma situação onde esse conhecimento será imprescindível.

A esse respeito, em entrevista concedida em 2009, Saviani, se referindo ao que considera imprescindível para o trabalho pedagógico, ressalta:

O principal é viabilizar o acesso à cultura letrada. O saber espontâneo não depende da escola. Não precisamos dela para aprender a falar, andar e brincar. Mas é necessária toda uma estrutura para aprender a ler e a escrever, já que a escrita não é uma linguagem espontânea. Ela é codificada e precisa de processos formais de aquisição. A escola foi criada com esse papel e até hoje, apesar das críticas, não se descobriu um mecanismo melhor. Os gestores precisam ter consciência de que a aquisição desse conhecimento demanda tempo e uma ação pedagógica contínua e planejada. (SAVIANI, 2009)

Como Saviani, acreditamos que o acesso à cultura letrada se constitui no principal papel da escola e o pedagogo, como profissional responsável pela introdução das crianças a esse conhecimento, precisa ter uma formação bastante consistente. Nesse sentido, o curso de formação dos futuros professores precisa fornecer “uma fundamentação teórica que permita uma ação coerente, o desenvolvimento de uma consciência aguda da realidade em que os futuros professores vão atuar e uma instrumentalização técnica que permita uma ação futura eficaz”(SAVIANI, 1980, p. 60).

A professora Vera, refletindo sobre o papel do curso de Pedagogia em sua formação, destaca:

[...] a gente sai com um embasamento teórico bom da universidade para estar no lócus educação e conseguir pensar as relações, pensar por exemplo as faixas etárias, saber quem é o adolescente, quem é o jovem, quem é a criança. Mas alfabetização em específico não. Eu agora que atuo no 1º ano, tenho dificuldade para alfabetizar. [...] a gente não sai preparado para “como é que eu ensino a criança a ler e escrever?”. A gente sai preparado para entender quem é a criança, o que é infância, como lidar com essa faixa etária, para discutir as políticas educacionais, para discutir por exemplo, porque é que a criança de seis anos tem que estar lá no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, para discutir porque foi construído dessa forma, se isso é bom se não é bom, para refletir se a proposta do Pacto que está aí, a alfabetização na idade certa, se isso é bom, se não é bom, mas... o processo mesmo de alfabetização não. (Professora Vera)

É claro que o que a professora Vera sinaliza como aprendizagens durante sua formação é extremamente importante, afinal o fenômeno educativo é a razão de ser do curso de Pedagogia. Contudo, coadunando com Brito (2006), acreditamos que a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental não pode perder de vista que a ação pedagógica nesse nível de ensino está diretamente ligada ao ensino da língua escrita, pois,

[...] de um modo ou de outro, o professor estará lidando com crianças em processo de alfabetização, algumas em fase de aquisição e outras na fase de desenvolvimento de habilidades de escrita ou, ainda, com crianças em diferentes graus de letramento. Esse fato exige uma intervenção didática centrada na construção de saberes linguísticos, entre eles a leitura e a escrita. Para que essa intervenção didática ocorra de forma coerente e dinâmica, o professor necessita construir competências para a organização e execução de uma prática pedagógica que se caracterize como um saber-fazer-bem, envolvendo reflexão crítica sobre sua ação. (BRITO, 2006, p. 6)

Desse modo, não basta que, na formação, os conteúdos referentes ao ensino e aprendizagem da língua escrita sejam abordados superficialmente, pois para dar conta da tarefa de ensinar a ler e escrever o professor precisa conhecer profundamente os processos de construção da escrita alfabética, considerando ainda as questões relacionadas à variação

linguística, que precisa ser respeitada e tomada como ponto de partida no processo de construção da escrita, assegurando ao professor, intervenções pedagógicas conscientes e apropriadas. Assim sendo,

[...] torna-se fácil para o alfabetizador entender que a escrita infantil possui uma lógica particular, resultante de suas experiências com o universo letrado, que não se coaduna com a lógica da escrita ortográfica. A análise da lógica da escrita infantil pode mostrar ao professor o caminho percorrido pela criança, evidenciando suas interpretações e hipóteses na leitura e na escrita, bem como indicar a ação didática adequada a cada situação. (BRITO, 2006, p. 7)

Essas habilidades e competências só se desenvolvem a partir de uma sólida formação, envolvendo estudos teóricos, reflexões e atividades práticas, inclusive em contextos reais de sala de aula, que precisam ser garantidos ainda na universidade, evitando, assim, sentimentos de impotência e desespero muitas vezes vivenciados por professores quando se deparam pela primeira vez com a tarefa de alfabetizar. Segundo Libâneo e Pimenta (2011), as investigações mais recentes sobre formação de professores sinalizam “como questão chave o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida”. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 54-55). Assim, como a profissão do professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais, “ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor” (idem, p. 55). De modo geral, e em especial com relação à formação do professor que ensina a ler e escrever, acreditamos que este é, de fato, um aspecto central e imprescindível na formação.

Segundo Libâneo (2011, p. 89),

a formação de professores de educação infantil e da 1ª a 4ª séries não pode mais prescindir de conhecimentos específicos dos conteúdos de português, história, geografia, matemática. Não é suficiente tratar apenas das metodologias específicas como tem sido feito em boa parte dos cursos. Obviamente isso significa ampliar o peso dos conteúdos específicos no currículo, ao lado das demais disciplinas, como os fundamentos da educação e outras necessárias para o perfil profissional de professores. Ora, isto requer um curso *específico* para a formação de professores.

Ou seja, no entendimento do autor, as peculiaridades que a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige justificam a criação de um curso específico para essa formação, articulados, entretanto com o curso de Pedagogia, sendo este último destinado à formação de pedagogos-especialistas. Posição bastante polêmica e

rejeitada por muitos educadores (e defendida por outros), mas que, certamente, necessita de maiores estudos e debates.

As professoras, reforçando a discussão acima, destacaram diversos conteúdos que não foram vistos ou aprofundados em sua formação e que, hoje estando em sala de aula em classes de alfabetização, percebem que são importantes. Muitos desses conteúdos estão presentes nas ementas de algumas disciplinas obrigatórias e outros em disciplinas optativas, que talvez, não foram cursadas pelas mesmas:

[...]a Didática acho que poderia ter sido trabalhado melhor. Quando a gente compara aqui, na época em que o pessoal fez magistério, que eu não fiz, até a organização, porque assim, é muito detalhe, tudo faz parte da aprendizagem, então, a maneira que eu coloco a minha sala, a maneira que o mural fica, o que é que tem ficar, questão até de letras, de números, tudo isso se a gente for parar para pensar é o ambiente alfabetizador. (Professora Suzana)

Sim. Como se alfabetiza?Quais bases teóricas embasam o ato de alfabetizar?Quais processos facilitam a criança aprender o código da linguagem e construir significados a partir do processo da alfabetização? (Professora Vera)

A questão da Psicologia do Desenvolvimento Infantil acho que fica muito a desejar também. A gente recebe crianças com muitas carências e a gente precisava ter um entendimento melhor e não tem. [...] A questão da escrita, dos níveis de escrita. (Professora Rosa)

Eu acho que eu sinto mais dificuldade, sinto uma falta, assim, com relação às crianças que têm mais dificuldades de aprendizagem, porque nem todas aprendem do mesmo jeito. [...] Então, acho que com relação a isso eu queria, eu gostaria de ter tido mais oportunidade, tivesse tido uma disciplina mais voltada para essa questão de como trabalhar a alfabetização de crianças, o desenvolvimento da leitura e da escrita, com crianças que têm dificuldades, que a gente não tem nenhum diagnóstico, mas a gente percebe que essas crianças têm uma dificuldade para aprender em relação às outras. (Professora Carla)

De modo geral, as carências expressadas pelas professoras nesses extratos e nos outros presentes nessa subseção dizem respeito a conteúdos essenciais para todo e qualquer professor alfabetizador, como a psicogênese da língua escrita, didática da alfabetização, alfabetização e letramento e dificuldades de aprendizagem na alfabetização, entre outros. Grande parte dos conteúdos indicados, no entanto, deveriam ter sido contemplados na disciplina Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos. Entretanto, acreditamos que se isso não aconteceu foi em decorrência, especialmente, da diversidade de conteúdos para serem trabalhados em uma única disciplina, o que faz com que o docente responsável pela mesma faça escolhas, deixando alguns conteúdos importantes de lado, e/ou aborde superficialmente os mesmos. Além disso, Rosa e Carla mencionam a necessidade de estudar sobre dificuldades de aprendizagem na alfabetização, conteúdo extremamente

relevante, pois a cada dia as escolas, felizmente, estão incluindo crianças com necessidades educativas especiais. Contudo, os professores não estão sendo preparados para recebê-los e, se já é desafiante desenvolver práticas pedagógicas inclusivas em séries adiantadas com crianças alfabetizadas, com educandos que ainda estão em processo de aprendizagem da leitura e da escrita a tarefa se torna ainda mais complexa, principalmente quando essas crianças pertencem às classes sociais menos favorecidas e não dispõem de recursos para buscar o apoio necessário, coerente com sua especificidade.

- **Concepção de Alfabetização**

Partimos do pressuposto de que a alfabetização, “aquisição do sistema convencional de escrita”, pode e deve acontecer em contextos de letramento, ou seja, por meio de atividades que promovam o “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 97), pois entendemos que a escrita, muito mais do que um instrumento de aprendizagem escolar, se constitui num produto cultural. Porém, embora os processos de alfabetização e letramento tenham sido constantemente confundidos e, em muitos casos, fundidos, se faz necessária uma distinção no plano pedagógico para que se não se perca de vista as especificidades de cada um, mesmo considerando que no plano conceitual essa distinção não seja fundamental (SOARES, 2004). Nesse sentido, é preciso ressaltar que, embora imbricados, alfabetização e letramento possuem objetos de conhecimentos diferentes, bem como também são diferentes os processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e de ensino. É preciso ter em mente que,

[...] o sistema de notação alfabética constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de vir a usar, com independência, o conhecimento de relações letra-som, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado. (MORAIS, 2006, p. 3)

Assim, não basta mergulhar as crianças em contextos de letramento, pois a aprendizagem da escrita alfabética não acontece de forma espontânea a partir da exposição das crianças a situações de leitura e escrita do mundo real. É preciso, paralelamente a isso, um ensino sistemático que leve o aprendiz a refletir sobre as propriedades do sistema e aprender e automatizar suas convenções (MORAIS, 2006). Desse modo, coadunando com o autor,

Não existe nenhuma oposição em alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Para não promover exclusão, o ideal é aliar um ensino sistemática da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente. (MORAIS, 2006, p. 12)

Como já afirmamos, apenas duas disciplinas obrigatórias abordam diretamente questões relacionadas à alfabetização: Educação de Jovens e Adultos e, em especial, Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos. Outras disciplinas optativas também perpassam pela temática.

Infelizmente não tivemos acesso ao plano de ensino da disciplina Educação de Jovens e Adultos e nem das seis disciplinas optativas que abordam conteúdos relevantes para a formação do alfabetizador, contudo, a partir de suas ementas é possível perceber que as discussões à cerca da alfabetização caminham na perspectiva mais atual, quando se compreende que é preciso ir muito além do ensino estrito da leitura e da escrita.

A ementa da disciplina Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos define a alfabetização como seu principal conteúdo, desmembrando-o em outros quatro: Psicogênese da língua escrita; Concepções de leitura e escrita e sua relação com a prática docente; Práticas de leitura e escrita; A mediação do professor no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Esses conteúdos são detalhados no Plano de Ensino da referida disciplina, que divide o programa em quatro blocos de estudo: **1) Concepções, natureza e condicionantes do processo de alfabetização: implicações na prática pedagógica.** Conteúdos específicos: Concepções de alfabetização; Natureza e condicionantes do processo de alfabetização; Novos olhares sobre a alfabetização; Alfabetização e alfabetismo. **2) Práticas de alfabetização X aquisição da leitura e da escrita.** Conteúdos específicos: Construtivismo e Alfabetização na prática docente; A psicogênese da língua escrita, Consciência fonológica. **3) Leitura e Produção de textos na alfabetização.** Conteúdos específicos: Leitura e significado; Estratégias de compreensão leitora; Tipologia/gênero textual e sua aplicação em classes de alfabetização; Retextualização. **4) Alfabetização, oralidade e letramento.** Conteúdos específicos: Conceito de letramento; Conceito de oralidade; Diferenças entre letramento e alfabetização; oralidade e letramento; Implicações na prática pedagógica. A partir dos conteúdos elencados pode-se inferir que a concepção de alfabetização que norteia a referida disciplina é coerente com a defendida nessa pesquisa, ou seja, que o ensino da leitura e da escrita deve acontecer em contextos de letramento, ressaltando, contudo, as especificidades de



cada um, e todos os conteúdos elencados são realmente indispensáveis para a formação do professor alfabetizador. Contudo, com uma carga horária de 75 horas, divididas em duas aulas por semana, sendo uma aula de 2 horas e outra de 3 horas, perfazendo um total de 5 horas semanais, parece difícil abordar e aprofundar todos esses conteúdos de maneira satisfatória. As 75 horas da disciplina divididas por 5 horas semanais dá um total de 15 semanas nas quais se deve trabalhar também 15 conteúdos específicos, ou seja, uma semana para cada conteúdo, articulando ainda atividades teóricas com atividades práticas. Consideramos que, mesmo que todas as 15 semanas transcorram sem nenhuma interrupção, é impossível ao docente abordar todos esses conteúdos com a profundidade necessária. Apenas o estudo detalhado da psicogênese da língua escrita ocuparia, sem dúvida, a maior parte da carga horária da disciplina.

A bibliografia registrada no plano evidencia, contraditoriamente aos conteúdos elencados, a utilização de alguns autores e/ou obras que abordam a alfabetização como o ensino de uma técnica de decifração e codificação da escrita e de normas ortográficas, se reportando ainda aos métodos analíticos e sintéticos como estratégias de ensino (a exemplo do livro **Guia prático do alfabetizador**, de Marlene Carvalho, 1994), ao lado de outros (a grande maioria) que abordam a alfabetização na perspectiva construtivista, como um processo de aprendizagem conceitual que deve acontecer em contextos de letramento (como a **Psicogênese da língua escrita**, de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, 1985 e **Letramento: um tema em três gêneros**, de Magda Soares, 1998).

Questionamos, na entrevista, como as professoras percebiam a concepção de alfabetização difundida no currículo do curso de Pedagogia e obtivemos de Suzana a seguinte resposta:

Eu acho assim, tem a questão de mostrar o contexto, como era vista a alfabetização há alguns anos atrás, então eu achei assim, que foi bem contextualizada, mostrou como era antes, quem é que poderia estudar, como era a alfabetização, que a gente muito critica sem saber em que momento estava. “Ah, porque é erradíssimo trabalhar o b-a ba...” Só que, naquele contexto, a gente aprendeu dessa forma. Mas será que era válido? Quantas pessoas eram analfabetas naquela época, que não conseguiam com aquele método? Então, assim, foi possível essa reflexão, de como era, o que é que funcionava, o que não funcionava, porque que veio essa nova teoria. [...] Falou muito a questão do letramento, a questão da decodificação de códigos, que não é isso que a gente pensava ser, que era só codificar letras e acabou e isso já era estar alfabetizado. Trabalha a partir do letramento, o analfabeto funcional, então foi assim... Muito politizadas também as questões de alfabetização, porque é interessante a alguns políticos algumas pessoas analfabetas, não tem tanto conhecimento crítico das coisas, então isso foi trabalhado, para a gente não pensar a alfabetização somente como aprender a ler, ler por ler e escrever, codificando as

letras, etc., mas na verdade é o contexto, trabalhou muito isso. Que letramento é isso, é você contextualizar aquela escrita. (Professora Suzana)

Ou seja, o curso abordou a história do ensino da leitura e da escrita, do passado recente à atualidade, ressaltando as discussões relacionadas ao letramento, bem como a relevância política da alfabetização, compreendendo a mesma numa perspectiva coerente com os debates travados na atualidade, onde alfabetização e letramento estão imbricados. A resposta da professora Carla se aproxima dessa compreensão:

Eu acho que é uma concepção numa perspectiva mais renovada mesmo, porque quando a gente estudava, eu me lembro que a gente fazia esse, é... não seria nem comparação, mas a gente meio que retornava essa forma do ensino, como eu te falei, da questão do silábico e tal e hoje eu percebo que no curso de Pedagogia eu aprendi a ver a questão da alfabetização, do ensinar a ler e escrever de uma forma diferente, mais contextualizada mesmo. (Professora Carla)

Assim, os relatos indicam que o curso favoreceu a compreensão da leitura e da escrita como construções sociais, surgindo, a cada momento histórico, novos sentidos para os verbos ler e escrever (Ferreiro, 2012). Se até a década de 1940, bastava saber assinar o nome para o sujeito ser considerado alfabetizado, a partir daí novas exigências foram surgindo e o conceito de alfabetização ampliado, passando pela capacidade de ler e escrever um bilhete simples, para a utilização da leitura e da escrita diante de demandas apresentadas pelo contexto social e do uso dessas habilidades para o prosseguimento na aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida (alfabetização funcional), na década de 1970. No final dos anos de 1980, diante da crescente modernização das sociedades letradas e das novas e profundas habilidades de leitura e escrita exigidas, surge o conceito de letramento, decorrentes, segundo Soares (2004), da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais de leitura e escrita que superem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, tradicionalmente perseguido pelo processo de alfabetização.

Contudo, para a professora Vera não aconteceu uma discussão específica, aprofundada sobre concepção da alfabetização:

Acho que depende do que entendemos sobre alfabetização. No curso de Pedagogia, esse conteúdo específico não foi trabalhado de forma aprofundada. Discutimos o que é escola, a história da educação, o desenvolvimento da criança, o que é educar a partir das reflexões da Sociologia e da Antropologia e outras áreas de estudo. Porém alfabetizar, ensinar a criança a ler e escrever não ficou claro pra mim durante todo o curso. (Professora Vera)

Por outro lado, a professora Rosa tem uma compreensão bastante diferente das demais, para ela a concepção de alfabetização difundida no curso de Pedagogia se resume a “ler e escrever”. Questionada se comungava dessa concepção a professora afirma que não, que sabe que não é só isso e que está buscando aprofundar seus conhecimentos também na questão do letramento, que segundo ela, não foi abordada em nenhum momento durante o curso. Ou seja, para Rosa o curso abordou a alfabetização como a aquisição estrita da leitura e da escrita, desvinculado das práticas sociais, na contramão das discussões mais atuais que, embora reconheçam as especificidades da alfabetização, entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, só tem sentido se desenvolvida em contextos de letramento, ou seja, em meio e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, sendo ideal, portanto, alfabetizar letrando (SOARES, 2004).

Diante de depoimentos tão diversos sobre a concepção de alfabetização que permeia o curso de Pedagogia da UEFS e, considerando que as docentes passaram pelo curso em um período relativamente próximo, ou seja, entre 2007 e 2013, algumas hipóteses podem ser levantadas que justifiquem tão diferentes perspectivas: em primeiro lugar, como apenas uma disciplina obrigatória do curso (Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos) aborda diretamente os aspectos relacionados aos processos de alfabetização, não há unidade ou, pelo menos, proximidade nos discursos porque diferentes professores ministraram essa disciplina (cada entrevistada citou um professor diferente), cada um, a partir de suas experiências e preferências, apesar de, teoricamente, seguirem uma ementa da disciplina. A segunda hipótese, que não invalida a primeira, é de que, cada estudante, hoje professora, passou de modo diferente pelo curso, também a partir de suas preferências, dedicação e possibilidades. De qualquer modo, independente dos motivos que levem a tão discrepantes percepções, acreditamos que se faz necessário ao curso avaliar essa questão cuidadosamente.

- **A prática como razão de ser da teoria**

De acordo com Saviani (2012, p.108) “teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser considerados na especificidade que as diferencia uma da outra”. Contudo, embora distintos, são aspectos inseparáveis que se definem e se caracterizam, invariavelmente, um em relação ao outro.

Nesse sentido, “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade” (SAVIANI, 2012, p. 108). O que significa dizer que a teoria é dependente da prática, pois seus problemas são postos pela prática e ela também só faz sentido se estiver a serviço da prática. Assim, cabe à teoria esclarecer a prática, para que esta se torne “coerente, consistente, conseqüente e eficaz” (idem). Do mesmo modo, a prática depende da teoria, uma vez que é esta quem lhe assegura sua consistência. Sem teoria a prática fica cega e perde “sua característica específica de atividade humana” (ibidem), que é guiada sempre por finalidades e objetivos que se deseja atingir.

Em nossa pesquisa, a relação teoria e prática foi muito abordada pelas professoras alfabetizadoras. Como sabemos, essa é uma velha discussão que vem permeando o curso de Pedagogia desde os primórdios de sua criação e, quando relacionados à formação do professor para o ensino da leitura e da escrita, as discussões se ampliam. A professora Vera faz a seguinte reflexão:

A gente tem muita essa discussão no curso de Pedagogia, não é? Que quando chega na sala de aula recebe aquele baque e a prática é uma coisa e a teoria é outra. E não vejo assim. **Acho que prática e teoria não se dissociam porque a partir do momento em que você está em sala de aula você tem uma postura, você pensa uma atividade, você pensa uma didática em sala de aula, você está embasado teoricamente de alguma forma...** você pode ter consciência ou não dessa base teórica. É bom que você saiba que base teórica está adotando. Eu, particularmente, para o primeiro ano em específico, tenho ainda algumas dúvidas de qual base teórica que assumo; sobre qual fundamentação teórica pode me subsidiar. [...] **O curso da UEFS me possibilitou compreender a importância da alfabetização significativa, da função social da leitura e da escrita, mas não me possibilitou compreender como se alfabetiza.** (Professora Vera, grifos nossos)

Como observamos, a professora Vera compreende a relação teoria e prática como indissociáveis, contudo, reconhece que ainda não possui bases teóricas consistentes que guiem a sua prática alfabetizadora, ressaltando que o curso de Pedagogia da UEFS não possibilitou a compreensão dos processos de alfabetização. Outras professoras também refletem sobre essa questão:

[...] é um curso bom, porém deixa um pouco a desejar na parte prática, ele lida mais com a teoria. (Professora Joana)

[...] a questão da leitura e escrita mesmo, eu acho também... foi bom com alguns professores que estavam [...], mas sempre... na verdade algumas coisas que acho mais prático mesmo, daquele você agir, você pensar, você refletir, você refazer, eu

acho que isso é importante e não teve muito com relação a isso, entendeu? Aplicar uma prática numa escola, a gente perceber, observar. Porque, infelizmente, **o estágio na escola não é para a gente observar e nem ajudar, a gente fica só com a turma e ver, fazer o que pode.** Então, eu estou vendo que hoje em dia, muitos que estão vindo para a escola estão desistindo, porque chega aqui: “aplicação em tal turma”, meninos de diferentes especificidades, aí desiste porque às vezes não está tendo aquela base que precisava ter ou talvez um “olha gente, essa é a nossa realidade, viu? Não é conto de fadas não”, porque não é mesmo! (Professora Suzana, grifos nossos)

A professora Joana, diferente de Vera, vê teoria e prática dissociadas, como se uma não estivesse implicada na outra. E a professora Suzana toca num dos pontos nevrálgicos do curso de Pedagogia: o estágio supervisionado.

Coadunamos com Saviani (2012, p. 109-110) quando este afirma que “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”. Assim, teoria é fundamental, pois prática sem teoria é “ativismo”, ou seja, é a “ação pela ação”, é prática cega, sem rumo e objetivo. Por outro lado, teoria sem prática é apenas “verbalismo”, é o “falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca” (idem). Os depoimentos das professoras nos levam a inferir que os problemas relacionados à relação teoria e prática, apontados em diversas avaliações do curso, ainda não foram equacionados, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita.

Gatti (2013), abordando a formação do professor, destaca:

Práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas. (GATTI, 2013, p. 54)

Nesse sentido, é preciso que os cursos de formação de professores não percam de vista que o eixo da escola gira em torno de práticas educativas fundamentadas em “perspectivas filosófico-sociais e biopsicológicas”, construídas pelos profissionais da educação por meio de sua formação (inicial e continuada) e do exercício docente. Segundo a autora, práticas educativas significativas são ancoradas em:

- domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica;
- sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender;
- capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens;

- condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores. (GATTI, 2013, p. 54-55)

Desse modo, a própria ação pedagógica deve ser o centro dos processos formativos de professores para a educação básica, considerada em suas dimensões filosóficas, históricas, sociológicas, antropológicas e psicológicas que, articuladas, fundamentam a ação com reflexão.

Com relação aos estágios supervisionados, embora reconheçamos um grande avanço com relação à proposta curricular anterior, quando estes só aconteciam ao final do curso e agora ocorrem a partir do quinto semestre e em diferentes segmentos da Educação Básica, consideramos que os mesmos ainda precisam ser analisados e, quem sabe, revistos. A professora Suzana afirma: “o estágio na escola não é para a gente observar e nem ajudar, a gente fica só com a turma e ver, fazer o que pode”. Seu depoimento contradiz o definido nas ementas dos estágios supervisionados da atual proposta curricular, em que essa atividade seria guiada especialmente pela “docência compartilhada”, ou seja, o estagiário dividiria as atividades docentes com um professor experiente, considerando, como nos diz Tardif (2011, p. 234), o trabalho dos professores de profissão como um “espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”. Assim, o estágio se constituiria em um momento de aproximação com a realidade escolar na qual o futuro professor atuará e de aprendizagens com o docente da turma que, com sua experiência, traria grandes contribuições teóricas e práticas para a formação do graduando. Mas, essa aproximação só tem sentido, de acordo com Pimenta (2004, p. 45),

[...] quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam.

É preciso, assim, que professores orientadores de estágios e seus alunos se apropriem da realidade, visando analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Para a autora, o estágio

[...] ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto

da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA, 2004, p. 45)

Essa perspectiva sinaliza para, além da instrumentalização técnica da função docente, a formação de um profissional pensante, situado local e historicamente, consciente do “caráter coletivo e social de sua profissão” (LIMA, 2001, apud PIMENTA, 2004, p.47).

#### 5.4.2 O DESAFIO DE ALFABETIZAR

Atualmente é consenso de que já não basta alfabetizar, no sentido estrito, mas é preciso proporcionar aos educandos a oportunidade do contato frequente com as diversas práticas sociais de leitura e escrita para que, além de alfabetizados, sejam também letrados. Ler e escrever se constituem, nas sociedades letradas, em elementos inerentes à condição humana cidadã, uma vez que abrem as portas da participação e inclusão social, possibilitam o posicionamento crítico frente às questões que nos circundam, ampliam os horizontes e favorecem o acesso e produção do conhecimento. Contudo, ler e escrever não são processos naturais, como andar, falar, comer, etc., ao contrário, são processos que ocorrem a partir da interação social e por meio de intervenções que conduzem o aprendiz à sua (re) significação e compreensão.

Nesse sentido, a escola, a maior e mais importante agência de produção e difusão do conhecimento, desenvolve um papel preponderante no aprendizado da leitura e da escrita e o professor alfabetizador ocupa um lugar de destaque nesse contexto. Porém, ensinar a ler e escrever nunca foi tarefa fácil, nem mesmo há muitos anos, quando era considerada alfabetizada a pessoa capaz de ler ou escrever um bilhete simples. Para os sujeitos de nossa pesquisa, a palavra que melhor define esse ensino é “desafio”. Desafio enfrentado cotidianamente no desenvolvimento da prática pedagógica, mas, amenizado a partir de iniciativas institucionais de apoio pedagógico e formação continuada.

- **A prática pedagógica no cotidiano escolar**

Nesta subseção, faremos algumas reflexões acerca das práticas alfabetizadoras evidenciadas a partir das falas das professoras entrevistadas, compreendendo que as mesmas

são frutos não só de sua formação acadêmica, mas de toda a sua trajetória pessoal e profissional. Para Tardif (2011, p. 58),

[...] os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações (DURAND, 1996; MONTMOLLIN, 1996; TERSSAC, 1996).

Assim, na prática profissional os professores desenvolvem saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho, os quais exigem tempo, exercício, experiência, etc. Considerando que as professoras pesquisadas se encontram em início de carreira, muitas em sua primeira experiência docente e/ou também na primeira experiência com classes de 1º ano, acreditamos que a prática pedagógica expressa em suas falas está ainda em processo inicial de construção, passível de mudanças significativas.

Segundo Huberman (1992), apud Lima (2012, p. 140-141),

[...] o professor passa por uma fase de “sobrevivência” e “descoberta”, ao iniciar seu percurso profissional, que lhe possibilita o confronto com o *novo* e a *exploração* de possibilidades de ação, avançando, gradativamente, para uma fase de “estabilização”, em que ele começa a tomar consciência de seu papel e de sua responsabilidade como educador.

Esse *ciclo*, no entanto, não acontece por etapas fixas, segundo o autor, mas se constitui num processo dinâmico e de modo diferente para cada professor a partir de suas próprias experiências. O aspecto da “sobrevivência”, segundo Huberman (1995, p. 39), pode ser traduzido na expressão “choque do real”, significando a “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”, o impacto provocado pelas vivências práticas do professor iniciante, podendo durar um tempo mais ou menos longo. Segundo Lima (2012),

[...] nesse período, em torno de seis anos de carreira, os docentes sofrem os primeiros impactos com a realidade escolar, sendo levados a refletir, resignificando e/ou preservando posturas que, em seus cotidianos, adotam como possibilidades de ação. Ainda nesse período, os professores vão estabelecer interações com seus pares, construindo algumas lógicas importantes que poderão se tornar definitivas para suas ações docentes. (LIMA, 2012, p. 141)

Já o aspecto da “descoberta”, de acordo com Huberman (1995), vivido paralelamente ao da “sobrevivência”, é o que permite suportá-lo, se traduzindo no entusiasmo inicial, na experimentação, na “exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a



sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39).

As entrevistas realizadas expressam muito bem esse período de “adaptação” (acho que podemos chamar assim) pelo qual as professoras estão passando, momento relevante de reflexão proporcionado pela prática, em que elas, imersas em seus contextos de atuação, começam a reconhecer a complexidade e a singularidade da maioria das situações de ensino:

No começo, eu acho que era muito do... por exemplo, a situação está aqui e eu tenho que resolver, eu não pensava tanto, eu não estudava tanto como hoje e a maturidade que vem com a experiência. [...] eu percebi o quanto eu cresci, quando eu vejo... quando eu me incomodo mesmo com alguma coisa que eu não consegui fazer ainda, mas eu sei que preciso. (Professora Suzana)

Além dos conhecimentos que eu adquiri na UEFS, que eu já tinha do Magistério, a cada ano, a cada experiência a gente vai fazendo novas indagações, novas reflexões e aquilo vai influenciando na prática da gente. (Professora Carla)

O impulso inicial de resolver as situações conflitantes que surgiam no contexto escolar se transforma, com o tempo, em objetos de reflexão que fazem com que as professoras elaborem estratégias para lidar com as mesmas. A experiência, como ressaltam as docentes, traz maturidade e produz saberes que vão se constituindo em ferramentas úteis no decorrer da carreira profissional.

Aliada às dificuldades inerentes ao início de carreira, precisamos ainda destacar a complexidade que envolve o ensino da leitura e da escrita que, por si só, já traz diversas dúvidas, conflitos e dificuldades, se constituindo, como elas reiteradamente afirmam, num grande desafio.

É desafio, a palavra que eu poderia resumir é isso, desafio. [...] alfabetizar é complicado, é uma tarefa que exige muito da gente. (Professora Vera)

Um desafio, não é? Porque são tantas questões que surgem... Então é um desafio constante a cada dia... lidar com esses meninos de alfabetização. (Professora Joana)

No início eu senti muita dificuldade, porque você não consegue perceber o avanço da criança inicialmente. Nas primeiras unidades é como se você não estivesse proporcionando nada. Para a criança escrever é difícil, memorizar é difícil, compreender que escrevemos o que falamos é difícil. É tudo muito desafiador pra ela. Sistematizar o que ela já tem apropriado da escrita na escola é desafiador pra ela e para mim, professora. [...]O processo de alfabetização perpassa todas as séries, eu sei, mas o primeiro ano, em específico... é delicada essa questão... é preciso você se apropriar de muitas teorias, de muitos estudos de como a criança aprende, como a criança adquire o código da escrita. Perceber quais autores discutem isso, o que é

que o município e a escola vai assumir para a gente poder trabalhar enquanto proposta pedagógica voltada para a alfabetização. (Professora Vera)

E para enfrentar esse desafio, as professoras alfabetizadoras lançam mão dos recursos disponíveis na escola, procurando fazer o melhor possível a partir de sua compreensão, muitas vezes implícita, sobre o processo de alfabetização. De modo geral, a prática pedagógica das professoras pesquisadas é norteada pela compreensão de que alfabetizar e letrar estão imbricados, embora os seus relatos não detalhem como esse trabalho é realizado na prática:

Bem, eu estou construindo isso. Mas a gente tem um plano de curso na escola que busca articular o ensino da língua portuguesa, matemática e sociedade e natureza. Eu busco através de projetos educativos, sequências didáticas, atividades lúdicas, de jogos e brincadeiras discutir a leitura e a escrita a partir das disciplinas propostas. A gente trabalha com dinâmicas na sala de aula, com brincadeiras, com jogos, trabalha com atividade também escrita, de formação de palavras, trabalha com projeto de leitura, um ação desse projeto é a aproximação da crianças com a leitura com a sacolinha da leitura. Elas levam para casa o livro para fazer a leitura com a família e recontam na hora da rodinha. Busco trazer pra sala de aula o contato que elas têm com a leitura em seu cotidiano, embalagens de alimentos, letreiro de ônibus, nomes de brinquedos, jogos em computador. Vou me organizando dessa forma... leitura de imagens, trabalho com vídeos, trabalho também na sala de informática com jogos educativos. Com o que a gente tem disponível. (Professora Vera)

A gente trabalha com tipologias textuais, cada semana trabalha poema, bilhete, cartas, então a gente apresenta para a criança a estrutura do texto, as características daquele texto, o significado, qual a importância... trabalha mais nesse sentido. (Professora Rosa)

[...]tem os projetos que a gente trabalha, tem as sequências didáticas e a gente busca trabalhar sempre a leitura e a escrita fazendo com que os meninos vejam a função social dessa leitura e dessa escrita. (Professora Carla)

Os depoimentos evidenciam que há uma preocupação central em levar para a sala de aula textos reais que circulam socialmente e não mais pseudotextos elaborados especialmente para esse fim (como os textos das antigas cartilhas), sendo as práticas sociais de leitura e de escrita bastante valorizadas. Mas, o relato da professora Suzana traz outros elementos importantes para refletirmos:

[...] trabalho, digamos, músicas que eles conheçam ou parlendas, cantigas que são um pouco do conhecimento deles. Trabalho a música, a gente canta, eu apresento a letra da música, eu pergunto: “qual o título, o nome da música, palavras-chaves?”, a gente vai trabalhando só a leitura naquele momento. Então destaco palavras, pinto as palavras mais importantes e tal. Enfoco bastante a leitura, lendo, passando o dedo para eles verem onde é a que a pró está lendo. Por mais que eles não saibam, muitos já identificam por já terem feito isso, apresento a música que a gente trabalha e tal. Depois, no dia seguinte, eles já vão escrever aquelas palavras-chaves que a gente

destacou, então a gente vai ter que ler novamente, sempre lê novamente, junto com a pró. Se for um reconto, eu faço no caso, eu escrevendo, eles recontam. [...] eu sempre tento buscar primeiro conhecer, ler todo mundo do jeito deles, a professora lê depois, mostrando cada palavra, depois a gente parte para a escrita, primeiro a escrita eles vão conhecer, por exemplo, eles não vão escrever... eu não vou fazer “como é que se escreve o nome Branca?” se ele nunca viu? Então, primeiro tem que mostrar a ele como é Branca de Neve, a gente escreve, “como são as letras de Branca de Neve?”, eu vou escrevendo, eles vão anotando... (Professora Suzana)

Questionada se os alunos copiavam nesses momentos, a professora assim se coloca:

É, eles falam e eu registro no quadro. Depois que eu registro no quadro, coloco a atividade para eles registrarem o que foi que a gente falou. Depois que eles fazem, em outro momento eu já faço uma... “o que eu sei”, “do jeito que eu sei escrever”. Por exemplo, eu posso botar uma Branca de Neve, posso botar anões, madраста, então eles já viram, já escreveram, como é que eles lembram? Ah! pró, começa com A, começa com B... Depois que eles escreverem eu mostro como é que se escreve. “Qual foi a palavra que faltou, qual foi a letra que faltou?”, aí eles vão... na verdade, aprendendo. [...] Quando eu mostro às vezes um texto... não falei nada uma vez, foi, acho que da Aranha... não, Escravos de Jó, que não tinha nenhum desenho. “Que texto é esse?”, aí um falou: “Escravos de Jó”, “Como é que você sabe?”, “Aqui, Escravos de Jó”, poxa (*sic*), eles já viram Escravos de Jó antes, então, quando eu coloquei a letra, eles identificaram, entendeu? Então é mais ou menos dessa forma que a gente faz. (Professora Suzana)

A professora Suzana, apesar de desenvolver um trabalho de alfabetização privilegiando práticas de letramento, ainda traz consigo a ideia empirista, presente nos antigos métodos de alfabetização, de que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá pela memória, por isso investe em atividades de cópia (embora ela resista em pronunciar a palavra “cópia”, preferindo “registro”) para que os alunos fixem a forma escrita das palavras. Essa compreensão está bem expressa nesse extrato: “[...] primeiro a escrita eles vão conhecer, por exemplo, eles não vão escrever... eu não vou fazer “como é que se escreve o nome Branca?” se ele nunca viu? Então, primeiro tem que mostrar a ele como é Branca de Neve”. Ou seja, primeiro é preciso apresentar os modelos que devem ser copiados. Mesmo quando solicita que escrevam “do seu jeito”, esse jeito é imediatamente confrontado com a forma convencional, talvez para que os alunos não fixem o erro. Segundo Ferreira e Teberosky (1999), em consonância com a teoria de Piaget, o conhecimento objetivo é uma aquisição e não um dado inicial e o caminho que leva a este conhecimento objetivo não é linear, assim,

[...] não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final); porém, “construtivas” (na medida em que permite acender a ele). Esta noção de *erros construtivos* é essencial. Para uma psicologia (e uma pedagogia) associacionista, todos os erros se parecem. Para uma psicologia piagetiana, é chave o poder distinguir entre os erros

aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 33)

Assim, a criança no processo de apropriação da escrita, quando solicitada a escrever de forma espontânea, comete erros sistemáticos que revelam sua forma de compreensão naquele dado momento. Esses erros não podem ser encarados como falta de atenção ou de memória, mas como *erros construtivos*, que permitem ao educando reformular, reelaborar suas ideias sobre o sistema de escrita e avançar em direção à sua compreensão. Desse modo, nos parece que a prática pedagógica adotada pela professora Suzana, se encontra ancorada ainda numa abordagem behaviorista, quando “não é possível supor que o aluno saiba algo sobre a escrita sem que alguém lhe tenha diretamente ensinado” (WEISZ, 2003 p. 2), mas, ao mesmo tempo, impregnada das ideias sobre letramento. Embora a “psicogênese da língua escrita” e “construtivismo e alfabetização na prática docente” figurem como conteúdos da disciplina Fundamentos e Ensino da Leitura e da Escrita, o depoimento da professora evidencia a fragilidade com que os mesmos foram abordados:

**A gente não tem entendimento certo do que é realmente construtivismo**, eu sei que não tem nada haver com tradicional, então “deixa o menino aprender do jeito deles lá”, e não é assim. O professor precisa estar na sala, senão não existiria escola, não é? Então eu acho que a leitura, a escrita, aquele processo de alfabetização que foi trabalhado na UEFS mesmo, é essa questão da contextualização, da gente estudar, saber como é que foi, como é que acontece, como é agora, mas... acho que poderia também, nesses debates, nessas leituras, criar mesmo o debate da gente poder também opinar ou defender, se for o caso, ou só apontar algumas críticas. Eu acho que na teoria construtivista, existem algumas críticas que poderiam ser analisadas, então, assim, incentivar mais mesmo esse senso crítico da gente, porque a gente está aqui para isso, a gente não está só para seguir o que é mandado, seguir da melhor forma que a gente acredita ser. Eu acho que precisa melhorar isso aí, incentivar mais a gente criticar, mas também ler, não é? (Professora Suzana, grifos nossos)

Para Telma Weisz (2003) a ideia de que “o fracasso na alfabetização das crianças brasileiras se deve ao construtivismo” é falsa, pois, segundo a autora, um trabalho realmente pautado nas implicações didáticas da teoria construtivista se quer chegou a adentrar de fato nas escolas. O depoimento da professora Suzana corrobora com essa reflexão. Além disso, como nos alerta Moraes (2006, p. 2-3),

a partir da divulgação da teoria da psicogênese da escrita nossas pesquisas na área se diversificaram: a um progressivo “desinvestimento” no estudo de métodos de ensino, correspondeu um crescente interesse por investigar processos de aprendizagem, interações na sala de aula de alfabetização e outros temas correlatos. [...] Interpretamos que, com a hegemonia do discurso do letramento, muitos

estudiosos de linguística e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde se lessem e escrevessem os textos do mundo real.

Essa confusão parece ter impactado também o curso de Pedagogia da UEFS. Os depoimentos das professoras sobre concepção de alfabetização no curso (com excessão de uma) ressaltam as discussões sobre letramento como predominantes e, por outro lado, denunciam a falta de aprofundamento na didática da alfabetização. Contudo,

Se o sistema de escrita alfabético é um objeto de conhecimento em si, é necessário desenvolver metodologias de ensino que levem o aprendiz a, quotidianamente, refletir sobre as propriedades do sistema e, progressivamente, aprender e automatizar suas convenções. A compreensão das propriedades da escrita alfabética requer o desenvolvimento de habilidades fonológicas que a escola deve promover em lugar de esperar que os alunos, sozinhos, as descubram. A promoção da consciência fonológica (e não só fonêmica) pode ser realizada num marco mais amplo de reflexão sobre as propriedades do sistema alfabético, sem assumir o formato de “treino” e deve beneficiar-se, obviamente, da “materialização” que a escrita das palavras (sobre as quais reflete) propicia ao aprendiz. (MORAIS, 2006, p. 12)

Ou seja, não basta inserir o aluno em contextos de letramento, mas é preciso também garantir, no cotidiano escolar, a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, garantindo ao educando o desenvolvimento da consciência fonológica, conhecimento imprescindível para esta compreensão. O que não se opõe a alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, ao contrário, “o ideal é aliar um ensino sistemático da notação alfabética coma vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente” (MORAIS, 2006, p. 12).

Mas, precisamos lembrar que, como nos alerta Tardif (2011, p. 68), “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Assim, é natural que as concepções teóricas que fundamentaram a prática dos antigos professores aflorem como referência para a própria prática pedagógica e, muitas vezes inconscientemente, acabam reproduzindo-as, mesmo que com uma “nova roupagem” ou em meio a novas práticas, como no caso das práticas de letramento, consideradas como fundamentais pelas professoras pesquisadas. São saberes caracterizados pelo sincretismo, no sentido de que, como resalta Tardif (2011), são permeados por várias concepções, dotados de uma coerência pragmática e biográfica, e não teórica ou conceitual.

- **A importância do apoio pedagógico**

Segundo Brito (2006, p. 1), “os percursos profissionais do professor vão tecendo, num movimento dinâmico, o processo de tornar-se professor, enredando uma trama que envolve a pessoa, suas interações e suas experiências”, o que coloca o docente na condição de sujeito que, permanentemente, constrói saberes tanto para resolver problemas que surgem relacionados à sua prática pedagógica quanto para reordená-los ou dinamizá-los. Nesse sentido, a reflexão se apresenta como “condição para apreensão da realidade social de ensinar”, precisando acontecer “na e sobre a ação, envolvendo os docentes na leitura/análise crítica e coletiva do trabalho pedagógico, compreendendo-o como prática social multidimensionada” (idem, p. 9). Desse modo, os professores, ao partilharem coletivamente problemas e práticas, se apoiam mutuamente e produzem um acervo de saberes teórico-práticos que favorecem a solução de problemas surgidos em decorrência do fazer pedagógico.

Para Brito (2006, p. 3),

No contexto específico do trabalho pedagógico alfabetizador, o professor vem dialogando com diferentes e inusitados desafios propiciados pela vivência da prática docente. Esses desafios, de natureza complexa e variada, conduzem o professor na construção de saberes e de ações para atender às necessidades oriundas deste fazer pedagógico. A rotina do docente alfabetizador exige deste o domínio de conhecimentos gerais sobre o ensinar e o aprender, bem como requer saberes específicos sobre o processo de aquisição da língua escrita.

Esses desafios, como ressalta a autora, vão conduzindo o professor na construção de saberes diversos, sendo necessário, no entanto, que este possua os conhecimentos imprescindíveis tanto sobre o ensino e aprendizagem de um modo geral, quanto, no caso do alfabetizador, sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, coadunando com a autora,

É importante considerar, no entanto, que o professor recém-formado sente-se impotente em face das incertezas e conflitos que emergem na cotidianidade da sala de aula. Para ele, ensinar a ler e a escrever é um grande e complexo desafio, visto que a formação inicial se concretiza sem tomar como referência a prática escolar. Deve-se considerar, ainda, que os conhecimentos relativos à alfabetização, privilegiados no curso de formação inicial, nem sempre contemplam aspectos característicos à natureza do processo de aquisição da escrita. (BRITO, 2006, p. 6)

Desse modo, o apoio pedagógico recebido pela docente no início de sua carreira é extremamente valioso e até determinante no que diz respeito à sua permanência em classes de

alfabetização. Nas entrevistas ficou evidente que o suporte recebido pelas professoras no interior das próprias unidades escolares, expresso por meio de trocas de experiências entre os pares, de orientações didáticas por coordenadores pedagógicos e da formação continuada desenvolvida pela equipe escolar e/ou promovida pela SME/ MEC, são imprescindíveis para a formação do professor alfabetizador. Os extratos abaixo evidenciam essa percepção:

Hoje, aqui na escola, eu agradeço muito que a diretora e a coordenadora tem a questão da formação com a gente, relembrar o que a gente aprendeu, resgatar, porque a gente não aprende e para ali não, a gente precisa puxar tudo o que a gente aprendeu para poder facilitar.[...] E também acho que a escola ajuda muito, a escola que eu digo, assim, coordenação, direção... Essa escola em si, eu estou aqui desde o ano passado, me ajudou muito na questão do crescimento profissional mesmo. (Professora Suzana)

Pode facilitar hoje em dia, para mim, é a questão do apoio. Isso acho que estou começando a ter quando estou começando a participar de formação. Como o Pacto trata-se de um estudo mais sistematizado do que é alfabetização e do que é letramento, acredito que essa minha aproximação vai contribuir para minha atuação em sala de aula. O que contribui também são as reuniões de estudo na escola. As trocas de experiências entre as colegas, estudos pessoais e formação continuada. (Professora Vera)

[...] a gente tem uma coordenação muito boa, muito presente. Eu leio, tem esses cursos de formação todos e eu participo, então agora é que estou começando... mas ainda é um pouquinho difícil. (Professora Rosa)

O que contribui, como te falei, eu acho que a parceria com o coordenador pedagógico, que aí eu tenho uma dúvida eu posso sentar, eu posso tirar e tem as orientações que ela passa para a gente também, acho que isso faz uma diferença muito grande. Acho que as formações que a gente tem na escola também possibilitam, facilitam isso, ainda que talvez não diretamente, mas de alguma forma contribuem. (Professora Carla)

Assim, diante dos desafios enfrentados cotidianamente, as professoras sentem que não estão sozinhas, pois suas dúvidas, angústias e necessidades são compartilhadas por um coletivo de professores que se amparam mutuamente e contam ainda com o apoio pedagógico de uma equipe gestora sensível às demandas de formação continuada na própria escola ou fora dela (como a participação em cursos promovidos pela SME/MEC, a exemplo do PNAIC atualmente).

É no contexto da prática em confronto com as condições da profissão que os docentes desenvolvem seus saberes experienciais, e nas relações com os pares por meio do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que esses saberes adquirem certa objetividade, pois, segundo Tardif (2011, p. 52), as certezas subjetivas são “sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar

ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas”. Destaca ainda o autor que, além do contexto formal (reuniões, cursos, etc.), também cotidianamente acontece a partilha de saberes entre os professores, seja por meio de trocas de materiais, modos de desenvolver determinadas atividades, de organizar a sala de aula, etc., além de troca de informações sobre os alunos, dividindo entre si os saberes práticos sobre sua atuação. Para o autor (idem, p. 53), “ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência”, o que, para os professores iniciantes, é extremamente valioso.

Segundo Nóvoa (2009, p. 40), “a emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI”, pois “a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas”. Mais do que o somatório das competências individuais, a competência coletiva ressaltada pelo autor se refere à necessidade de integração do conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho na cultura docente. Nesse sentido, a experiência coletiva seria transformada em conhecimento profissional, relacionando a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. Para o autor,

É urgente reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. (NÓVOA, 2009, p. 42)

Os relatos das professoras nos indicam que essas comunidades práticas já começaram a se constituir no interior das unidades escolares, o que é extremamente relevante e alvissareiro. Também, é interessante observar como todas as professoras entrevistadas têm a consciência da importância da formação continuada e da auto-formação como condição para o aperfeiçoamento profissional e buscam essa formação, visando superar suas dificuldades no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita:

[...] eu vejo muita dificuldade de como ensinar a criança a ler e escrever, então eu vou lendo, vou buscando a partir das formações continuadas, a exemplo do PROFA, e revendo minha prática a partir do que as crianças respondem como positivo ou como negativo. [...] Outro aspecto que me faz pensar é a formação continuada pra essa área, alfabetização. Eu fiz o PROFA, estou me aproximando do Pacto, mas estas não constituem a solução ou como fazer pronto e acabado. Penso que são propostas teóricas e metodológicas que precisam ser discutidas e dialogadas



principalmente com o contexto da sala de aula com outras perspectivas teóricas. Sinto falta disso, mas estou em busca. (Professora Vera)

Eu estou procurando uma pós em alfabetização e letramento, que aqui em Feira não tem, eu estou vendo uma em Salvador e estou fazendo pós agora, em Educação Infantil, mas o meu objetivo mesmo é fazer uma pós na área de alfabetização. E agora entrei no PNAIC. (Professora Rosa)

[...] eu tenho sempre o desejo de estar fazendo novos cursos, novas atualizações, agora mesmo eu estou fazendo o Pacto... Eu acho que esse é um diferencial, que a gente tem que ter sempre essa reflexão na nossa prática, a gente sempre tem que ver o que não está dando certo, o que é que preciso melhorar para trazer isso para a prática. Então acho que ainda tenho muito caminho para andar. (Professora Carla)

Assim, as docentes, cientes das limitações de sua formação inicial e demonstrando compromisso e responsabilidade com sua atuação profissional, procuram ampliar e qualificar sua prática por meio de cursos de formação continuada que favoreçam o aprofundamento de conteúdos relevantes para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, oferecidos pela rede pública (todas elas estão participando do PNAIC atualmente), e também por conta própria, como a professora Rosa que está concluindo uma pós-graduação em Educação Infantil, mas pretende fazer outra na área da alfabetização e a professora Vera que citou ter feito o PROFA<sup>23</sup>.

Segundo Pimenta (1999, p. 29), “a formação é, na verdade autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Assim, nesse confronto e no processo de troca com seus pares, nos estudos pessoais, nos cursos de aperfeiçoamento que buscam fazer, refletindo na e sobre a prática, as professoras alfabetizadoras, sujeitos dessa pesquisa, estão se formando e constituindo seus saberes docentes.

#### 5.4.3 A IDENTIDADE DO PEDAGOGO

A identidade, de acordo com Pimenta (1999), não é um dado imutável ou externo, passível de ser adquirido, ao contrário, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Segundo a autora,

---

<sup>23</sup>O PROFA deixou de ser ofertado na Rede Pública Municipal em 2008, contudo, algumas consultorias particulares continuaram oferecendo o curso até o presente ano. Como a professora só ingressou na Rede Municipal recentemente, compreende-se que a mesma curso o PROFA através de uma dessas consultorias.

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegaram a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. (PIMENTA, 1999, p. 18)

Assim, a profissão docente, como prática social, possui um caráter dinâmico, e suas modificações são sempre referenciadas por meio da sua leitura crítica diante das realidades sociais.

A profissão do pedagogo retrata muito bem o exposto por Pimenta (1999), pois sua constituição, mais do que a de qualquer outro profissional do campo educacional, refletiu sempre conflitos e interesses em determinados contextos históricos que marcaram (ou tentaram marcar) a sua transformação ao longo dos anos. Embora o significado social da profissão do pedagogo tenha sido constantemente revisto, contestado ou reafirmado, ainda hoje, mesmo após a elaboração e aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 2006, após décadas de discussões e debates tensionados por concepções epistemológicas e filosóficas diferentes, não se conseguiu ainda uma definição. Segundo Nonato e Silva (2002, p. 54), “em meio a sucessivas e não bem-sucedidas propostas de reformulação, a esse curso parece estar faltando algo que defina sua identidade dentro de um certo consenso”. Enquanto para uns lhe falta um objeto de estudo próprio, para outros o problema da indefinição está no campo profissional ou, ainda, no currículo.

A ambiguidade, presente desde sua criação em 1939, persiste nos dias atuais, confundindo estudantes e, especialmente, os profissionais formados pelo curso nos últimos anos, principalmente quando estes se deparam com a realidade educacional nas escolas de Educação Básica que precisam enfrentar e então, se dão conta de que não estão preparados, embora a docência seja a base do curso, conforme definido na Resolução CNE/CP 1/2006. Como afirma Saviani (2012), a tentativa do CNE, “órgão que reflete a visão dominante”, em conciliar diferentes concepções na construção das Diretrizes Curriculares, não só manteve a ambiguidade histórica do curso de Pedagogia em formar o professor e o especialista, como normatizou essa ambiguidade no artigo 14 da referida Resolução, que “assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96” (BRASIL, 2006). O artigo 64 da LDB 9.394/96, por sua vez define que:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

A questão da identidade do curso continua, portanto, sendo um problema que fica explícito na regulamentação do curso, bem como no depoimento das professoras, a exemplo de Vera, como podemos observar no extrato abaixo:

Eu me pergunto muito o que é ser pedagogo. Tem muitas questões quando a gente tenta investigar isso. Quem é o pedagogo? Para que eu formo o pedagogo? Há uma confusão na gente, a gente não sabe. Primeiro pensamos que podemos atuar em várias áreas, área empresarial, área da saúde e, por vezes, até que isso se torna realidade. Mas o foco, o concurso público, quando pensamos em estabilidade financeira, é para sala de aula. Quando o município abre um concurso e contrata o pedagogo, a vaga é para professor das séries iniciais. O pedagogo, se pensa e se espera que esteja capacitado e habilitado para ser professor alfabetizador, mas nós sabemos que a realidade não é bem essa. Isso é formação continuada que a gente tem que buscar. Então quem é o pedagogo? Primeiro a gente tem que responder isso. Para que eu formo o pedagogo? Sofremos essa crise quando optamos pelo curso Pedagogia, não é? Eu vou ser o que? Se eu for pensar onde eu queria atuar como pedagoga, como profissional, com certeza não seria com educação escolar, com certeza não seria. Mas a estabilidade hoje em dia, que a gente tem, é em sala de aula. (Professora Vera)

A docente expressa de maneira bem objetiva a sua percepção com relação à carência de uma identidade do curso. A princípio há um entendimento de que existe de fato um mercado de trabalho bastante amplo para a atuação desse profissional, até porque, legalmente, cabe ao pedagogo o exercício de várias funções no campo educacional e em diferentes âmbitos para além da escola, e essa ideia encoraja muitas pessoas a cursarem Pedagogia. Inclusive, para ela e outras professoras entrevistadas a opção por Pedagogia aconteceu justamente por acreditarem que o curso abria “um leque de possibilidades”:

Passei boa parte de minha vida voltada para o estudo do público jovem. Pensei então se era isso o que eu queria, ser professora das séries iniciais. Mas também refleti que a formação de Pedagogia abre um **leque de possibilidades**. Porém, construí também que o foco de que ser pedagoga seria ir para a sala de aula. Isso me fez pensar um pouco. Esse pensar muito relacionado ao que se tem hoje de formatos de escola pública e também porque a atuação do pedagogo tem seu foco principal nas séries iniciais. (Professora Vera)

[...] eu não sabia ao certo o que queria, na verdade foi por seleção, o que é que eu não me identificava e eu vi que Pedagogia tinha um **leque de possibilidades**, então por isso eu resolvi fazer. Todo mundo falava que eu tinha jeito para ensinar, comunicativa e tal, mas eu nunca tinha tido experiência na área, mesmo assim resolvi arriscar.[...] “Será que eu vou ficar o resto de minha vida em escola? E se eu não quiser, o que é que vou fazer?” Então, assim, eu fiz a pós graduação depois em

Psicopedagogia, então tem a área clínica, tem a área hospitalar, se eu não me identificasse com nenhuma dessas tem a questão da empresa, basta mesmo eu identificar aquilo que eu quero e o que eu não quero e seguir a linha, entendeu? Então eu pensei, por conta disso, **não é somente ficar presa na escola, tem outras possibilidades.** (Professora Suzana)

Assim, para essas professoras, a opção pelo curso foi influenciada, de certa forma, pela possibilidade, mesmo que incerta, de atuar em outros campos de trabalho fora da escola, embora a professora Vera, nesse sentido, também demonstre a consciência de que a sala de aula nas séries iniciais, no atual contexto, é o campo mais provável de atuação, o que fez com que questionasse a si própria a opção pelo curso. E a professora Suzana, também preocupada com a possibilidade de “ficar presa na escola”, buscou fazer uma especialização que lhe oferecesse outras oportunidades de atuação. Já para outras professoras, a opção pelo curso de Pedagogia se deu pela impossibilidade de fazer outros cursos, com os quais sonhavam:

[...] a minha escolha por Pedagogia, **na verdade eu tinha intenção de fazer outro curso, eu pensava em fazer Psicologia**, mas não tinha aqui na UEFS e **pensava também em fazer Direito...** Em 2006 eu comecei a fazer Universidade Para Todos. Aí, como eu te falei, eu pensava em fazer um desses cursos, Direito ou Psicologia, que não tinha aqui na UEFS, e eu achava que não estava, assim, tão preparada. Aí tinha como a segunda opção, sempre tive, a Pedagogia. E aí eu fiz Pedagogia e passei. (Professora Carla)

**Na verdade o meu sonho era fazer Biologia**, o primeiro vestibular que fiz foi para Biologia, não passei, e aí com o envolvimento na escola, com o trabalho, com as atividades que ia desenvolvendo fui despertando novamente aquilo que eu tinha deixado esquecido, lá do magistério. Aí quando resolvi fazer o vestibular tentei para Pedagogia. (Professora Rosa)

Os depoimentos nos informam que a identificação com o curso não foi algo *a priori*, mas um processo de construção que ocorreu no transcorrer do mesmo, após terem outros anseios frustrados, mas que, ainda assim, não está livre de conflitos, principalmente quando as professoras finalmente ingressam na carreira e os problemas da prática se revelam, especialmente a constatação (no caso delas) de que a formação inicial não lhes deu subsídios teórico-práticos para ensinar a ler e escrever, tarefa nada simples como logo descobrem, mas cuja competência é esperada das mesmas. Sobre a formação do professor alfabetizador no curso de Pedagogia da UEFS a professora Vera faz uma importante reflexão:

Eu acho que a alfabetização é tocada em todas as disciplinas de alguma forma, mas não é trabalhada de forma pontual. Talvez seria, sim, [necessário] trabalhar de forma pontual, mas também vai mexer em outras questões. Não tem como a gente amarrar isso, sintetizar no falar “o que é que preciso fazer”, “é preciso fazer isso”... é preciso rever várias questões. Por exemplo, a gente ainda é atrasado, é tudo

dividido por disciplina. Será que se comunicam, não se comunicam? **A gente tem o costume de dizer que o pedagogo é multiuso, a gente tem várias formações, estuda de tudo um pouquinho. Estuda Psicologia um pouquinho, estuda Sociologia um pouquinho, estuda Filosofia um pouquinho. Os conhecimentos da área, mais técnicos da escola um pouquinho, coordenação pedagógica, gestão, tudo um pouquinho. Mas aí, o que é que fica? Onde é que vai atuar, o que é que vai fazer? O Pedagogo pode hoje atuar em várias áreas, mas ainda é pouca a iniciativa que oportunize essa opção do profissional. E, se a função principal do pedagogo hoje é sala de aula é preciso sim rever alguns aspectos pertinentes a esta atuação.** (Professora Vera, grifos nossos)

Ou seja, o curso, na perspectiva da docente (e também legal), forma um profissional polivalente, capaz de exercer várias funções diferentes, contudo, não oferece subsídios teórico-práticos para tal. Como já afirmado em outras seções, o atual currículo do curso de Pedagogia da UEFS, embora tenha avançado em alguns aspectos com relação ao anterior, como quanto à reestruturação dos estágios supervisionados e da oferta de pelo menos uma disciplina que aborda especificamente os fundamentos da leitura e da escrita (conhecimento indispensável para qualquer professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental), seguindo a tendência nacional de reestruturação do curso, o mesmo foi ampliado sobremaneira, procurando contemplar tantos os conteúdos relacionados à docência quanto às diversas especializações, antes oferecidas como habilitações. Como resultado, a atual proposta curricular, como sinaliza a professora Vera, promove o estudo superficial de uma gama de conhecimentos a partir de um elevado número de disciplinas que nem sempre dialogam, não preparando o estudante, assim, nem para docência, nem para as especializações. E, no que se refere ao professor alfabetizador especificamente, essa deficiência talvez seja ainda mais grave, pois não prioriza em seu currículo, disciplinas que possibilitariam um estudo aprofundado sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, não instrumentalizando, portanto, o professor para atuar em classes das séries iniciais do Ensino Fundamental com um mínimo de conhecimentos necessários para o exercício docente consciente e competente.

Na última parte deste texto fazemos uma retomada de todo o trabalho, analisando o alcance dos objetivos propostos e os resultados obtidos com a pesquisa.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte do trabalho, volto a utilizar, assim como na introdução, a primeira pessoa do singular, buscando expressar as conclusões e inquietações que me mobilizaram em sua construção.

Ao chegar à reta final desse trabalho, sentimentos antagônicos se misturam. De um lado, a sensação de alívio e felicidade por estar concluindo a pesquisa e de outro, a inquietação provocada pela consciência de que muitas questões importantes evidenciadas pelo campo empírico não puderam ser contempladas, pois extrapolavam os objetivos da pesquisa, como por exemplo, o ensino da leitura e da escrita para alunos com necessidades educativas especiais, implicações do contexto sociocultural no processo de alfabetização, a influência da família, entre outros. Nesse sentido, as considerações aqui apresentadas não pretendem, de forma alguma, encerrar as discussões sobre a temática, ao contrário, a expectativa é que instigue novas pesquisas, trazendo para o debate diversas questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores que têm a difícil e imprescindível missão de ensinar a ler e a escrever na escola pública brasileira.

Vale também destacar como foi importante o desenvolvimento dessa pesquisa para mim mesma que, dado o meu envolvimento pessoal e profissional com a temática, ao retomar a história do ensino da leitura e da escrita no país e do curso de Pedagogia (no Brasil e da UEFS, especificamente), bem como ao analisar os depoimentos das professoras alfabetizadoras, sujeitos dessa pesquisa, me vi representada diversas vezes. Em muitos momentos compartilhava com as docentes de suas angústias e dificuldades, refletindo sobre os inúmeros desafios que o ensino da leitura e da escrita ainda apresentam na contemporaneidade e, em outros, ficava aliviada em constatar algumas mudanças positivas no contexto escolar, tão diferente hoje do que foi vivenciado pela pesquisadora há cerca de vinte anos.

Introduzi o presente trabalho discorrendo, inicialmente, sobre a minha própria trajetória pessoal e profissional, visando ressaltar a minha implicação com a temática. Depois de duas décadas atuando no campo da alfabetização, ora como professora, ora como formadora de professores, a problemática da formação inicial em muito me inquietava, especialmente no atual contexto, quando, a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2006, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, fica estabelecido

o referido curso como *lócus* da formação inicial de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, etapas em que se desenvolvem os processos de alfabetização. Nesse sentido, parti das seguintes problemáticas: como a atual proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UEFS vem contribuindo para a formação de professores alfabetizadores? Como os professores que são formados no referido curso se sentem com relação à tarefa de ensinar a ler e escrever? Essas questões me levaram a estabelecer como objetivo geral, a necessidade de **conhecer as perspectivas de professores egressos sobre a importância do curso de Pedagogia da UEFS na sua formação como professores alfabetizadores.**

A preocupação se justifica na medida em que o ensino da leitura e da escrita se constitui numa antiga problemática no cenário educacional brasileiro, comprovado historicamente por meio das estatísticas dos índices de reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e do crescente número de analfabetos funcionais produzidos no interior das escolas, como observado por pesquisas e avaliações diversas, a exemplo dos resultados divulgados em janeiro de 2014 no 11º Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos (UNESCO, 2014), onde o Brasil ocupa a 8ª colocação entre os dez países com maiores índices de analfabetismo no mundo.

Nesse sentido, quatro objetivos específicos foram delineados, que visaram, no primeiro momento, compreender a temática estudada a partir de uma perspectiva geral, tomando como referência o cenário nacional e, em seguida, direcionar o olhar para a nossa realidade mais próxima e objetiva, passível de uma análise mais detalhada e crítica, no sentido de colaborar para sua reflexão e, quem sabe, reformulação.

Assim, como primeiro objetivo específico, busquei **refletir sobre as diferentes concepções de alfabetização que permeiam a história da educação no Brasil, bem como as diversas compreensões teóricas e metodológicas sobre o processo da alfabetização que buscam nortear o ensino da leitura e da escrita.** Os estudos evidenciaram que a concepção de alfabetização vem sendo construída e reconstruída ao longo dos anos, sempre atrelada às novas demandas da sociedade que, de uma forma ou de outra, determinam sua evolução. Desse modo, o conceito de alfabetizado passou, na década de 1940 (quando não se exigia maiores competências leitora e escritora do trabalhador), da capacidade de assinar o próprio nome para, na atualidade, se referir ao domínio do sistema convencional de escrita atrelado aos seus usos sociais de forma competente. Mudança decorrente da aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico vivenciado nas últimas décadas, que promove, por

sua vez, a contínua modernização das sociedades cada vez mais letradas. Portanto, não é difícil concluir que alfabetizar hoje é uma atividade muito mais ampla e complexa do que o fora no passado. Além disso, novos termos foram sendo criados e incorporados aos discursos políticos e pedagógicos visando caracterizar as exigências de cada momento, como analfabetismo funcional, alfabetismo e, mais recentemente, letramento.

Lado a lado com as discussões sobre concepção de alfabetização, se desenvolveu também, o debate teórico-metodológico sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, prevalecendo a guerra entre os métodos analítico e sintético até a década de 1960, quando entra em cena a “teoria do déficit”. Enquanto que, até a fase anterior se atribuía o fracasso escolar da alfabetização à metodologia utilizada, nesse novo momento a responsabilidade sobre o fracasso fica na conta do próprio aluno, que não possuía os pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, linguísticos, etc.) indispensáveis para a aprendizagem.

A partir da década de 1980, ao prevalecer nos debates a perspectiva psicológica a partir, especialmente, dos estudos de Emília Ferreiro e colaboradores, que desenvolvem a teoria amplamente conhecida como psicogênese da língua escrita, junto à hegemonia do discurso de letramento desencadeado por estudiosos de linguística e didática, impera no meio educacional um grande interesse por se investigar processos de aprendizagem de um lado e práticas escolares e não escolares de leitura e produção de textos de outro, desprezando os estudos e discussões sobre métodos de ensino na alfabetização (MORAIS, 2006). As especificidades da didática da alfabetização foram deixadas de lado, sobressaindo-se as discussões sobre letramento, criando a falsa ideia de que para aprender a ler e a escrever bastava mergulhar os educandos em contextos letrados. O que favoreceu, bem recentemente, a ameaça do retorno da antiga guerra de métodos diante do reiterado fracasso da escola pública em alfabetizar.

A pesquisa me ajudou a perceber como essas concepções permeiam, de forma implícita ou explícita, consciente ou inconsciente, significativa ou apenas como reflexo, a compreensão dos professores alfabetizadores na atualidade. O fato dos estudos e pesquisas estarem avançando, trazendo em cada época novas maneiras de compreender o mesmo fenômeno não significa que as ideias anteriores sejam superadas e esquecidas. Ao contrário, a força da tradição, de concepções e de práticas vivenciadas e debatidas no passado, continuam presentes ainda hoje, permeando os saberes dos professores, que têm em sua própria experiência discente a base de muitos dos seus conhecimentos e práticas. São saberes



sincréticos, atravessados por várias concepções, coerente não teórica ou conceitualmente, mas pragmática e biograficamente (TARDIF, 2011).

O segundo objetivo específico se constituiu em **discutir a construção do currículo do curso de Pedagogia no Brasil e sua relação com a formação do professor alfabetizador**. Enveredei, então, pela história do curso de Pedagogia no Brasil, discutindo sua estrutura e finalidade, ressaltando os amplos debates estabelecidos ao longo dos anos em torno de sua identidade e percebendo que, somente após a reestruturação das Diretrizes Curriculares, Resolução CNE/CP nº 01/2006, a formação do professor alfabetizador conquistou algum espaço, sendo estabelecido o curso de Pedagogia o seu *locus*. Esse estudo me permitiu vislumbrar que o longo e tensionado processo de construção das novas DCNCP desembocou em seu caráter conciliatório entre diferentes perspectivas e interesses políticos, epistemológicos e filosóficos e, por isso mesmo, marcadas pela falta de especificidade, perpetuando a problemática da ausência de identidade do pedagogo. O curso, embora tenha a docência como base de sua formação, continua a abrigar, agora não mais como habilitações, mas como prerrogativa, as antigas especializações (gestão, supervisão, coordenação escolar, etc.). O referido documento, no entanto, não estabelece um currículo mínimo, apenas orientações generalizadas e, primando pelo princípio da flexibilidade, deixa a cargo de cada IES a definição de finalidades e objetivos a serem estabelecidas em seu currículo.

Ao **analisar o atual currículo do curso de Pedagogia da UEFS e seus desdobramentos na formação de professores que ensinam a ler e a escrever**, nosso terceiro objetivo, percebi que a compreensão global da gênese e trajetória do curso de Pedagogia no Brasil foi fundamental para clarificar, por sua vez, a história do curso de Pedagogia da UEFS e a constituição da atual proposta pedagógica que, embora elaborada em 2002, ou seja, antes da aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2006, está em sintonia com esta na medida em que comunga das mesmas bases filosóficas e epistemológicas. O seu processo de construção aconteceu paralelamente às discussões das novas diretrizes nacionais, tendo seus princípios norteadores, assim como estas, amparados especialmente nos ideais da ANFOPE, entidade que mobilizou os educadores ao longo de muitos anos em torno dessa discussão, coordenando diversos eventos que tiveram como objetivo ampliar o debate nacional, dar voz e protagonismo aos professores e evitar determinações unilaterais dos órgãos governamentais. O curso, assim, ao definir como área de atuação do pedagogo a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como a gestão educacional, propõe um currículo bastante amplo, visando contemplar as

especificidades da docência em duas diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I), além da gestão e coordenação de sistemas e projetos educativos escolares e não escolares, refletindo, desse modo, a problemática da ausência de identidade do pedagogo também observada nas diretrizes nacionais.

Quanto à formação do professor alfabetizador, um pequeno espaço em seu extenso currículo foi aberto, o que já se configura como uma conquista, mesmo que pequena. Contudo, ao me aproximar de quarto e último objetivo, que se constituiu em **compreender o lugar e a importância da alfabetização no curso de Pedagogia da UEFS a partir da perspectiva dos professores egressos dessa instituição de ensino e que atuam em classes de 1º ano na rede pública municipal de ensino**, reafirmei a minha percepção de que, de fato, a atual proposta curricular não prioriza a formação de professores alfabetizadores, a despeito de se definir como campo de atuação a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quando os processos de aquisição da leitura e da escrita devem ser consolidados pelos educandos. Os depoimentos das docentes evidenciaram vários aspectos, dentre os quais destacamos:

- a) A grande variedade de disciplinas ofertadas no curso, apesar de ser percebida positivamente, no sentido em que favorece a reflexão de diversas temáticas relacionadas à educação, não permite, por outro lado, o aprofundamento destas, deixando a sensação de que muitos conteúdos foram vistos, mas pouco foi realmente aprendido.
- b) Os conteúdos referentes à concepção de alfabetização e aos processos de aquisição da leitura e da escrita, indispensáveis para todo professor que ensina a ler e escrever, não foram aprofundados durante o curso, especialmente em decorrência do pouco espaço que a alfabetização tem no currículo, se resumindo, mais precisamente, a uma disciplina obrigatória de 75 horas (teórica e prática). A disciplina Fundamentos e Ensino da Leitura e da Escrita e Produção de Textos aponta, em sua ementa, diversos conteúdos efetivamente imprescindíveis na formação do alfabetizador, necessitando, porém, de maior carga horária para o aprofundamento necessário, o que sugere sua divisão em mais de um semestre.
- c) A antiga discussão sobre a relação teoria e prática no curso de Pedagogia, estabelecida desde suas primeiras avaliações, continua permeando as preocupações das professoras. A maioria de nossas entrevistadas tece várias críticas ao curso, no sentido de que este prioriza a teoria em detrimento da

prática, especialmente no que diz respeito a alfabetização. As professoras, de modo geral, não percebem que teoria e prática são aspectos inseparáveis e interdependentes, sendo a prática a razão de ser da teoria. Ou seja, a constituição e o desenvolvimento da teoria só acontece em função da prática, que tem nesta seu fundamento e critério de verdade (SAVIANI, 2012). Nesse contexto, emerge a discussão sobre o estágio supervisionado que, na atual proposta, acontece a partir do quinto semestre do curso, na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão e Coordenação do Ensino. Embora as ementas das disciplinas referentes aos estágios em sala de aula definam os mesmos como atividades orientadas pela docência compartilhada, é evidenciado nos relatos que, na prática, o estudante costuma assumir a classe sozinho, perdendo nesse momento de aproximação com a realidade escolar, as possibilidades de aprendizagem teóricas e práticas a partir da experiência do docente da turma. Questão que precisa ser avaliada e repensada no curso.

- d) O ensino da leitura e da escrita permanece sendo um grande desafio na atualidade e que cresce significativamente quando é enfrentado por professores em início de carreira que, além de uma formação inicial insuficiente, se deparam com as dificuldades do cotidiano escolar, com as quais precisam aprender a lidar. Sua inexperiência, no entanto, é contrabalançada com o apoio de colegas mais experientes e de uma equipe gestora atenta às necessidades de complementação da formação inicial. Seus depoimentos evidenciam a preocupação em promover o ensino da leitura e da escrita em contextos de letramento, sendo este aspecto supervalorizado em detrimento dos referentes a metodologias de alfabetização, que praticamente não são tocados. No entanto, cientes das limitações de sua formação, as professoras buscam nos colegas mais experientes e em formações continuadas, referências para uma didática da alfabetização que lhes subsidiem o trabalho em sala de aula, a exemplo do PROFA e do PNAIC, ressaltando a importância das trocas entre os pares e dos estudos nas próprias unidades escolares, bem como o apoio e orientação do coordenador pedagógico.
- e) A carência da definição da identidade do curso de Pedagogia permanece figurando como um problema na atual proposta curricular que, embora preconize a docência como a base da formação profissional, também pretende formar o especialista para atuar no campo escolar e em outros espaços não educativos.

Essa característica polivalente do curso acaba por atrair indivíduos que nem sempre se identificam com o campo educacional, mas que enxergam no curso possibilidades outras além da docência na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que eventualmente se confirma. Contudo, a probabilidade do ingresso na docência é consideravelmente superior a qualquer outra área de atuação para o egresso do curso, como as próprias professoras chegam à conclusão. Nesse sentido, considerando que a ação pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental está diretamente ligada ao ensino da língua escrita, consideramos que a formação inicial do professor para esse nível de ensino, que hoje tem o curso de Pedagogia como *lócus*, precisa ser ajustada a essa exigência. É preciso que o professor construa competências para organizar e executar sua prática pedagógica a partir da reflexão crítica sobre sua ação, uma vez que nessa fase, as crianças estão em processo de construção dos saberes linguísticos, especialmente a leitura e a escrita (BRITO, 2006).

Os resultados dessa pesquisa talvez colaborem para acirrar as discussões em torno das finalidades do curso de Pedagogia, uma vez que evidenciou que o mesmo não vem cumprindo satisfatoriamente com a função de formar o docente para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando aqui que o ensino da leitura e da escrita é um aspecto central dessa etapa escolar, mas que não tem no curso o espaço necessário e a importância devida. Diante das possibilidades de atuação do pedagogo, o curso apresenta um currículo inchado e fragmentado, procurando contemplar as especificidades de cada uma delas, tendendo para a superficialização e precariedade da formação (LIBÂNEO, 2006). Parece realmente difícil conciliar diferentes objetivos e finalidades em um só curso e talvez seja forçoso concordar com Pimenta e Libâneo (2011), entre outros autores, quando estes defendem que a solução do problema talvez esteja na promoção de mais de um curso, um de estudos pedagógicos específico, que toma a pedagogia como campo teórico, destinado à formação de profissionais que desejam aprofundar a reflexão e a pesquisa sobre a educação e ao ensino da pedagogia, propriamente dita e, como campo de atuação profissional, destinado à preparação de pesquisadores e demais especialistas, como gestores do sistema escolar, coordenadores pedagógicos, planejadores, etc. E outros cursos de formação de professores, considerando as especificidades da docência e dos segmentos a que se

destinam, como Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, etc.

Entretanto, diante do que atualmente está definido nas DCNCP (2006) e do caráter flexível que este documento apresenta, atribuindo a cada IES a função de estabelecer o seu próprio currículo, este estudo sugere que, na revisão curricular do curso de Pedagogia da UEFS, (necessária para sua adequação às novas determinações), o ensino da leitura e da escrita conquiste o espaço necessário para que o futuro pedagogo possa encarar a alfabetização menos como um desafio e mais como uma atribuição natural, pertinente a todo professor que atua no início da escolarização de crianças. O que significa ampliar consideravelmente o número de disciplinas obrigatórias que abordam as especificidades da alfabetização, dando especial atenção aos aspectos relacionados aos processos de aquisição da língua escrita e à didática da alfabetização.

Espero, com este estudo, ter contribuído para a análise e reflexão do curso de Pedagogia da UEFS como um todo e, mais especificamente, no que se refere ao seu papel na formação do professor alfabetizador, considerando que urge qualificar a formação docente para o ensino da leitura e da escrita, garantindo a todos os educandos, o direito de ingressar no mundo da cultura letrada de forma consciente e competente, principalmente os filhos das classes populares que, reiteradamente, vêm tendo esse direito negado.

## 7. REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Jacyene Melo de Oliveira. **A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia**: contribuições e lacunas teórico-práticas. 2008. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/1/10423>>. Acesso em: 05 março 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.
- \_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE 2/69**, de 12 de maio de 1969.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, 13/12/2005. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)> Acesso em: 05 maio 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3**, 21/02/2006. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2014
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01/2006**, aprovada em 15 de Maio de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 05 março 2013.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Indicadores Educacionais** . Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em> 23 fevereiro 2015.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 16 abril 2014.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** Documento de Apresentação. Brasília, DF: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

\_\_\_\_\_, Secretária de Educação Superior / Ministério da Educação – SESu/MEC. **Edital N° 4/97.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 13 junho 2014.

BRITO, Antonia Edna. **Formação do docente alfabetizador:** revelando as exigências e os desafios. UFPI, 2006. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1857>>. Acesso em: 11 março 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003, p. 47-63.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** Tradução Claudia Berliner. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. Coleção questões da nossa época; vol. 38.

\_\_\_\_\_; Alfabetização e Cultura Escrita. **Blog de Psicologia**, 11 de Agosto 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/>>. Acesso em: 03 de junho 2015.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização.** Tradução de Horácio Gonzales (et. al.) 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_; **Com todas as letras.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997. 6ª reimpressão.

\_\_\_\_\_; PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR 55.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago 2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores (p. 31-61). In: **Vida de professores**. NÓVOA, Antônio (Org.). Porto Editora, 2ª ed. 1995.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em: 10 janeiro 2015.

KLEIMAN, Ângela B. O Processo de Aculturação pela Escrita. In: \_\_\_\_\_; SIGNORINI, Inês, et al. **O Ensino e a formação do professor**, Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEMOS, Helen Denise Daneres. **As percepções de acadêmicas formandas do curso de Pedagogia sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais**. 2006. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

LERNER, Delia. É possível ler na escola? **Lectura y vida**, ano 17, nº 1, mar. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção Estreita da Formação Profissional de Educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 novembro 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da Aprendizagem da Docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012, 2ª Ed.



LOFTE, Maria do Carmo Ferreira. **Alfabetização. Onde e como se forma o professor alfabetizador?** 2011. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 28 ed. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco Editora, 1996, 4ª edição.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Mediação, 1996. 5ª edição.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”**,2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)>. Acesso em: 10 junho 2014.

MORAIS. Artur Gomes de. Para que ensinar ortografia? In: **Cadernos da TV Escola**, Português 2. Brasília, SEED/MEC, 1998.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo - 1876/1994. SãoPaulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

NONATO, Antonia Ferreira & SILVA, Eleuza de Melo.(2002) Movimento de educadores e o curso de Pedagogia: a identidade em questão. In: BRZENZINSKI, Iria (org.) (2002) **Profissão professor: Identidade e profissionalização docente.** Brasília: Editora Plano.

NOVO, Elizabeth de Almeida Puchalski. **Teoria e educação**, Nº 2 . A Nova Direita e a Educação, O Mito da Alfabetização, Os Saberes Escolares. Editora Pannonica, 1990.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PAIVA. Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** Edições Loyola. SãoPaulo – 1987.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004, 2ª Edição.

PIMENTA, Selma Garrido Formação de professores: identidade e saberes da docência, In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação Pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REIS, Rosemary Freitas. **Formação para o ensino da língua escrita nas séries iniciais em cursos de Pedagogia**. 2008. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.livrosgratis.com.br/arquivos\\_livros/cp116415.pdf](http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp116415.pdf)>. Acesso em 05 março 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1980.

\_\_\_\_\_, Dermeval. PDE só acontece com colaboração de gestores. **Revista Gestão Escolar**. Edição n. 003, Agosto/Setembro 2009.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, Jan./Abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos**. **Pátio - Revista Pedagógica**, p. 96-100. 29 de fevereiro de 2004, Artmed Editora.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOLIGO, Rosaura. **Cadernos da TV Escola - Português**, MEC/SEED, 2000.

SOUSA, Isabela Mascarenhas Antoniutti de. **Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização.** 2013. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/2857>>. Acesso em: 05 março 2014.

STUEPP, Angelita Maria Gambeta. **Concepções de alfabetização e letramento: o que dizem os professores formadores.** 2010. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau. Disponível em: <[http://proxy.furb.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=733](http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=733)>. Acesso em: 05 março 2014.

SUBA, Luciane Aparecida. **O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo.** 2012. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual de Londrina.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 4ª Edição, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 12ª Edição. Editora Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, nº 13, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em 20 agosto 2012.

UEFS. **Avaliação do Curso de Pedagogia.** Colegiado do Curso de Pedagogia, 1995.

\_\_\_\_\_. **Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – 831.** Habilitação em Educação Pré-Escolar, 1984.

\_\_\_\_\_. **Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – 832.** Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas, 1984.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia.** Colegiado do Curso de Pedagogia, 2002.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ensino da Disciplina Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos,** 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSEPE N° 14/2006**, de 14 de fevereiro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSEPE N° 48/2003**, de 04 de julho de 2003.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSEPE N° 139/2005**, de 29 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSEPE N° 181/2006**, de 21 de dezembro de 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSU N° 01/1984**, de 23 de março de 1984.

\_\_\_\_\_. **Fluxograma do Curso de Pedagogia**, de 15 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.uefs.br/portal/colegiados/pedagogia/menus/fluxograma-atualizado.pdf/view>>. Acesso em: 10 janeiro 2015.

UNESCO. **11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/14**. Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos. Paris, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso: 25 janeiro 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo. **Contrapontos**. Ano 2, n. 4, Itajaí, jan/abr 2002, p. 43-51.

VIEIRA, Martha Lourenço. A metáfora religiosa do “caminho construtivista”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

WEISZ, Telma. Didática da leitura e da escrita: questões polêmicas. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, n. 28, nov/dez, 2003 – jan. 2004.

\_\_\_\_\_. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, Ática, 1999.

WINKELER, Maria Silvia Bacila. **Didática do formador do alfabetizador**. 2012. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica do Paraná.

## 8. APÊNDICES

### APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Fale sobre sua formação acadêmica, como decidiu cursar Pedagogia e o que achou do curso.
2. Fale sobre sua trajetória profissional.
3. Qual foi o seu primeiro contato com as classes de alfabetização? O que sentiu ao iniciar a docência nessa classe?
4. O curso de Pedagogia contribuiu para sua formação como professora alfabetizadora? Se sim, em que sentido? Se não, por que?
5. A relação teoria e prática na alfabetização foi possibilitada a partir das disciplinas do curso de Pedagogia? Em que sentido?
6. Estando hoje em sala de aula, você sente falta de ter estudado algum conteúdo do curso de Pedagogia que poderia contribuir para a qualificação de sua prática com relação ao ensino da leitura e da escrita?
7. Como você organiza o ensino da leitura e da escrita em sala de aula?
8. Qual a concepção de alfabetização difundida no currículo do curso de Pedagogia? Você comunga dessa concepção?
9. Quais disciplinas do curso de Pedagogia contemplaram a questão da alfabetização? Você achou suficiente?
10. Cabe hoje ao pedagogo o ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Você considera que o curso de Pedagogia da UEFS está atento a essa demanda e vem cumprindo bem o seu papel na formação de professores alfabetizadores?
11. Quais recomendações você faria ao curso de Pedagogia da UEFS para que ali se formasse melhor o professor alfabetizador?
12. Como hoje você avalia sua prática como professora alfabetizadora?
13. Quais fatores podem contribuir ou dificultar o trabalho do professor alfabetizador?
14. Qual a principal base de sustentação de sua prática pedagógica?
15. Você pretende continuar atuando em classes de 1º ano?
16. Há alguma questão que não foi tocada nessa entrevista relacionada à formação do professor alfabetizador e o curso de Pedagogia da UEFS que você gostaria de acrescentar?

## APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre a Formação de Professores Alfabetizadores a ser desenvolvida durante o ano de 2014, cujo objetivo é **conhecer as perspectivas de professores egressos do curso de Pedagogia da UEFS sobre a importância do referido curso na sua própria formação como professor alfabetizador**. Para atingir o objetivo previsto, a pesquisadora optou por este instrumento de pesquisa que necessita da sua colaboração.

O benefício que obterá ao participar desta pesquisa será contribuir com o conhecimento das necessidades formativas dos professores alfabetizadores no curso de Pedagogia da UEFS. A Resolução CNS 196/96 considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”, desse modo, para que não sinta qualquer desconforto ou danos pessoais na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: a) para preservar o seu anonimato, cada gravação será identificada por um código numérico; b) transcorridos cinco anos da conclusão da pesquisa, as gravações serão apagadas; c) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a sua identificação específica; d) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes.

Apesar desses cuidados, os questionamentos podem provocar, nos sujeitos, reflexões sobre a sua prática pedagógica, a partir de algum evento que tenha vivido durante a sua experiência profissional, o que pode se constituir em desconforto para o(a) Sr.(a). Sendo assim, o instrumento só será aplicado após a sua anuência e assinatura nas duas vias deste termo de consentimento.

Caso venha a se sentir eventualmente invadido(a) ou incomodado(a), o(a) Sr.(a) pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa comprometem-se em comunicar seus resultados em eventos científicos, tais como seminários locais, congressos, colóquios, encontros da área de educação, como também por meio de um relatório final que será depositado no PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação da UEFS.

Essa pesquisa, orientada pela Professora Dr. Solange Mary Moreira Santos será desenvolvida pela pesquisadora Selma Mendes Souza Mascarenhas, que estará à disposição para os devidos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da mesma através dos telefones: (75) 3224-0802 (residência), (75) 9106-2249 e (75) 9912-6707, bem como pelo e-mail: [selmamsmascarenhas@yahoo.com.br](mailto:selmamsmascarenhas@yahoo.com.br)

Este termo será assinado por você e pela orientadora da pesquisa em duas vias.

Feira de Santana \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

## 9. ANEXOS

ANEXO A: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – 831 –  
HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
SAGRES ACADÊMICO  
MATRIZ CURRICULAR

Emissão: 03/11/2014 14:41  
Página: 1 de 4

Colegiado: Pedagogia

Curso: LIC EM PEDAGOGIA-831

Nível: Graduação

Início: 19841

Fim: 20121

Legislação: RECONHECIMENTO: PORTARIA MINISTERIAL Nº 661 DE 05/05/94 D.O.U. DE 06/05/94

Currículo

Título:

Tipo: Habilitação

Regime: Carga Horária

Turno: Matutino

Início: 20061

Fim:

Periodicidade: Semestral

Total de Carga Horária: 2930

Duração em períodos: Mínima: 8 Média: 10 Máxima: 16

Limite de carga horária por períodos

Não concluinte: Mínimo: Máximo:

Concluinte: Mínimo: Máximo:

Período	Disciplina	Categoria	Atividade Pedagógica	Hrs	Bloco Coreq	Pré-requisito Disciplina	Hrs
11 -	CHF505 - INTRODUÇÃO À FILOSOFIA - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	60			
	CHF207 - SOCIOLOGIA GERAL - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Teórica	60			
	CHF801 - METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Nuclear	Teórica	60			
	EXA101 - MATEMÁTICA I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Nuclear	Prática Teórica	30 45			
	LET101 - LÍNGUA PORTUGUESA I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Nuclear	Prática Teórica	30 45			
12 -	BIO108 - FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Prática Teórica	30 30			
	CHF901 - INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	60			
	EDU103 - EST. E FUNC. ENS. 1o GRAU II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Prática Teórica	30 45			
	EDU301 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Teórica	60		CHF207	
13 -	EDU401 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Teórica	60			
	EDU104 - EST. E FUNC. ENS. 2o GRAU II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Prática Teórica	30 45			
	EDU302 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Teórica	60		EDU301	
	EDU402 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Teórica	60		EDU401	
	EDU501 - MET. QUANT. EM EDUCAÇÃO I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Teórica	60		EXA101	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
SAGRES ACADÊMICO  
MATRIZ CURRICULAR

Emissão: 03/11/2014 14:41  
Página: 2 de 4

Colegiado: Pedagogia

Curso: LIC EM PEDAGOGIA-831

Nível: Graduação

Início: 19841

Fim: 20121

Legislação: RECONHECIMENTO: PORTARIA MINISTERIAL Nº 661 DE 05/05/94 D.O.U. DE 06/05/94

Currículo

Título:

Tipo: Habilitação

Regime: Carga Horária

Turno: Matutino

Periodicidade: Semestral

Início: 20061

Fim:

Total de Carga Horária: 2930

Duração em períodos: Mínima: 8 Média: 10 Máxima: 16

Limite de carga horária por períodos

Não concluinte: Mínimo: Máximo:

Concluinte: Mínimo: Máximo:

Período	Disciplina	Categoria	Atividade Pedagógica	Hrs	Bloco Coreq	Pré-requisito Disciplina	Hrs			
03 - -	EDU603 - PSIC. DA EDUCAÇÃO III - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Curriculo Mínimo	Prática	60		CHF901				
			Teórica	30						
04 - -	EDU403 - HIST. DA EDUC. NO BRASIL - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	60						
			EDU503 - MET. DA INV.EM EDUCAÇÃO I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar				Teórica	60	
			EDU202 - DIDÁTICA II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Curriculo Mínimo				Prática	30	EDU603
								Teórica	45	
			EDU404 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Curriculo Mínimo				Teórica	60	CHF505
			EDU502 - MET. QUANT.EM EDUCAÇÃO II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Curriculo Mínimo				Prática	30	
		Teórica	30							
05 - -	CHF401 - CIÊNCIA POLÍTICA I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	45						
			CIS201 - INTRODUÇÃO À ECONOMIA I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar				Teórica	60	
			EDU504 - MET.DA INV.EM EDUCAÇÃO II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar				Prática	60	
								Teórica	15	
			EDU203 - DIDÁTICA III - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Curriculo Mínimo				Prática	30	
								Teórica	30	
EDU405 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Curriculo Mínimo	Teórica	60	EDU404						
EDU605 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO V - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Curriculo Mínimo	Teórica	60							
06 - -	CHF306 - ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	60						





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
SAGRES ACADÊMICO  
MATRIZ CURRICULAR

Emissão: 03/11/2014 14:41  
Página: 3 de 4

Colegiado: Pedagogia

Curso: LIC EM PEDAGOGIA-831

Nível: Graduação

Início: 19841

Fim: 20121

Legislação: RECONHECIMENTO: PORTARIA MINISTERIAL Nº 661 DE 05/05/94 D.O.U. DE 06/05/94

Currículo	
Título:	
Tipo: Habilitação	
Regime: Carga Horária	
Turno: Matutino	Início: 20061 Fim:
Periodicidade: Semestral	Total de Carga Horária: 2930
Duração em períodos: Mínima: 8 Média: 10 Máxima: 16	
Limite de carga horária por períodos	
Não concluinte: Mínimo: Máximo:	
Concluinte: Mínimo: Máximo:	

Período	Disciplina	Categoria	Atividade Pedagógica	Hrs	Bloco Coreq	Pré-requisito Disciplina	Hrs
06 - -	CHF902 - PSICOLOGIA SOCIAL - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	60			
	EDU801 - ECONOMIA DA EDUCAÇÃO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	60			
	LET311 - PSICOLINGÜÍSTICA - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	45			
	EDU212 - FUND. EDUC. PRE-ESCOLAR - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Prática Teórica	30 45			
	EDU505 - MEDIDAS EDUCACIONAIS - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Prática Teórica	30 45			
07 - -	EDU606 - TÓPICOS ESP.PSIC.EDUCAÇÃO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	60			
	EDU607 - PSICOMOTRICIDADE - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Prática Teórica	30 30			
	LET261 - LITERATURA INFANTIL - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	45			
	LET321 - DIST.DA FALA E DA ESCRITA - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	45			
	EDU105 - LEGISLAÇÃO DO ENSINO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Teórica	45			
	EDU213 - MET.TEC.EDU.PRE-ESCOLAR - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Prática Teórica	30 45			
08 - -	LET701 - EXPRESSÃO MUS. E CORPORAL - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Prática Teórica	30 15			
	LET702 - EXPRESS.PLÁSTICA/GRÁFICA - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Prática Teórica	30 15			



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
SAGRES ACADÊMICO  
MATRIZ CURRICULAR

Emissão: 03/11/2014 14:41  
Página: 4 de 4

Colegiado: Pedagogia

Curso: LIC EM PEDAGOGIA-831

Nível: Graduação

Início: 19841

Fim: 20121

Legislação: RECONHECIMENTO: PORTARIA MINISTERIAL Nº 661 DE 05/05/94 D.O.U. DE 06/05/94

Currículo

Título:	
Tipo: Habilitação	
Regime: Carga Horária	
Turno: Matutino	Início: 20061 Fim:
Periodicidade: Semestral	Total de Carga Horária: 2930
Duração em períodos: Mínima: 8 Média: 10 Máxima: 16	
Limite de carga horária por períodos	
Não concluinte: Mínimo: Máximo:	
Concluinte: Mínimo: Máximo:	

Período	Disciplina	Categoria	Atividade Pedagógica	Hrs	Bloco Coreq	Pré-requisito Disciplina	Hrs
08 - -	EDU219 - EST.SUP.EDUC.PRÉ-ESCOLA - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Estágio	135		EDU213	
			Prática	30			
			Teórica	15			

Natureza	Creditação		Carga Horária	
	Máxima	Mínima	Máxima	Mínima
Atividade Complementar	0	0	200	200
Complementar	0	0	1005	1005
Currículo Mín. de Ped.	0	0	0	0
Currículo Mínimo	0	0	1515	1515
Nuclear	0	0	210	210
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2930</b>	<b>2930</b>

Observações:

**ANEXO B: MATRIZ CURRICULAR DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA –832 –  
HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO SEGUNDO  
GRAU**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
SAGRES ACADÊMICO  
MATRIZ CURRICULAR**

**Emissão: 03/11/2014 14:39  
Página: 1 de 5**

**Colegiado: Pedagogia**

**Curso: LIC EM PEDAGOGIA-832**

**Nível: Graduação**

**Início: 19841**

**Fim: 20141**

**Legislação: RECONHECIMENTO: PORTARIA MINISTERIAL Nº 661 DE 05/05/94 D.O.U. 06/05/94**

**– Currículo**

**Título:**

**Tipo: Habilitação**

**Regime: Carga Horária**

**Turno: Matutino**

**Início: 20061**

**Fim:**

**Periodicidade: Semestral**

**Total de Carga Horária: 2675**

**Duração em períodos: Mínima: 8 Média: 10 Máxima: 16**

**Limite de carga horária por períodos**

**Não concluinte: Mínimo: Máximo:**

**Concluinte: Mínimo: Máximo:**

Período	Disciplina	Categoria	Atividade Pedagógica	Hrs	Bloco Coreq	Pré-requisito Disciplina	Hrs
11 -	CHF505 - INTRODUÇÃO À FILOSOFIA - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	60			
	CHF207 - SOCIOLOGIA GERAL - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Teórica	60			
	CHF801 - METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Nuclear	Teórica	60			
	EXA101 - MATEMÁTICA I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Nuclear	Prática Teórica	30 45			
	LET101 - LÍNGUA PORTUGUESA I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Nuclear	Prática Teórica	30 45			
12 -	BIO108 - FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Prática Teórica	30 30			
	CHF901 - INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	60			
	EDU103 - EST.E FUNC.ENS.1o GRAU II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Prática Teórica	30 45			
	EDU301 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Teórica	60		CHF207	
	EDU401 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Teórica	60			
3 -	EDU104 - EST.E FUNC.ENS.2o GRAU II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Prática Teórica	30 45			
	EDU302 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Teórica	60		EDU301	
	EDU402 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Teórica	60		EDU401	
	EDU501 - MET. QUANT. EM EDUCAÇÃO I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Teórica	60		EXA101	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
SAGRES ACADÊMICO  
MATRIZ CURRICULAR

Emissão: 03/11/2014 14:39  
Página: 2 de 5

Colegiado: Pedagogia

Curso: LIC EM PEDAGOGIA-832

Nível: Graduação

Início: 19841

Fim: 20141

Legislação: RECONHECIMENTO: PORTARIA MINISTERIAL Nº 661 DE 05/05/94 D.O.U. 06/05/94

Currículo

**Título:**  
**Tipo: Habilitação**  
**Regime: Carga Horária**  
**Turno: Matutino**  
**Periodicidade: Semestral**  
**Duração em períodos: Mínima: 8 Média: 10 Máxima: 16**  
**Limite de carga horária por períodos**  
**Não concluinte: Mínimo: Máximo:**  
**Concluinte: Mínimo: Máximo:**

**Início: 20061 Fim:**  
**Total de Carga Horária: 2675**

Período	Disciplina	Categoria	Atividade Pedagógica	Hrs	Bloco Coreq	Pré-requisito Disciplina	Hrs			
03 - -	EDU603 - PSIC. DA EDUCAÇÃO III - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Prática	60		CHF901				
			Teórica	30						
04 - -	EDU403 - HIST. DA EDUC. NO BRASIL - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	60						
			EDU503 - MET. DA INV.EM EDUCAÇÃO I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar				Teórica	60	
			EDU202 - DIDÁTICA II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo				Prática	30	EDU603
								Teórica	45	
			EDU404 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo				Teórica	60	CHF505
			EDU502 - MET. QUANT.EM EDUCAÇÃO II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo				Prática	30	
								Teórica	30	
EDU604 - PSIC. DA EDUCAÇÃO IV - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Prática	60	EDU603						
		Teórica	30							
05 - -	CHF401 - CIÊNCIA POLÍTICA I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	45						
			CIS201 - INTRODUÇÃO À ECONOMIA I - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar				Teórica	60	
			EDU504 - MET.DA INV.EM EDUCAÇÃO II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar				Prática	60	
								Teórica	15	
			EDU203 - DIDÁTICA III - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo				Prática	30	
								Teórica	30	
			EDU405 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo				Teórica	60	EDU404
EDU605 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO V - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Teórica	60							
16 - -	CHF306 - ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	60						



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
SAGRES ACADÊMICO  
MATRIZ CURRICULAR

Emissão: 03/11/2014 14:39  
Página: 3 de 5

Colegiado: **Pedagogia**

Curso: **LIC EM PEDAGOGIA-832**

Nível: **Graduação**

Início: **19841**

Fim: **20141**

Legislação: **RECONHECIMENTO: PORTARIA MINISTERIAL Nº 661 DE 05/05/94 D.O.U. 06/05/94**

Currículo

<b>Título:</b>	
<b>Tipo: Habilitação</b>	
<b>Regime: Carga Horária</b>	
<b>Turno: Matutino</b>	<b>Início: 20061 Fim:</b>
<b>Periodicidade: Semestral</b>	<b>Total de Carga Horária: 2675</b>
<b>Duração em períodos: Mínima: 8 Média: 10 Máxima: 16</b>	
<b>Limite de carga horária por períodos</b>	
<b>Não concluinte: Mínimo: Máximo:</b>	
<b>Concluinte: Mínimo: Máximo:</b>	

Período	Disciplina	Categoria	Atividade Pedagógica	Hrs	Bloco Coreq	Pré-requisito Disciplina	Hrs
06 -	CHF902 - PSICOLOGIA SOCIAL - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	60			
	EDU801 - ECONOMIA DA EDUCAÇÃO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Complementar	Teórica	60		CIS201	
	EDU207 - DID.COM.EXP.P/S.I.1oGRAU - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Prática Teórica	30 30		EDU202	
	EDU209 - DID.EST.SOC.P/ S.I.1oGRAU - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Prática Teórica	30 15		EDU202	
	EDU505 - MEDIDAS EDUCACIONAIS - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Prática Teórica	30 45			
07 -	EDU105 - LEGISLAÇÃO DO ENSINO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Teórica	45			
	EDU208 - DID.DA MAT.P/S.I.1o. GRAU - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Prática Teórica	30 30		EDU202	
	EDU210 - DID.DAS CIEN.P/S.I.1 GRAU - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Prática Teórica	30 15		EDU202	
	EDU216 - CURRÍCULOS E PROGRAMAS - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mínimo	Prática Teórica	30 30		EDU202	
	EDU239 - MET ENS EST FUNC ENS 1 2G - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Metod. de Pedagogia	Prática Teórica	30 15		EDU104 EDU203	
	EDU240 - MET ENS PSIC DA EDUCAÇÃO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Metod. de Pedagogia	Prática Teórica	30 15		EDU203 EDU605	
	EDU241 - MET ENS FILOS DA EDUCAÇÃO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Metod. de Pedagogia	Prática Teórica	30 15		EDU203 EDU405	
	EDU242 - MET. ENS. SOCIOL. DA EDUCAÇÃO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Metod. de Pedagogia	Prática Teórica	30 15		EDU203 EDU302	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
SAGRES ACADÊMICO  
MATRIZ CURRICULAR

Emissão: 03/11/2014 14:39  
Página: 4 de 5

Colegiado: Pedagogia

Curso: LIC EM PEDAGOGIA-832

Nível: Graduação

Início: 19841

Fim: 20141

Legislação: RECONHECIMENTO: PORTARIA MINISTERIAL Nº 661 DE 05/05/94 D.O.U. 06/05/94

Currículo	
<b>Título:</b>	
<b>Tipo: Habilitação</b>	
<b>Regime: Carga Horária</b>	
<b>Turno: Matutino</b>	<b>Início: 20061 Fim:</b>
<b>Periodicidade: Semestral</b>	<b>Total de Carga Horária: 2675</b>
<b>Duração em períodos: Mínima: 8 Média: 10 Máxima: 16</b>	
<b>Limite de carga horária por períodos</b>	
<b>Não concluinte: Mínimo: Máximo:</b>	
<b>Concluinte: Mínimo: Máximo:</b>	

Período	Disciplina	Categoria	Atividade Pedagógica	Hrs	Bloco Coreq	Pré-requisito Disciplina	Hrs
07 - -	EDU243 - MET ENS HIST DA EDUCAÇÃO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Metod. de Pedagogia	Prática	30		EDU203	
			Teórica	15		EDU402	
08 - -	EDU244 - EST SUP EST FUNC ENS 1,2G - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mín. de Ped.	Estágio	45		EDU239	
			Prática	30			
	EDU245 - EST. SUPERV. DID. DA EDUCAÇÃO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mín. de Ped.	Estágio	45		EDU203	
			Prática	30			
	EDU246 - EST SUP DID C E E S I 1 G - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mín. de Ped.	Estágio	45		EDU203	
			Prática	30		EDU207	
	EDU247 - EST SUP DID MAT P/S I 1 G - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mín. de Ped.	Estágio	45		EDU203	
			Prática	30		EDU208	
	EDU248 - EST SUP DID E S P/S I 1 G - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mín. de Ped.	Estágio	45		EDU203	
			Prática	30		EDU209	
	EDU249 - EST SUP DID CIE P/S I 1 G - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mín. de Ped.	Estágio	45		EDU203	
			Prática	30		EDU210	
	EDU250 - EST SUPERV EM PSC DA EDUCAÇÃO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mín. de Ped.	Estágio	45		EDU240	
			Prática	30			
	EDU251 - EST SUP FILOS DA EDUCAÇÃO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mín. de Ped.	Estágio	45		EDU241	
Prática			30				
EDU252 - ESTÁGIO SUP. SOCIOLOGIA EDUCAÇÃO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mín. de Ped.	Estágio	45		EDU242		
		Prática	30				



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
SAGRES ACADÊMICO  
MATRIZ CURRICULAR

Emissão: 03/11/2014 14:39  
Página: 5 de 5

Colegiado: Pedagogia

Curso: LIC EM PEDAGOGIA-832

Nível: Graduação

Início: 19841

Fim: 20141

Legislação: RECONHECIMENTO: PORTARIA MINISTERIAL Nº 661 DE 05/05/94 D.O.U. 06/05/94

Currículo

<b>Título:</b>	
<b>Tipo: Habilitação</b>	
<b>Regime: Carga Horária</b>	
<b>Turno: Matutino</b>	<b>Início: 20061 Fim:</b>
<b>Periodicidade: Semestral</b>	<b>Total de Carga Horária: 2675</b>
<b>Duração em períodos: Mínima: 8 Média: 10 Máxima: 16</b>	
<b>Limite de carga horária por períodos</b>	
<b>Não concluinte: Mínimo: Máximo:</b>	
<b>Concluinte: Mínimo: Máximo:</b>	

Período	Disciplina	Categoria	Atividade Pedagógica	Hrs	Bloco Coreq	<input type="checkbox"/> Pré-requisito <input type="checkbox"/>	Disciplina	Hrs
08 - -	EDU253 - EST SUP HIST DA EDUCAÇÃO - Ativa desde: 01/01/2006	Natureza - Currículo Mín. de Ped.	Estágio Prática	45 30			EDU243	

Natureza	Creditação		Carga Horária	
	Máxima	Mínima	Máxima	Mínima
Atividade Complementar	0	0	200	200
Complementar	0	0	660	660
Currículo Mín. de Ped.	0	0	150	150
Currículo Mínimo	0	0	1455	1455
Metod. de Pedagogia	0	0	0	0
Nuclear	0	0	210	210
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2675</b>	<b>2675</b>

Observações:

## ANEXO C: RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 14/2003



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86  
GABINETE DA REITORIA

## RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 14/2003

O Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana, no uso de suas atribuições e considerando a aprovação do novo currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia,

**RESOLVE:**

**Artigo 1º** - Não permitir transferências internas e externas para o currículo antigo do curso Licenciatura em Pedagogia.

**Artigo 2º** - Oficializar, a partir do semestre 2003.1, a equivalência entre as disciplinas do currículo novo e as do currículo antigo do referido curso.

Parágrafo Único – A equivalência de que trata este artigo implicará na obrigatoriedade de integralização da carga horária correspondente à Formação Básica estabelecida para o curso, acrescida da Formação Complementar e da Formação Livre.

**Artigo 3º** - Permitir aos alunos que ingressaram no curso em 2002.2 requererem a transferência para o currículo novo, em período a ser fixado pelo Colegiado, respeitando-se, para a oferta de disciplina, o processo de implantação progressiva do novo currículo.

Parágrafo 1º – O requerimento de transferência para o currículo novo deverá ser acompanhado de termo de responsabilidade, assinado pelo aluno, declarando conhecer as regras de adaptação na nova estrutura do curso.

Parágrafo 2º - Para os alunos em adaptação curricular a oferta de disciplinas, sem equivalência, será feita gradativamente.

**Artigo 4º** - Implantar em 2003.1 o primeiro semestre do novo currículo, procedendo-se, a partir daí, à implantação progressiva por semestre.

Parágrafo 1º - Desativar imediatamente o primeiro semestre do currículo antigo do curso.

Parágrafo 2º - A desativação dos demais semestres ocorrerá em conformidade com a tabela que se segue, transferindo-se para o currículo novo os alunos que se encontrarem em débito com disciplinas do semestre desativado.

Assinatura manuscrita em tinta preta, localizada no canto inferior direito da página.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
 Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.495 de 27/04/76  
 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 87486 de 19/12/86  
 GABINETE DA REITORIA

### DESATIVAÇÃO DOS CURRÍCULOS Nº 831 e 832

Semestre	Período de Desativação
Primeiro e segundo	2003.1
Terceiro e quarto	2003.2
Quinto e sexto	2004.1
Sétimo e oitavo	2004.2

**Artigo 6º** - Definir, na forma que se segue, a equivalência de disciplinas referida no artigo 2º:

Currículo Anterior	C. H.	Currículo Novo	C. H.
Metodologia do Trabalho Científico	60	Metodologia do Trabalho Científico	60
Sociologia da Educação I	60	Sociologia da Educação	60
Sociologia da Educação II	60	Tópicos Especiais em Sociologia da Educação	60
Antropologia Educacional	60	Antropologia e Educação	60
História da Educação I	60	História da Educação	60
História da Educação II e História da Educação no Brasil	60 + 60	Tópicos Especiais em História da Educação	60
Filosofia da Educação I	60	Filosofia da Educação	60
Filosofia da Educação II	60	Tópicos Especiais em Filosofia da Educação	60
Psicologia da Educação III	90	Psicologia da Educação	60
Psicologia da Educação IV	90	Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II e/ou Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau II	75 + 75	Política e Gestão Educacional	60
Didática II e III	75	Didática	60
Medidas Educacionais	75	Avaliação no Contexto Educacional	60
Currículos e Programas	60	Curriculo	60



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
 Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 27486 de 19/12/86  
 GABINETE DA REITORIA

Fundamentos da Educação Pré-escolar	75	Educação Infantil	60
Didática da Comunicação e Expressão p/ Séries Iniciais	60	Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos	60
Didática da Matemática p/ Séries Iniciais	60	Fundamentos e Ensino da Matemática para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60
Didática das Ciências p/ Séries Iniciais	45	Fundamentos e Ensino das Ciências para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60

**Artigo 7º** - Esta Resolução entra em vigor na data da sua aprovação.

SALA DE REUNIÕES DO CONSEPE, 14 de fevereiro de 2003

ANACIBISTO PAIM  
 REITORA  
 E PRESIDENTE DO CONSEPE

## TÍTULO I DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

**Art. 1º** - O Curso de Licenciatura em Pedagogia será integralizado em oito semestres.

**Art. 2º** - O Curso de Licenciatura em Pedagogia é constituído por componentes curriculares de Formação Básica, Formação Complementar e Formação Livre.

- a) A Formação Básica está organizada em torno de três Núcleos: Núcleo de Fundamentação, Núcleo de Política e Gestão Educacional e Núcleo de Conteúdos Pedagógicos.
- b) Entende-se por Formação Complementar aqueles componentes curriculares escolhidos por livre iniciativa dos discentes, ou seja, as disciplinas optativas.
- c) Entende-se por Formação Livre as atividades complementares que visam consolidar, ampliar e aprofundar a formação acadêmica do estudante, conforme previsto na Resolução CONSEPE 54/2001.

**Art. 3º** - O Curso de Licenciatura em Pedagogia formará o Licenciado em Pedagogia para atuar em instituições escolares e não escolares. Nas instituições escolares o Licenciado em Pedagogia atuará na docência em educação infantil, docência no ensino básico com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão educacional.

**Art. 4º** - O trabalho final de conclusão do curso será obrigatório, devendo ser apresentado sob a forma de monografia.

## TÍTULO II DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

**Art. 5º** - A Prática Pedagógica será desenvolvida a partir do 1º semestre do curso, estendendo-se até o 4º semestre. A Prática Pedagógica permeia as construções teóricas dos respectivos Núcleos, constituindo-se no elemento que possibilita ao estudante a inserção crítica nas realidades educacionais.











UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
 Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86  
 GABINETE DA REITORIA

**Artigo 4º**- Retificar o Artigo 6º da Resolução CONSEPE 14/2003, que passar a ter o seguinte quadro de equivalência de disciplinas.

Currículo Anterior	C. H.	Currículo Novo	C. H.
CHF 801 Metodologia do Trabalho Científico	60	CHF 801 Metodologia do Trabalho Científico	60
EDU 301 Sociologia da Educação I	60	EDU 308 Sociologia da Educação	60
EDU 302 Sociologia da Educação II	60	EDU 318 Tópicos Especiais em Sociologia da Educação	60
CHF 306 Antropologia Educacional	60	CHF 313 Antropologia e Educação	60
EDU 401 História da Educação I	60	EDU 414 História da Educação I-E	60
EDU 402 História da Educação II e EDU 403 História da Educação no Brasil	60 + 60	EDU 415 Tópicos Especiais em História da Educação	60
EDU 404 Filosofia da Educação I	60	EDU 416 Filosofia da Educação	60
EDU 405 Filosofia da Educação II	60	EDU 417 Tópicos Especiais em Filosofia da Educação	60
EDU 603 Psicologia da Educação III	90	EDU 618 Psicologia e Educação	60
EDU 604 Psicologia da Educação IV	90	EDU 621 Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação	60
EDU 103 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II e/ou EDU 104 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau II	75 + 75	EDU 111 Política e Gestão Educacional E	60
EDU 202 Didática II e EDU 203 Didática III	75 + 60	EDU 280 Didática E	60
EDU 505 Medidas Educacionais	75	EDU 282 Avaliação no Contexto Educacional	60
EDU 216 Currículos e Programas	60	EDU 281 Currículo	60
EDU 212 Fundamentos da Educação Pré-escolar	75	EDU 288 Educação Infantil	60
EDU 207 Didática da Comunicação e Expressão para as Séries Iniciais do 1º Grau	60	EDU 287 Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos	60
EDU 208 Didática da Matemática para as Séries Iniciais do 1º Grau	60	EDU 285 Fundamentos e Ensino da Matemática para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60
EDU 210 Didática das Ciências para as Séries Iniciais do 1º Grau	45	EDU 286 Fundamentos e Ensino das Ciências para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60





## ANEXO E: FLUXOGRAMA DA ATUAL PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEFS

Fluxograma Atualizado em 15.09.2010

1º semestre	CHF801 Metodologia do Trabalho Científico (60h)	EDU278 Prática Pedagógica em Experiências Educaionais Escolares (60h)	EDU308 Sociologia da Educação (60h)	EDU309 Arte-Educação (60h)	EDU414 História da Educação I-E (60h)	EDU62 Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação (60h)
2º semestre	CHF313 Antropologia e Educação (60h)	EDU274 Prática Pedagógica em Experiências Educaionais não Escolares (75h)	EDU290 Educação de Jovens e Adultos (75h)	EDU416 Filosofia da Educação (75h)	EDU616 Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação em Educação (60h)	EDU618 Psicologia e Educação (60h)
3º semestre	EDU111 Política e Gestão Educaional - E (75h)	EDU277 Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos (75h)	EDU280 Didática E (60h)	EDU288 Educação Infantil (60h)	EDU289 Jogos, Brinquedos, Brcncaadeiras e Educação (60h)	EDU415 Tópicos Especiais em História da Educação (60h)
4º semestre	EDU275 Prática Pedagógica em Gestão e Coordenação do Ensino (60h)	EDU281 Currículo (60h)	EDU282 Avaliação no Contexto Educaional (60h)	EDU285 Fundamentos e Ensino da Matemática para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (75h)	EDU287 Fundamentos e Ensino da Leitura, Esorta e Produção de Textos (75h)	
5º semestre	BIO108 Fundamentos Biológicos da Educação (60h)	EDU283 Fundamentos e Ensino da História para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (75h)	EDU284 Fundamentos e Ensino da Geografia para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (75h)	EDU318 Tópicos Especiais em Sociologia da Educação (60h)	EDU370 Organização e Planejamento do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (60h)	EDU511 Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação do Ensino (105h)  Req.EDU 278 274 277 275
6º semestre	EDU113 Educação Especial e Políticas Educaionais Inclusivas (60h)	EDU286 Fundamentos e Ensino das Ciências Naturais para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (75h)	EDU417 Tópicos Especiais em Filosofia da Educação (60h)	EDU512 Estágio Supervisionado em Educação Infantil (105h) Req.EDU 278 274 277 275	EDU516 Pesquisa em Educação (60h)	EDU635 Problemas de Aprendizagem (75h)
7º semestre	EDU131 Educação do Campo (60h)	EDU311 Relações Etnico-raciais na Escola (60h)	EDU514 Orientação Monográfica (60h)	EDU548 Estágio Supervisionado nos nos Iniciais do Ensino Fundamental ->	(1ª e 2ª ciclo) (105h) Req.EDU 278 274 277 275	LET808 Libras: noções básicas (45h)
8º semestre	EDU517 Monografia (165h)  Req.EDU516					

O aluno deverá cursar: **300 horas** de disciplinas optativas a partir do 2º semestre. **200 horas** de Atividades Complementares.  
O ingresso do aluno nos Estágios Supervisionados só poderá ocorrer após a integralização da carga horária das Práticas Pedagógicas.

**ANEXO F: PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA FUNDAMENTOS E ENSINO DA  
LEITURA, ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTOS**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
 Assortada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 18/12/86  
 Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/2004  
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

**PLANO DE ENSINO**

IDENTIFICAÇÃO		
CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITOS
EDU 287	Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos	
CURSO	DEPARTAMENTO	ÁREA
PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO	PRÁTICA
CARGA HORÁRIA	PROFESSOR(A)	
T	35	
P	40	
E	00	
	75	
EMENTA		
Alfabetização – Psicogênese da língua escrita. Concepções de leitura e escrita e sua relação com a prática docente. Práticas de leitura e escrita. A mediação do professor no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.		
COMPETÊNCIAS/HABILIDADES		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriar-se dos fundamentos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, enfatizando uma relação mediadora entre professor – aluno, em sala de aula, na seleção, organização e desenvolvimento de conteúdos e atividades de linguagem em uma dimensão dialógica e em uma perspectiva de construção do conhecimento, considerando o cenário nacional de diversidade lingüística e cultural;</li> <li>• Apropriar-se dos fundamentos e ensino da leitura, escrita, produção textual e da oralidade, com vistas à consolidação da competência comunicativa do sujeito falante/ ouvinte/leitor/escritor;</li> <li>• Conectar com a realidade do ensino e da aprendizagem das técnicas de alfabetização e letramento nas escolas –campo, exercitando o olhar pesquisador, visando a uma análise crítica da prática de sala de aula, em confronto com a teoria , para construção de um Plano Didático compatível com a contemporaneidade.</li> </ul>		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ATIVIDADES/METODOLOGIAS	Nº DE HORAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
 Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
 Reconhecida pelo Portaria Ministerial Nº 874/85 de 19/12/85  
 Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/2004  
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

<p>Concepções, natureza e condicionantes do processo de alfabetização: implicações na prática pedagógica.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concepções de alfabetização</li> <li>2. Natureza e condicionantes do processo de alfabetização</li> <li>3. Novos olhares sobre a alfabetização</li> <li>4. Alfabetização e alfabetismo</li> </ol> <p><b>Práticas de alfabetização X aquisição da leitura e da escrita</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construtivismo e Alfabetização na prática docente</li> <li>2. A psicogênese da língua escrita</li> <li>3. Consciência fonológica</li> </ol> <p><b>Leitura e Produção de textos na alfabetização</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura e significado</li> <li>2. Estratégias de compreensão leitora</li> <li>3. Tipologia/gênero textual e sua aplicação em classes de alfabetização</li> <li>4. Retextualização</li> </ol> <p><b>Alfabetização, oralidade e letramento</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conceito de letramento</li> <li>2. Conceito de oralidade</li> <li>3. Diferenças entre letramento e alfabetização, oralidade e letramento       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicações na prática pedagógica</li> </ul> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de textos teóricos; discussão a respeito do texto lido;</li> <li>• Construção de esquema, fichamento e mapa conceitual sobre o conhecimento construído.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e discussão dos livros <b>Guia Teórico do Alfabetizador</b>, de Miriam Lemle (1990); e <b>Reflexões sobre alfabetização</b>, de Emília Ferreira(2004 )</li> <li>• Apresentação oral dos tópicos centrais da teoria</li> <li>• Fichamento do texto lido</li> <li>• Leitura e discussão dos livros: <b>Aula de português</b>, de Irandé Antunes (2003).</li> <li>• <b>Alfabetização e linguística</b>-Luiz C. Cagliari(1993)</li> <li>• Realização de atividades práticas de leitura, produção e oralidade;</li> <li>• Estudo de textos teóricos que fundamentam a prática realizada;</li> <li>• Elaboração de propostas de atividades de leitura, produção e oralidade</li> <li>• Visitas às escolas para levantamento dos problemas e lacunas que carecem de possíveis intervenções.</li> <li>• Realização de trabalho final, abordando um dos temas trabalhados no semestre</li> </ul>	<p>10;</p> <p>10;</p> <p>10;</p> <p>15</p> <p>15</p> <p>15</p>
<p><b>INTERFACES</b> (explicitação das inter-relações entre as disciplinas, que podem ser previstas longitudinalmente no currículo)</p>		



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
 Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 23/04/76  
 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 214/80 de 19/12/80  
 Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 9279 de 14/12/2004  
 PRO-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

#### PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação é entendida como um sistema formativo, ponto de tomada de consciência do professor, que viabiliza as situações didáticas no favorecimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Desse modo, a avaliação será processual visando à aquisição dos saberes a partir das atividades propostas no decorrer da disciplina. Os instrumentos utilizados serão:

- Análise de diagnósticos de fases da escrita;
- Viagem de campo em espaços de formação leitora;
- Trabalho final abordando um dos tópicos trabalhados em aula.

#### RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS

- Textos fotocopiados;
- Livros teóricos e poéticos;
- TV/DVD/CD;
- Microsistema;
- Projetor multimídia;

#### BIBLIOGRAFIA DE ACORDO NOR 6023/2000

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques (Org.) *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Lettura do Brasil: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leturas no Brasil)
- ABUD, Maria José Milharezzi. *O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização*. São Paulo: EPU, 1987 (Temas básicos de educação e ensino).
- BRAGGIO, Silva Lúcia Bigonzi. *Leitura e alfabetização, da concepção marxista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção magistério – 2ª grau)
- BETTELHEIM, Bruno, ZELAN, Karen. *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ler e do aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989. (Série pensamento e ação no magistério).
- CAGLIARI, Gladis Massini. *O texto na alfabetização, coesão e coerência*. Campinas: Edição da Autora, 1997.
- CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FLNARTE, 2008.
- CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKY, Ana (Org.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. 7 ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1994.
- COLL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1995. (Série fundamentos)
- DEHEINZELIN, Monique. *Construtivismo: a poética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996.
- FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1992.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. *Com todos os letras*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
 Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 174/81 de 19/12/86  
 Reatada pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/2004  
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

<p>FOUCAMBERT, Jean. <i>A leitura em questão</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.</p> <p>GARCIA, Regina Leite.(Org) <i>Novos olhares sobre alfabetização</i>. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>GOODMAN, Yveta M. <i>Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.</p> <p>GOLBERT, Clarissa S. <i>A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação e reflexões</i>. Porto Alegre: Artes médicas,1988.</p> <p>JOLIBERT, J. <i>Formando crianças leitoras</i>. Porto Alegre: Artes Médicas.</p> <p>LEMLE, Miriam. <i>Guia teórico do Alfabetizador</i>. 5 ed. São Paulo: Anual, 1990. (Série princípios)</p> <p>LODI, Ana Cláudia Baliero. <i>Letramento e minorias</i>. Porto Alegre: Editora Medição, 2002.</p> <p>KATO, Mary Alzawa(Org.) <i>A concepção da escrita pela escrita</i>. Campinas, SP: Punes, 1988.</p> <p>_____. <i>No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística</i>. São Paulo: Ática, 1995.</p> <p>KAUFMAN, Ana Maria. RODRIGUEZ, Maria Elena. <i>Escola, Leitura e produção de textos</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.</p> <p>KAUFMAN, Ana Maria. <i>A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.</p> <p>MACEDO, Lino. <i>Ensaios Construtivistas</i>. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.</p> <p>MARCUSCHI, Luiz Antônio. <i>Da fala para a escrita: atividades de retextualização</i>; 4ª ed.; São Paulo, Cortez, 2003.</p> <p>REGO, Lúcia Browne (Org). <i>Alfabetização e construtivismo teoria e prática</i>. Recife, Universitária, 1994.</p> <p>RIOLFI, Claudia Rosa. <i>A criança errante</i>, inédito. Submetido para publicação nos Anais do VII Colóquio do Lepsi. São Paulo, 2009.</p> <p>RODARI, G. <i>Gramática da Fantasia</i>. São Paulo: Summus, 1982.</p> <p>POMMIER, Gerard. <i>Naissance et Renaissance de l'écriture</i>. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.</p> <p>SILVA, Maurício da. <i>Repensando a leitura na escola: um outro caminho</i>. Niterói, RJ: EDUFF, Diadorin, 1995.</p> <p>SMITH, Frank. <i>Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler</i>. Trad. De Denise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.</p> <p>SOLES, Isabel. <i>Estratégias de Leitura</i>. Trad. De Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.</p> <p>SOARES, Mngda. <i>Letramento: um tema em três gêneros</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.</p> <p>TFOUNI, Leda Verdiani. <i>Letramentos Alfabetização</i>. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000</p> <p>_____. TFOUNI, Leda Verdiani. <i>Letramentos Alfabetização</i>. São Paulo: Cortez, 1995</p> <p>ZILBERMAN, Regina (et al). <i>Leitura em crise na escola. Alternativas do professor</i>. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.</p> <p>LERNER, Delia e PIZANI Alcía Palacios de. <i>Aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a prática pedagógica construtivista</i>. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.</p>
<p><b>HORÁRIO DO PROF. NO DEPARTAMENTO PARA ATENDIMENTO AOS ALUNOS (2h semanais)</b></p>

