



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CURSOS
DE PEDAGOGIA-LICENCIATURA DA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

ELIANE PIMENTEL CAMILLO BARRA NOVA DE MELO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CURSOS
DE PEDAGOGIA-LICENCIATURA DA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

ELIANE PIMENTEL CAMILLO BARRA NOVA DE MELO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Pedro Pezzato.

**Rio Claro – SP
2022**

M528f Melo, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de
Formação inicial de professores alfabetizadores em cursos de
pedagogia-licenciatura da região norte do Brasil / Eliane
Pimentel Camillo Barra Nova de Melo. -- Rio Claro, 2022
442 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: João Pedro Pezzato

1. Alfabetização. 2. Formação do Alfabetizador. 3.
Pedagogia. 4. Região Norte do Brasil. 5. Projeto Pedagógico de
Curso. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES
EM CURSOS DE PEDAGOGIA-LICENCIATURA DA REGIÃO
NORTE DO BRASIL

AUTORA: ELIANE PIMENTEL CAMILLO BARRA NOVA DE MELO
ORIENTADOR: JOÃO PEDRO PEZZATO

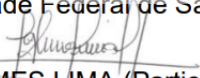
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:



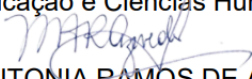
Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO (Participação Virtual)
IB / UNESP/Rio Claro (SP)



Prof. Dr. SILVIO CÉSAR MORAL MARQUES (Participação Virtual)
PPGSGA / Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Câmpus Sorocaba



Prof. Dr. PAULO GOMES LIMA (Participação Virtual)
Departamento de Educação e Ciências Humanas / Universidade Federal de São Carlos – UFSCar



Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA (Participação Virtual)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - GEPEC / Universidade Estadual de Campinas - SP

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todos os pedagogos do Brasil. Aos pedagogos *lato sensu*, meus colegas professores de profissão pelo exímio trabalho que realizam junto à alfabetização dos nossos pequenos brasileiros que se colocam na árdua aventura da descoberta da palavra-mundo. Aos pedagogos *stricto sensu*, os gestores e pesquisadores educacionais, meus companheiros de jornada em prol de uma outra política de formação docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao Prof. Dr. João Pedro Pezzato, pela acolhida do meu Projeto de Pesquisa inicial, pelas contribuições e abertura de diálogo que manteve comigo durante todo o percurso traçado desde a mudança do objeto de estudos que se fez necessária, após a realização da pesquisa exploratória aqui apresentada como estudo do tipo estado da arte, até a busca por um outro programa de análise de dados a ser utilizado. Serei eternamente grata, Prof. Dr. João Pedro Pezzato, pela paciência e disponibilidade de tempo para ler todo o texto que se foi constituindo e que aqui se apresenta. Esta tese certamente não teria se concretizado sem sua participação e ricas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP Rio Claro que participaram da minha formação durante este percurso de doutoramento, deixo aqui meus agradecimentos pelos conhecimentos compartilhados, pela dedicação e excelência no trabalho que realizam. Agradeço especialmente àqueles que tive o privilégio de conhecer e compartilhar manhãs e tardes de aulas muito produtivas e inspiradoras: Prof.^a Dra. Márcia Reami Pechula, Prof.^a Dra. Laura Noemi Chaluh, Prof.^a Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva, Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão e Prof.^a Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo, que para além de compartilhar comigo seus conhecimentos acadêmicos e saberes docentes, me confiou a honra de ser sua parceira de produção científica e aceitou prontamente estar em minha banca de defesa e assim contribuir com minha tese.

Meu muito obrigada aos demais membros titulares de minha banca de defesa, Prof. Dr. Silvio César Moral Marques, Prof. Dr. Paulo Gomes Lima e Prof.^a Dra. Renata C. Oliveira Barrichelo Cunha, que não apenas se comprometeram com meu trabalho, como também com ele contribuíram de forma tão pontual e assertiva. Meus agradecimentos também à Prof.^a Dra. Claudia Ometto, que muito contribuiu com esta tese no momento de qualificação.

Agradeço ainda a Prof.^a Dra. Andreia Osti e ao Prof. Dr. Filipe Rafael Gracioli que se prontificaram a ser membros suplentes de minha banca de defesa, contribuindo também o Prof. Dr. Filipe Rafael Gracioli com a revisão do texto de acordo com as normas de nossa língua materna.

Não poderia deixar de agradecer meu esposo, Ismail Barra Nova de Melo, por todo seu companheirismo durante o percurso. Seus ouvidos, sua compreensão, suas palavras de conforto e incentivo foram essenciais para me manter perseverante em meio aos desafios surgidos. Quantos ‘NÃOS’ foram ditos por mim e aceitos por ele em prol do tempo necessário às leituras e escrita desta tese?

Aqui também deixo meus agradecimentos aos meus filhos, Péricles Camillo Barra Nova de Melo e Yasmin Ap. Camillo Barra Nova de Melo. Obrigada por abrirem mão de algumas horas de conversa à toa por discussões acadêmicas. Obrigada por compreenderem que em alguns momentos foi necessário que eu me afastasse de nossa vida familiar em benefício desta conquista. Sei que neste momento sentem-se tão orgulhosos de mim quanto sou em relação a vocês.

Serei eternamente grata aos meus pais, João Baptista Ferreira Camillo e Odete Pimentel, essas pessoas maravilhosas que me trouxeram ao mundo e por ele me ajudaram a caminhar. Obrigada por me auxiliarem a tornar-me uma pessoa perseverante e dedicada. Agradeço e me desculpo simultaneamente aos meus pais, já que para dar conta desta pesquisa precisei distanciar-me como nunca antes. Às minhas irmãs, Ana Silvia Camillo e Claudia Camilo Câmara, ficam aqui meus agradecimentos por se manterem na torcida e terem sempre uma palavra de carinho à minha espera.

Como não poderia ser diferente, registro aqui meu muito obrigada a todos aqueles que me ajudaram a manter a saúde do corpo, da alma e da mente. Aos melhores educadores físicos deste mundo: Gabriel Nunes, Katyuscia Brito, Letícia Araki, Paulinha Alves, Felipe Santos, Everaldo Antunes Vieira Júnior e Monique Camargo. Alguns me acompanharam durante todo o percurso, outros estiveram comigo apenas no início da jornada e há aqueles que pegaram o bonde andando, mas tiveram que dar conta de todas as consequências dos momentos de tensão. Sou fã de carteirinha de cada um de vocês. Obrigada por toda dedicação, comprometimento, profissionalismo e carinho.

Obrigada aos meus alfabetizandos e aos seus familiares, nossos vínculos e parcerias não me permitiram desistir. Às minhas amigas tão especiais: Silvana Rosa Santos, Silvia Helena Amorim Costa, Sandra Helena Incerti, Giselle Ferrari Soldera e Mirian Mentone de Cária, obrigada pelo carinho, pela companhia, pela torcida, por não desistirem de mim. Amigas de café, de sorrisos, de choros, de desabafos. Amigas irmãs que me acompanharam e me ampararam durante todo este tempo, mesmo quando não tinham a menor ideia do que eu estava falando.

A todos vocês que comigo percorreram este caminho, de pertinho ou de longe, muito, muito, muito obrigada! Esta vitória é nossa!

RESUMO

As pesquisas em relação à *Formação do Alfabetizador* são de extrema relevância para que se tenham parâmetros de análise dos cursos de graduação e se compreenda a organização dos cursos de Pedagogia-licenciatura no Brasil. Estudos a respeito dos processos de *Formação do Alfabetizador* são, também, necessários para que sejam conhecidas as análises das alterações promovidas historicamente em decorrência das legislações que incidem no campo. Em vista deste apontamento, tem-se como objetivo nesta pesquisa analisar junto aos currículos formais de alguns cursos de Pedagogia-licenciatura da região Norte do Brasil seu comprometimento com a *Formação do Alfabetizador*. Após uma pesquisa bibliográfica, identificada como estado da arte em relação à *Formação do Alfabetizador*, que teve como período de abrangência 2012 a 2018, foi possível identificar duas lacunas: um número pequeno de pesquisas que tinham como tema principal a formação inicial do professor alfabetizador junto aos cursos de Pedagogia e o baixo número de pesquisas em cursos de Pedagogia-licenciatura da região Norte do país. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual se optou como meio de investigação a pesquisa documental e a análise de conteúdo, complementadas pelo uso do *software* ATLAS.ti versão 9. Foram selecionados 20 cursos de Pedagogia-licenciatura da região Norte do Brasil e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) foi o principal documento analisado. Como resultados, observou-se que em todos os cursos pesquisados foram encontrados componentes curriculares responsáveis pela *Formação do Alfabetizador*. Entretanto, estas atividades curriculares compreendem um percentual insuficiente junto à carga horária total destes cursos dada a complexidade e multifacetação do processo de alfabetização. Notou-se ainda que as disciplinas encontradas pouco se utilizaram da palavra alfabetização em suas nomenclaturas, fato que contribuiu com desvios nas discussões desta área do conhecimento junto às ementas e bibliografias dos respectivos componentes curriculares e fragilizou ainda mais a *Formação do Alfabetizador*. Os dados revelaram ainda a ausência de pesquisadores e consequentemente grupos de estudos, pesquisas e extensão vinculados à alfabetização, fato que pode ter contribuído com a presença desta área apenas nos ementários dos PPCs e não nas discussões propostas nestes documentos. Outra fragilidade verificada foi a concentração do estágio supervisionado nos últimos semestres dos cursos e a pouca articulação teoria e prática mediante parcerias entre as universidades e as escolas de Educação Básica. Destaca-se como positiva a identificação da presença do campo semântico da alfabetização junto às disciplinas, ementas e bibliografias da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: Alfabetização. Formação do Alfabetizador. Pedagogia. Região Norte do Brasil. Projeto Pedagógico de Curso.

ABSTRACT

Research in relation to *Literacy Teacher Training* is extremely important to provide parameters for the analysis of undergraduate courses and to understand the organization of Pedagogy-Licentiate courses in Brazil. Studies about the *Literacy Teacher Training* processes are also necessary so that the analysis of the changes historically promoted as a result of the legislations that affect the field are known. In view of this point, the objective of this research is to analyze, together with the formal curriculum of some Pedagogy-licentiate courses in the North region of Brazil, their commitment to *Literacy Teacher Training*. After a bibliographic research, identified as the state of the art in relation to *Literacy Teacher Training*, which covered the period from 2012 to 2018, it was possible to identify two gaps: a small number of researches whose main theme was the initial training of the literacy teacher together with Pedagogy courses and the low number of researches in Pedagogy-licentiate courses in the North region of the country. This is a qualitative research in which documental research and content analysis were chosen as a means of investigation, complemented by the use of the ATLAS.ti version 9 software. Twenty Pedagogy-Licentiate courses from the North region of Brazil were selected and the Course Pedagogical Project (CPP) was the main document analyzed. As a result, it was observed that in all the courses surveyed, curricular components responsible for *Literacy Teacher Training* were found. However, these curricular activities comprise an insufficient percentage of the total workload of these courses, given the complexity and multifaceted nature of the literacy process. It was also noted that the disciplines found made little use of the word literacy in their nomenclatures, a fact that contributed to deviations in the discussions of this area of knowledge along with the menus and bibliographies of the respective curricular components and further weakened the *Literacy Teacher Training*. The data also revealed the absence of researchers and, consequently, groups of studies, research and extension linked to literacy, a fact that may have contributed to the presence of this area only in the syllabus of the PPCs and not in the discussions proposed in these documents. Another weakness observed was the concentration of supervised internship in the last semesters of the courses and the little articulation between theory and practice through partnerships between universities and Basic Education schools. The identification of the presence of the semantic field of literacy in the disciplines, menus and bibliographies of Educação de Jovens e Adultos (EJA) stands out as positive.

Keywords: Literacy. Literacy Teacher Training. Pedagogy. Northern region of Brazil. Course Pedagogical Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Rede das ações coletivas da UEPA para criação e 1ª reformulação de seu PPC (1983-2001).....	225
Figura 2 - Rede de ações coletivas promovidas no Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (1994-2003).....	227
Figura 3 - Rede de ações coletivas promovidas na UEPA de modo a fundir os cursos de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e a Pedagogia (2003-2006).....	229
Figura 4 - Nuvem de palavras elaborada a partir das ementas das disciplinas voltadas à Formação do Alfabetizador presentes no PPC/UEPA (2006).....	255
Figura 5 - Nuvem de palavras com os nomes das disciplinas responsáveis pela Formação do Alfabetizador nos diferentes <i>campi</i> da UFPA.....	303
Figura 6 - Relatório de citações da unidade de contexto – Bibliografia EJA – dos <i>campi</i> da UFPA.....	305
Figura 7 - Nuvem de palavras a partir das disciplinas e respectivas ementas da UFAM articuladas à Formação do Alfabetizador	350
Figura 8 - Nuvem de palavras a partir das disciplinas de alfabetização encontradas por Ferreira e Militão (2019) e Cartaxo et al. (2020).....	368
Figura 9 - Nuvem de palavras com os nomes das disciplinas encontradas na UEPA, na UFPA e na UFAM voltadas a contribuir com a Formação do Alfabetizador.....	370

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos de Pedagogia do Brasil.....	48
Tabela 2 - Assuntos recorrentes nas pesquisas em Alfabetização (1961-1989).....	141
Tabela 3 - Levantamento preliminar de dados e recortes necessários.....	151
Tabela 4 - Tipo de produção acadêmica: Teses e Dissertações.....	152
Tabela 5 - Comparação entre a Formação do Alfabetizador e a pesquisa de Soares e Maciel (2000): Alfabetização	153
Tabela 6 - Pesquisas sobre Alfabetização (1961-1989) e Formação do Alfabetizador (2012-2018).....	154
Tabela 7 - Analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade (1970-2018) por região no Brasil.....	155
Tabela 8 - Distribuição das pesquisas por região	157
Tabela 9 - Percentual de analfabetismo por região em relação ao percentual de pesquisas em cada uma delas.....	161
Tabela 10 - Pesquisas excluídas segundo diferentes categorias	171
Tabela 11 - Objetos de estudo	199
Tabela 12 - Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) encontrados em relação a cada universidade e curso de Licenciatura presencial em Pedagogia da região Norte do Brasil ...	201
Tabela 13 - Cursos de Pedagogia-licenciatura presenciais da UEPA e seus respectivos anos de fundação dos campi, ato de criação, início de funcionamento e revisão do PPC utilizado....	221
Tabela 14 - Comparativo entre a carga horária dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA e a DCN-Pedagogia/2006	234
Tabela 15 - Núcleos de Estudos do PPC/UEPA (2006) distribuídos por quantidade de disciplinas e carga horária	237
Tabela 16 - Distribuição das disciplinas eletivas por Núcleo de Estudos e área.....	237
Tabela 17 - Estágio Supervisionado: carga horária e disposição na matriz curricular.....	240
Tabela 18 - Disciplinas de alfabetização, carga horária e crédito em relação ao curso de Pedagogia-licenciatura da UEPA	243
Tabela 19 - Frequência e unidade de contexto de palavras vinculadas à alfabetização	246
Tabela 20 - Disciplinas, percentual bibliográfico e ênfase teórico-metodológica voltada à Formação do Alfabetizador	251
Tabela 21 - Ano de início dos cursos de Pedagogia-licenciatura (UFPA) e produção/reestruturação dos respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).....	263
Tabela 22 - Comparativo entre a carga horária dos cursos de Pedagogia-licenciatura UFPA e a DCN-Pedagogia/2006.....	267
Tabela 23 - Núcleos de Estudos dos PPCs/UFPA distribuídos por quantidades de disciplinas e carga horária	271
Tabela 24 - Organização interdisciplinar do desenho curricular do campus da UFPA-Marajó-Breves	284
Tabela 25 - Comissão de reestruturação do PPC/UFPA	285
Tabela 26 - Disciplinas de Alfabetização e respectivas cargas horárias em relação aos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFPA referentes a cada campi onde é ofertado	287
Tabela 27 - Manutenção ou equivalência das disciplinas responsáveis pela Formação do Alfabetizador no antigo PPC-Único/UFPA (1999-2009) e os documentos reorganizados posteriormente por campi	290
Tabela 28 - Frequência e unidade de contexto de palavras vinculadas à alfabetização nos PPCs/UFPA	294
Tabela 29 - Coocorrência da unidade de registro – alfabetização e letramento – nos PPCs/UFPA	307

Tabela 30 - Disciplinas, percentual bibliográfico e ênfase teórico-metodológica voltada à Formação do Alfabetizador nos distintos <i>campi</i> da UFPA	317
Tabela 31 - Ano de início dos cursos de Pedagogia-licenciatura (UFAM) e produção/reestruturação dos respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).....	325
Tabela 32 - Comparativo entre a carga horária dos cursos de Pedagogia-licenciatura UFAM e a DCN-Pedagogia/2006.....	329
Tabela 33 - Núcleos de Estudos dos PPCs/UFFA-Manaus-Humaitá (2018) distribuídos por quantidades de disciplinas e carga horária	330
Tabela 34 - Núcleos Docentes Estruturantes responsáveis pela produção dos atuais PPCs da UFAM-Manaus e da UFAM-Humaitá	338
Tabela 35 - Disciplinas de Alfabetização e respectivas cargas horárias em relação aos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFAM-Manaus, UFAM-Benjamin Constant, UFAM-Parintins e UFAM-Humaitá	341
Tabela 36 - Frequência e unidade de contexto de palavras vinculadas à alfabetização nos PPCs/UFAM.....	344
Tabela 37 - Disciplinas, percentual bibliográfico e ênfase teórico-metodológica voltada à Formação do Alfabetizador nos distintos <i>campi</i> da UFAM.....	357
Tabela 38 - Núcleo Docente Estruturante dos atuais PPCs dos cursos de Pedagogia-licenciatura que compuseram o recorte desta tese.....	360
Tabela 39 - Percentual de carga horária dedicada aos conteúdos específicos da Educação Básica na UEPA, UFPA e UFAM.....	366
Tabela 40 - Relação teoria e prática	372
Tabela 41 - Modalidades e períodos em que são ofertados os Estágios Supervisionados na UEPA, na UFPA e na UFAM.....	376

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Carga horária mínima e respectivas atividades formativas	50
Quadro 2 - Organização da matriz curricular	52
Quadro 3 - Perfil do egresso	53
Quadro 4 - Permanências de aspectos comuns a duas ou mais DCN/2002-2015-2019	55
Quadro 5 - Perfil profissional do egresso da Pedagogia.....	59
Quadro 6 - Características das principais correntes teóricas sobre currículo	69
Quadro 7 - Dinâmica do percurso que leva à utilização da escrita como recurso mnemônico	123
Quadro 8 - Avanços e estancamentos de problemas vinculados à alfabetização no Brasil pós-Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) segundo os princípios e metas estabelecidas por organismos multilaterais	139
Quadro 9 - Pesquisas concentradas na categoria Formação do Alfabetizador	174
Quadro 10 - Categorias de análise utilizadas pelas diferentes pesquisas apresentadas	190
Quadro 11 - Códigos dedutivos e suas respectivas fontes	206
Quadro 12 - Critério estabelecido para seleção de componentes curriculares relacionados especificamente à Formação do Alfabetizador.....	209
Quadro 13 - Perspectivas teórico-metodológicas de alfabetização no Brasil pós anos 1980 com seus respectivos representantes e vocabulário	210
Quadro 14 - Componentes de um PPC segundo o MEC para autorização de um curso de Pedagogia-licenciatura na modalidade presencial	214
Quadro 15 - Autores do PPC/UEPA	231
Quadro 16 - Componentes do PPC de Pedagogia-licenciatura prescritos pelo MEC e sua presença ou ausência no PPC/UEPA (2006)	235
Quadro 17 - Disciplinas de alfabetização e principais temáticas a serem desenvolvidas de acordo com suas ementas	250
Quadro 18 - Componentes do PPC prescritos pelo MEC presentes nos PPCs/UFPA	265
Quadro 19 - Princípios e/ou pilares dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFPA	276
Quadro 20 - Organização interdisciplinar	278
Quadro 21 - Desenho curricular UFPA-Castanhal: busca por uma maior articulação dos conhecimentos	280
Quadro 22 - Núcleos e Dimensões propostas na matriz curricular da UFPA-Altamira.....	280
Quadro 23 - Organização dos Seminários Interdisciplinares por período	281
Quadro 24 - UFPA-Bragança - Núcleos, eixos, quantidade de componentes curriculares e sua descrição	283
Quadro 25 - Disciplina/componente curricular, ementa e habilidades e competências	309
Quadro 26 - Componentes do PPC prescritos pelo MEC presentes nos PPCs/UFAM	327
Quadro 27 - Seminários de Integração Curricular que perfazem 30% da carga horária do Núcleo de Estudos Integradores da UFAM-Manaus, UFAM-Benjamin Constant e UFAM-Parintins	331
Quadro 28 - Eixos estruturantes presente no PPC/UFAM-Manaus (2018)	333
Quadro 29 - Princípios dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFAM	334
Quadro 30 - Disciplinas e respectivas ementas da UFAM responsáveis pela Formação do Alfabetizador	352

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Temas mais recorrentes nas pesquisas sobre formação do Pedagogo 2012-2018	194
Gráfico 2 - Percentual de frequência das unidades de registro relacionadas ao campo da alfabetização junto às bibliografias das unidades de contexto Formação do Alfabetizador e EJA	380
Gráfico 3 - Percentual de frequência das unidades de registro relacionadas ao campo da alfabetização junto às ementas das unidades de contexto Formação do Alfabetizador e EJA	381

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Distribuição geográfica das pesquisas sobre alfabetização nos períodos de 1961 a 1989 e 2012 a 2018.....	158
Mapa 2 - Número de cursos de Pedagogia pesquisados, segundo as Grandes Regiões, 2009 a 2017	195
Mapa 3 - UEPA - Municípios e <i>campi</i> onde são ofertados os cursos de Pedagogia-licenciatura	220
Mapa 4 - <i>Campi</i> da UFPA onde são ofertadas as graduações em Pedagogia-licenciatura	259
Mapa 5 - <i>Campi</i> onde são ofertados os cursos de Pedagogia-licenciatura da UFAM.....	323

LISTA DE SIGLAS

AACC – buscar o significado no PPC/UFAM-Manaus (2018)
AL - Alagoas
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOFE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BA - Bahia
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC-Educação Básica – Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação/2019 – Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica
C1 – Curso 1
C2 – Curso 2
C3 – Curso 3
C4 – Curso 4
C5 – Curso 5
C6 – Curso 6
C7 – Curso 7
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCHB – Centro de Ciências Humanas e Biológicas
CE - Ceará
CED – Centro de Educação
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFORT – Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino
CF – Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos do Educador
DCN/2002-2015-2019 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
DCN-Pedagogia/2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura
DF – Distrito Federal
DM – Deficiência Mental
EDUCOTEC – Educação, Comunicação e Tecnologia
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ES – Espírito Santo
FACED – Faculdade de Educação
FESP – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação Ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
HEM – Habilitação Específica para o Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED – Instituto de Ciências da Educação
IES – Instituição de Ensino Superior

InAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE – Instituto Superior de Educação
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTIC – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MG – Minas Gerais
MT – Mato Grosso
NDE – Núcleo Docente Estruturante
NEPE – Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais
NEPEI – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância
NEPPD – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial
NTED – Núcleo Trabalho, Educação e Diversidade
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
PARFOR – Política Nacional de Formação do Magistério
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PE - Pernambuco
PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudante
PNA - Política Nacional de Alfabetização
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPC/UEPA – Projeto Pedagógico de Curso da Universidade do Estado do Pará
PPC/UFAM – Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal do Amazonas
PPC/UFAM-Humaitá – Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal do Amazonas-*campus* de Humaitá
PPC/UFAM-Manaus – Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal do Amazonas-*campus* de Manaus
PPC/UFPA – Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal do Pará
PPC/UFPA-Altamira – Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal do Pará-*campus* de Altamira
PPC/UFPA-Belém – Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal do Pará-*campus* de Belém
PPC/UFPA-Bragança – Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal do Pará-*campus* de Bragança
PPC/UFPA-Cametá – Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal do Pará-*campus* de Cametá
PPC/UFPA-Castanhal – Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal do Pará-*campus* de Castanhal
PPC/UFPA-Marajó-Breves – Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal do Pará-*campus* de Marajó-Breves
PPC-Único/UFPA (1999-2009) – Projeto Pedagógico de Curso Único da Universidade Federal do Pará com vigência entre 1999 e 2009
PPI – Projeto Político Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico
PR – Paraná
Prova ABC – Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização
PTP – Planejamento Territorial Participativo
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PUC/CAMP – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidade Federais
RJ – Rio de Janeiro
RN – Rio Grande do Norte
RS – Rio Grande do Sul
SC – Santa Catarina
SE - Sergipe
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SP – São Paulo
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCPR-PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UEPA-Belém – Universidade do Estado do Pará-*campus* Belém
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERR – Universidade Estadual de Roraima
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFAM-Benjamin Constant – Universidade Federal do Amazonas-*campus* de Benjamin Constant
UFAM-Humaitá – Universidade Federal do Amazonas-*campus* de Humaitá
UFAM-Manaus – Universidade Federal do Amazonas-*campus* de Manaus
UFAM-Parintins – Universidade Federal do Amazonas-*campus* de Parintins
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFCE – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPA-Abaetetuba – Universidade Federal do Pará-*campus* de Abaetetuba
UFPA-Altamira – Universidade Federal do Pará-*campus* de Altamira
UFPA-Belém – Universidade Federal do Pará-*campus* de Belém
UFPA-Bragança – Universidade Federal do Pará-*campus* de Bragança

UFPA-Cametá – Universidade Federal do Pará-*campus* de Cametá
UFPA-Castanhal – Universidade Federal do Pará-*campus* de Castanhal
UFPA-Marajó-Breves – Universidade Federal do Pará-*campus* de Marajó-Breves
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UGF – Universidade Gama Filho
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UNISANTOS – Universidade Católica de Santos
UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO I.....	25
FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR: DE ONDE PARTIMOS, POR ONDE TEMOS	
CAMINHADO E PARA ONDE ESTAMOS NOS DIRECIONANDO.....	25
1. Das Escolas Normais ao curso de Pedagogia	25
1.1. O curso de Pedagogia e a construção histórica da formação do professor alfabetizador.....	29
1.2. O dilema do Curso de Pedagogia: formação do pedagogo <i>versus</i> formação docente ..	33
1.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 e a <i>Formação do Alfabetizador</i>	38
1.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: permanências, retrocessos e avanços.....	42
1.5. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura: entre o texto legal e a percepção de estudiosos da educação	56
1.6. Currículo e Alfabetização: onde e como se encontra ou não a alfabetização nos documentos normativos dos cursos de Pedagogia?	64
1.6.1. Currículo	64
1.6.2 Alfabetização no Currículo	71
CAPÍTULO II.....	85
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DE MÉTODOS E DE TEORIAS DE ALFABETIZAÇÃO	85
2. Os mitos da alfabetização	85
2.1. Alfabetização no Brasil: uma discussão a respeito de métodos e teorias	92
2.2. Métodos de alfabetização: sintéticos, analíticos e ecléticos	94
2.3. Notas a respeito da alfabetização e o Construtivismo	99
2.4. Considerações a respeito do termo Letramento	105
2.5. Notas a respeito do Interacionismo.....	111
2.6. Por um outro conceito de alfabetização	124
CAPÍTULO III	134
A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: UM ESTADO DA ARTE	134
3. Critérios da pesquisa.....	135
3.1 Olhares a respeito da formação em Pedagogia no Brasil: algumas considerações.....	140
3.2 Etapas da pesquisa sobre Formação em Pedagogia (2012-2018): onde está a preocupação com a <i>Formação do Alfabetizador</i> ?	149
3.3 Diálogo da presente pesquisa, Formação do Alfabetizador - 2012-2018, com a pesquisa Alfabetização - 1961-1989.....	150
3.4 Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES (2012-2018): o que nos dizem seus resumos?	164
3.5. Formação do Alfabetizador: contexto na atualidade	175
CAPÍTULO IV	197
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA); UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA) E UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UFAM): QUAIS SUAS CONTRIBUIÇÕES E ENTRAVES À FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR?	197
4. Metodologia	197
4.1. Projeto Pedagógico de Curso (PPC)	211
4.2. Universidade do Estado do Pará (UEPA) e suas contribuições à <i>Formação do Alfabetizador</i>	217

4.2.1. UEPA: Da oferta de diferentes habilitações ao curso de Pedagogia-licenciatura	221
4.2.2. UEPA: Reformulação e adaptação curricular do curso de Pedagogia: uma construção coletiva	224
4.2.3. UEPA: O PPC de Pedagogia-licenciatura e seus autores.....	231
4.2.4. UEPA: A lógica interna do PPC de Pedagogia-licenciatura e as normatizações do MEC.....	233
4.2.5. UEPA: A lógica interna do PPC de Pedagogia-licenciatura para além das normatizações do MEC.....	241
4.2.6. UEPA e sua Matriz curricular – <i>onde está a alfabetização?</i>	242
4.3. Universidade Federal do Pará (UFPA) e suas contribuições à Formação do Alfabetizador	257
4.3.1. UFPA: Reestruturação curricular do curso de Pedagogia-licenciatura e sua lógica interna....	262
4.3.2. UFPA: Autores e matriz curricular – <i>onde está a alfabetização?</i>	285
4.4. Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e suas contribuições à Formação do Alfabetizador	321
4.4.1. UFAM: Reestruturação curricular do curso de Pedagogia-licenciatura e sua lógica interna....	325
4.4.2. UFAM: Autores e matriz curricular – <i>onde está a alfabetização?</i>	337
4.5. Aproximações e distanciamentos entre os cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM no que tange à Formação do Alfabetizador	359
CONSIDERAÇÕES FINAIS	383
REFERÊNCIAS	391
APÊNDICES	404
ANEXOS	408

INTRODUÇÃO

A *Formação do Alfabetizador* é um tema de grande relevância para sociedades contemporâneas, especialmente para aquelas que, como a brasileira, fundam-se, parafraseando Olson (1997), em um mundo que está no papel. Quando se vivencia um mundo no papel, existem duas possibilidades: ou se se apropria autônoma, crítica, construtiva e criativamente desta forma de linguagem que confere àqueles que dela fazem uso em seu contexto diário determinado poder, ou se fica à margem ou, quando muito, ao subuso deste recurso e se sujeita às determinações de outrem.

Se for verdade que o domínio e uso da linguagem escrita, ou seja, da alfabetização, não depende única e exclusivamente da *Formação do Alfabetizador*, como alerta Libâneo (2013), também não se deve eximir este profissional de sua corresponsabilidade com o êxito ou fracasso deste processo. Ainda que se reconheça que a alfabetização é um processo dependente de aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, ideológicos, psicológicos e linguísticos, não se pode ignorar o fato de que também compõem este escopo os aspectos pedagógicos e estes são de responsabilidade do pedagogo, o profissional licenciado em Pedagogia e autorizado por seu diploma a exercer, dentre outras funções, a de *Professor Alfabetizador*.

Refletindo sobre o anseio de Tardif (2014) quanto a uma outra forma de se pensar a pesquisa nas universidades, por meio da qual o diálogo da Educação Básica com o Ensino Superior compreenda o cerne das relações entre teoria e prática, propôs-se nesta tese de doutoramento contribuir com as discussões desenvolvidas na área e assim ampliar os conhecimentos já construídos historicamente e socialmente sobre a *Formação do Alfabetizador*.

O objetivo aqui não é se colocar de um dos lados do cabo de guerra posto historicamente e culturalmente entre profissionais da educação que atuam em seus diferentes níveis de ensino, Educação Básica e Superior. Quando isso acontece, cria-se uma arena de batalhas na qual, utilizando-se de termos de Libâneo (2010b), os pedagogos *lato sensu* culpabilizam os pedagogos *stricto sensu* por oferecerem um ensino conteudista, livresco ou, nas palavras de Freire (2011), bancário. E do lado oposto, os acadêmicos responsabilizam os professores de profissão por serem inocentes politicamente e assim não garantirem a oferta de uma educação com qualidade social capaz de formar verdadeiros cidadãos.

Como indaga Tardif (2019), já é passada a hora da suspensão dessas discussões, dessas responsabilizações. É chegado o momento de os profissionais da Educação, estejam eles na Educação Básica, no Ensino Superior ou na gestão, unirem esforços em benefícios da

garantia do direito constitucional a um ensino de qualidade desde a Educação Infantil, até a pós-graduação num contínuo de uma práxis educativa.

A *Formação do Alfabetizador* em solo nacional historicamente foi secundarizada, desde as esparsas Escolas Normais discutidas por Tanuri (2000), passando pelo Magistério e pelos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) até angariar espaço no ensino superior nas faculdades de Educação nas habilitações em Pedagogia e, mais recentemente, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), nos Institutos Superiores de Educação e desde as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN-Pedagogia/2006), ganhar a centralidade na graduação única em Pedagogia-licenciatura. Ressaltando-se que, como denunciam Saviani (2004-2012) e Libâneo (2010b-2013), ambas legislações acarretaram problemas tanto à formação do pedagogo *lato e stricto sensu*, quanto ao próprio campo de conhecimento da Pedagogia.

Partindo-se deste contexto histórico de descuido/descaso das políticas públicas educacionais com a *Formação do Alfabetizador* e considerando-se as críticas postas por Gatti e Nunes (2009), dentre outros, sobre a pouca representatividade junto aos currículos dos cursos de Pedagogia da Didática, das metodologias e das disciplinas e conteúdos específicos dos anos iniciais, tem-se como:

Objetivo geral:

Analisar junto a alguns cursos de Pedagogia-licenciatura da região Norte do Brasil, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) que se comprometam por meio de seus currículos a contribuir com a *Formação do Alfabetizador* de crianças que não apresentam necessidades educacionais especiais e que compõem o público-alvo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos:

- Explicitar a localização da alfabetização nos PPCs;
- Estabelecer proximidades e distanciamentos da atenção dada à *Formação do Alfabetizador* entre os PPCs dos diferentes cursos de cada uma das três Instituições de Ensino Superior (IES), bem como dessas instituições entre si e com as DCN/2002-2015-2019 e DCN-Pedagogia/2006;
- Elucidar a contribuição destes cursos junto à *Formação do Alfabetizador* por meio de suas matrizes curriculares;
- Identificar concepções e aspectos da alfabetização valorizados e negligenciados nos PPCs, nas ementas e na relação das bibliografias de cada curso.

De modo a atingir os objetivos propostos, dividiu-se a tese em quatro capítulos: I. *Formação do Alfabetizador*: de onde partimos, por onde temos caminhado e para onde estamos nos direcionando; II. Algumas considerações a respeito de Métodos e de Teorias de Alfabetização; III. A *Formação Inicial do Professor Alfabetizador*: um estado da arte e; IV. Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM): quais suas contribuições e entraves à *Formação do Alfabetizador*.

No primeiro capítulo, acompanhou-se o percurso histórico da *Formação do Alfabetizador* em solo nacional por meio da promulgação de decretos, leis e diretrizes nacionais que a normatizam. Partiu-se do nascimento e incipiência das Escolas Normais no período imperial, passando-se pela criação dos cursos de Habilitação no Magistério e CEFAMs até a elevação dessa formação ao nível superior por meio dos Institutos e Faculdades de Educação com posterior centralidade nos cursos de graduação em Pedagogia-licenciatura. Este capítulo pôs em evidência tanto o descaso das políticas públicas direcionadas à *Formação do Alfabetizador*, quanto as vitórias parciais conquistadas nas diferentes legislações e diretrizes instituídas ao longo desses quase 200 anos de lutas por uma formação com qualidade social.

Considerando-se que no âmbito das ciências humanas a objetividade e rigorosidade científica exigem do pesquisador o esclarecimento da lente com a qual se dialogou com o objeto de estudos, no segundo capítulo, exploraram-se os variados métodos – sintético, analítico e global – assim como as distintas teorias – construtivista, letramento e interacionismo – que perpassaram normatizações, cursos de formação e materiais didáticos destinados às salas de alfabetização. Esta discussão corroborou com a acepção destes conceitos imbuídos com toda sua historicidade. Posteriormente, localizou-se o leitor sobre a concepção alinhada à visão de mundo e educação da pesquisadora.

O terceiro capítulo apresenta o estado do conhecimento sobre pesquisas voltadas à *Formação do Alfabetizador*. A partir dos estudos de Soares e Maciel (2000), bem como de levantamento bibliográfico desenvolvido junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 2012 e 2018, foi possível identificar duas grandes lacunas na área: I. Pequeno número de pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado que tenham como temática central a formação inicial do alfabetizador em cursos de Pedagogia e; II. Baixo escopo de estudos desenvolvidos junto a estes cursos oferecidos na região Norte do Brasil.

No quarto capítulo, encontram-se a metodologia, a organização e a discussão dos dados verificados junto aos PPCs da Universidade do Estado do Pará (UEPA), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), inicialmente separados e posteriormente comparados entre si. A exploração, a organização e a discussão dos dados foram realizadas mediante a articulação entre a análise documental e de conteúdo facilitada pelo uso do *software* ATLAS.ti 9.

Na região Norte do país foram encontrados 20 cursos de Pedagogia que atendiam aos critérios da pesquisa. Pelo fato das três universidades onde estes cursos são ofertados constituírem-se em universidades multi-campi esclarece-se que: nove cursos estão vinculados em diferentes campi da UEPA, entretanto, todos são regidos por um único PPC, sete cursos são oferecidos em diversos campi da UFPA, cada um tendo seu próprio PPC, dos quais apenas um não pode ser localizado e os últimos quatro cursos são promovidos em diferentes campi da UFAM, donde provém dois PPCs.

Pôde-se observar alguns poucos avanços e tantos outros estancamentos na *Formação do Alfabetizador*. Os dados foram organizados de diferentes formas através de tabelas, quadros, redes e nuvens de palavras que por se constituírem em diferentes formas de representação visual acabam por contribuir não apenas para a organização, mas também com a visualização das informações e sua respectiva discussão.

Esta pesquisa foi encerrada a partir de considerações finais que, para além de expressarem uma leitura a respeito da *Formação do Alfabetizador* nas universidades e nos cursos que compuseram seu escopo, trouxeram algumas reflexões a respeito de outras realidades possíveis de serem construídas, assim como pela indicação de novas pesquisas a serem realizadas junto a IES privadas e filantrópicas na região Norte do país e mesmo pesquisas que se utilizam de outras metodologias com vistas a se compreender a efetiva aplicação dos currículos formais da UEPA, da UFPA e da UFAM no cotidiano de seus cursos de Pedagogia-licenciatura.

Coloca-se como imprescindível às matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia-licenciatura a inserção de disciplinas que carreguem em sua nomenclatura o termo *alfabetização*, assim como se impõem a estes cursos uma maior articulação entre a nomenclatura, a ementa e a bibliografia indicada por cada atividade curricular destinada a contribuir com a *Formação do Alfabetizador*.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR: DE ONDE PARTIMOS, POR ONDE TEMOS CAMINHADO E PARA ONDE ESTAMOS NOS DIRECIONANDO

Que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse alfabetizado? Resposta: não muita coisa, pois o mundo é, em grande medida, estruturado de uma forma tal que é capaz de absorver o impacto. Mas se o mundo consistisse de pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, construtivas, capazes de traduzir as ideias em ação, individual ou coletivamente – então o mundo mudaria (GALTUNG, p. 93 apud GRAFF, 1994, p. 52).

Este capítulo dedica-se ao estudo dos documentos normatizadores dos cursos de Pedagogia-licenciatura no Brasil: LDBEN 9.394/1996; DCN-Pedagogia/2006; DCN/2002-2015-2019 e BNC-Formação/2019, assim como das discussões realizadas por estudiosos da área sobre eles. Discorre ainda sobre a atual Política Nacional de Alfabetização de forma a não apenas traçar uma linha histórica da *Formação do Alfabetizador* em território nacional, mas também, desvelar a construção, ao longo do tempo, de algumas mazelas relacionadas a ela.

Objetiva-se ainda uma maior compreensão da corresponsabilidade das normatizações vinculadas às políticas públicas brasileiras para o panorama deficitário encontrado junto à formação docente no Brasil. Considere-se que uma maior compreensão das normatizações contribuirá para a análise de dados junto às matrizes curriculares vinculadas aos cursos que compuseram nosso recorte de pesquisa.

1. Das Escolas Normais ao curso de Pedagogia

As Escolas Normais de responsabilidade estatal encontraram fértil terreno durante o século XIX em outros países, entretanto, em território brasileiro, só galgaram certa estabilidade a partir do século XX, com a consolidação dos Estados Nacionais e seus respectivos sistemas públicos de ensino (TANURI, 2000).

Saviani (2004) destaca que, após os anos 1920, incentivado pelo movimento renovador, a organização do campo educacional passou a exigir profissionalização técnica, administrativa e docente, a qual se percebeu dependente da oferta de formações específicas. Neste contexto, multiplicaram-se as Escolas Normais voltadas à formação de professores.

Desde sua fundação, as Escolas Normais apresentaram um duplo modelo de formação docente. Saviani (2012) apresenta a existência de Escolas Normais de nível médio,

responsáveis pela formação dos professores para o ensino primário¹, e as Escolas Normais de nível superior², voltadas à formação dos educadores das Escolas Normais e do ensino secundário, que corresponde aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As primeiras Escolas Normais do Brasil surgiram sob responsabilidade das províncias e não do Governo Central, após a reforma constitucional de 12/08/1834. Sofrendo influência francesa e norte-americana, com maior ênfase e austríaca e holandesa com menor significância, tais escolas mantiveram um “[...] ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias” (TANURI, 2000, p. 64).

Saviani (2012) salienta que a primeira Escola Normal em território nacional foi instalada na província do Rio de Janeiro, no município de Niterói, em 1835. Por se constituírem de responsabilidade de cada província, apesar de as Escolas Normais espalharem-se por todo o território brasileiro, Tanuri (2000) e o supracitado autor concordam que sua existência se deu de maneira incipiente, com aberturas e fechamentos periódicos.

Apesar de ganhos legais e ampliação dos estudos pedagógicos durante a Primeira República (1889-1930), a formação docente oferecida pelas Escolas Normais manteve-se sob a égide de um ensino “[...] híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72).

Saviani (2012) destaca também uma presença significativa nos currículos das Escolas Normais nos conteúdos gerais a serem transmitidos nas chamadas escolas de primeiras letras ou escolas primárias, excluindo-se ou, ao menos, secundarizando-se, de maneira intencional e sistemática, as disciplinas voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos didático-pedagógicos.

Esta ênfase atribuída aos conteúdos a serem ministrados na atual Educação Básica, após a promulgação da Lei Orgânica de 1946, foi desaparecendo dos currículos dos cursos de formação de professores para o ensino primário. Mediante este cenário, chega-se nas duas primeiras décadas do século XXI com uma presença bem incipiente de tais conteúdos nas

¹ O ensino primário atualmente corresponde aos anos iniciais, 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental de nove anos. A partir da LDBEN 9.394/1996 foi admitida a matrícula de crianças no Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Com a promulgação da Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, a matrícula de crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental tornou-se obrigatória, e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos. Atualmente, os docentes formados em cursos de Nível Médio na Modalidade Normal são responsáveis pela docência na Educação Infantil (4-5 anos de idade) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (1º ao 5º ano), bem como pela Educação de Jovens e Adultos (EJA).

² Desde a implementação da DCN-Pedagogia/2006, os cursos de Pedagogia são responsáveis pela formação de professores para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), para as disciplinas pedagógicas do Ensino Médio na Modalidade Normal e gestores educacionais para ambientes escolares e não escolares.

ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia, como poderemos ver com maiores detalhes no terceiro capítulo desta tese.

A formação dos professores primários permaneceu ainda sob encargo das Escolas Normais, mesmo após a criação da Faculdade de Pedagogia em 1939. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 4.024, de 20/12/1961, não trouxe inovações à formação oferecida por estas escolas, registrando-se como um diferencial por ela estabelecido a equivalência das diferentes modalidades de Ensino Médio e a descentralização administrativa, possibilitando assim certa flexibilidade curricular com consequente rompimento da uniformidade das Escolas Normais (TANURI, 2000).

A ampliação de disciplinas a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação expressa no texto da LDB nº 4.024/1961 não angariou melhoria efetiva na qualidade da formação dos professores primários. Manteve uma fragmentação disciplinar com consequente desarticulação entre teoria e prática e a primazia da primeira em detrimento da segunda. Prevaleceu, ainda, a ausência de disciplinas voltadas à análise da realidade educacional brasileira e do “[...] tratamento científico, universal, ‘neutro’ dos demais componentes” (TANURI, 2000, p. 79).

A reforma do 2º grau, atual Ensino Médio, realizada no estado de São Paulo pelo Decreto nº 50.133, de 20/08/1968, ampliou a formação geral, adiou a opção pelo curso normal e iniciou sua descaracterização. A perda da identidade das Escolas Normais foi acentuada durante o regime militar, culminando na deterioração das condições de remuneração e trabalho dos professores primários, bem como no agravamento das mazelas referentes à sua formação (TANURI, 2000).

A LDB nº 5.692/1971 transformou a Escola Normal em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), os Institutos de Educação foram extintos e “[...] a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia” (TANURI, 2000, p. 80).

Críticas são tecidas ao desmonte das Escolas Normais em prol da Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Tanuri (2000) destaca que se agravaram neste período as mazelas na formação docente mediante a redução da carga horária destinada à formação pedagógica e a diminuição do número de salas de aula com este fim. A HEM passou a funcionar prioritariamente no período noturno, teve seu currículo empobrecido e organizado mediante um amontoado de disciplinas fragmentadas.

Observa-se mais uma vez, na trajetória da formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a desarticulação entre teoria e prática,

conteúdo e método, núcleo comum e parte profissionalizante. Destacando-se ainda nos escritos de Tanuri (2000) o distanciamento entre a formação docente recebida e a realidade educacional; o desprestígio do curso de HEM e sua inconsistência de conteúdos; a inadequação dos professores formadores; a insuficiência de livros didáticos e os problemas na Prática de Ensino vinculada ao Estágio Supervisionado.

Em meio ao descontentamento generalizado em relação à formação oferecida pela HEM iniciou-se em nível estadual e nacional um movimento de revitalização do ensino normal; dentre as propostas do MEC, destacaram-se a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) elaborado em 1982 e implementado a partir de 1983, o convênio firmado com a PUC-SP de nome “Revisão Curricular da Habilitação do Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação” e a reforma da HEM ocorrida em São Paulo entre 1982 e 1988 (SAVIANI, 2012).

Observa-se neste período, segundo Tanuri (2000), um enriquecimento curricular e uma maior articulação entre as disciplinas oferecidas nos cursos de formação docente. Estabeleceu-se parcerias entre os CEFAMs, as universidades e as escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como tornou-se obrigatório o ingresso nos CEFAMs logo na 1ª série do Ensino Médio.

O convênio firmado entre o MEC e a PUC-SP de nome “Revisão Curricular da Habilitação do Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação” foi coordenado pelos professores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta e culminou na elaboração de 25 livros didáticos voltados a contribuir com as disciplinas do núcleo comum da Habilitação Magistério (SAVIANI, 2012).

A reforma da HEM de São Paulo, aos olhos de Tanuri (2000), culminou em mudanças significativas para esta formação, como: organização em um único bloco da formação docente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, resgate da especificidade do curso a partir de seu ingresso desde a 1ª série do Ensino Médio; recuperação da unidade entre alguns componentes curriculares; ampliação da carga horária destinada à formação pedagógica e instruções para melhor articulação entre os conteúdos das diferentes disciplinas e a necessidade de sua aproximação com a realidade educacional.

Alguns avanços vinculados à reforma da HEM em São Paulo (1982-1988) estenderam-se aos CEFAMs criados neste estado a partir de 1988 e foram acrescidas de outros ganhos, como: “[...] a presença de um coordenador pedagógico em cada unidade; o pagamento de horas-atividade e horas de trabalho pedagógico aos docentes; a disponibilidade de maiores recursos materiais e didáticos” (TANURI, 2000, p. 84).

O curso de Pedagogia, remodelado nos anos 1980, desde o Parecer CFE 252/1969 já vinha sofrendo mudanças a fim de preparar tanto o professor da HEM, quanto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tanuri (2000) assevera que foram criadas algumas habilitações específicas para esse fim a partir da inserção de disciplinas que vislumbravam os conteúdos e as metodologias dessa etapa da escolarização como matemática, estudos sociais, alfabetização, dentre outros.

Nota-se pela primeira vez uma melhoria significativa na formação docente, entretanto, a descontinuidade administrativa do MEC dificultou a permanência de tais iniciativas, bem como forças antagônicas entre a administração pública e a sociedade civil, representada, dentre outros setores, pelo movimento dos educadores, deu início a uma discussão acirrada acerca não apenas do nível de formação exigido ao professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre eles, o *Professor Alfabetizador*, como também da função do curso de Pedagogia.

1.1. O curso de Pedagogia e a construção histórica da formação do professor alfabetizador

O curso de Pedagogia criado pelo Decreto nº 1.190, de 04/04/1939, possuía a dupla função de formação dos bacharéis, técnicos educacionais e dos licenciados, docentes dos cursos normais. Corroborando com a desarticulação entre teoria e prática, a Lei Orgânica do Ensino Normal, o Decreto-Lei nº 8.530 de 1946, impôs ao seu currículo a primazia de matérias de cultura geral, em detrimento de disciplinas voltadas ao desenvolvimento dos conhecimentos didático-pedagógicos. Na perspectiva de Saviani (2004), essa normatização limitou o campo de atuação profissional do pedagogo, restando a ele a atuação docente junto às Escolas Normais no ministério das disciplinas de Filosofia, História e Matemática.

Scheibe e Durli (2011) consideram que olhar para o processo de construção e desenvolvimento do curso de Pedagogia contribui para uma melhor compreensão de seu atual panorama, bem como fornece subsídios a um maior entendimento de suas potencialidades, entraves e necessárias alterações.

Saviani (2004) aponta que várias iniciativas frustradas foram tomadas de modo a se organizar um curso de formação de nível superior aos professores para as Escolas Normais antes da criação do curso de Pedagogia, dentre elas: a Lei nº 88/1892, que instituiu o Curso Superior da Escola Normal, jamais implantado; o Decreto nº 19.851/1931, que baixou o Estatuto das Universidades Brasileiras prevendo ao lado das tradicionais faculdades de

Direito, Medicina e Engenharia e de Educação, Ciências e Letras, legalmente instituída pelo Decreto nº 19.852/1931, porém, nunca instalada; o Decreto Estadual nº 6.283, de 25/01/1934, que criou a Universidade de São Paulo (USP) e o Decreto nº 5.513, de 04/04/1935, que instituiu a Universidade do Distrito Federal, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), extinta pelo Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939 e incorporada a partir de então à Universidade do Brasil pela Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, que apesar de prever a criação da Faculdade Nacional de Educação, não a implementou.

As duas primeiras iniciativas de formação docente em nível superior destacadas por Scheibe e Durlí (2011) correspondem justamente à iniciativa da USP de criação do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, coordenada por Fernando de Azevedo entre 1934 e 1938, e a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, sob a organização de Anísio Teixeira em 1935.

Ambas as experiências abortadas pelo golpe de 1937 representaram para Scheibe e Durlí (2011) a ruptura com as propostas inovadoras implementadas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que culminou na criação de um curso de Pedagogia de caráter técnico-profissionalizante de viés cientificista vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939.

Criado como as demais graduações, o curso de Pedagogia era composto por bacharelado e licenciatura. Os bacharéis em Pedagogia destinavam-se à ocupação de cargos técnicos junto ao Ministério da Educação e os licenciados dirigiam-se ao ministério das aulas nos cursos Normais, entretanto, este cargo não lhes era exclusivo, visto que, os pedagogos os dividiam com os licenciados das demais áreas do conhecimento (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Entre 1940 e 1968, de acordo com Saviani (2012), a Universidade do Brasil assumiu-se como modelo padrão e determinou a organização do Ensino Superior em todo o território nacional; a disputa entre distintas perspectivas educacionais foi vencida por um modelo produtivista de educação, ancorado na teoria do capital humano.³

Ao separar o profissional do cientista, o modelo produtivista implantado no Brasil acabou por redefinir o papel da universidade como instituição voltada à formação profissional docente pragmática e utilitária, perspectiva formulada nos anos 1950 que, de acordo com

³ Teoria do Capital Humano: referencial divulgado com maior ênfase a partir da década de 1960 através dos trabalhos de T. Schultz e Gary Becker, dentre outros, o qual estabelece uma linearidade entre o desenvolvimento de habilidades cognitivas, especialmente via educação formal ou treinamento, e produtividade da mão de obra. Para maiores esclarecimentos ver: LIMA, Ricardo. Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação. *Pesq. Plan. Econ.* 10 (1). Rio de Janeiro [s.n.], abr. 1980, p. 227-272.

Saviani (2012), prevalece dominante em território nacional desde a década de 1960 até a atualidade.

O Decreto-Lei nº 1.190/1939 estruturou a Faculdade Nacional de Filosofia em quatro seções (Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia) além da seção especial de Didática, todas elas definidas como cursos de bacharelado. Com exceção da Pedagogia, as demais seções desdobravam-se em vários cursos, sendo que qualquer um dos bacharelados acrescido de um ano de Didática, garantia ao bacharel a formação para a docência. Esta é, segundo Saviani (2004) a origem do esquema conhecido por '3+1', que prevaleceu em território nacional até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 4.024/1961.

Destaca-se que, desde sua criação, como apontam Scheibe e Durli (2011), o currículo do curso de Pedagogia, com vistas a formar o bacharel, configurando-se este em pré-requisito para a atividade docente, era composto especialmente por disciplinas que focalizavam os Fundamentos da Educação.

A LDB nº 4.024/1961, promulgada no turbulento período sociopolítico brasileiro caracterizado pelo embate entre as forças democráticas e liberais contra o autoritarismo do Estado Novo, culminou após 13 anos de discussões em uma legislação “[...] submissa aos interesses da iniciativa privada” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 88).

Mais expressivas que a própria LDB nº 4.024/1961 para o curso de Pedagogia foram as normatizações que surgiram a partir dela, dentre as quais Scheibe e Durli (2011) destacam o Parecer CFE 251/1962, que estabeleceu as disciplinas de um currículo mínimo para este curso, o Parecer CFE 292/1961, que impôs as matérias pedagógicas para licenciatura e o Parecer 12/1967, que discorreu sobre a formação docente para disciplinas específicas do ensino técnico.

Saviani (2012) denuncia que Valnir Chagas (1921-2006), ao propor o Parecer CFE 251/1962, previa num futuro próximo a extinção do curso de Pedagogia, mantido provisoriamente naquele momento, já que a formação do professor primário tendia a dirigir-se ao ensino superior e a de especialistas em educação em nível de pós-graduação.

As décadas de 1960 e 1970, marcadas pela ditadura militar, só fizeram intensificar-se os vínculos entre educação e mercado de trabalho, entre modernização e hábitos de consumo e, sob a teoria do capital humano, observou-se o sistema de ensino nacional subordinar-se cada vez mais à produção. Saviani (2004) aponta que a divisão de trabalho na escola firmou-se a partir da lógica do tecnicismo pedagógico e da crença do conhecimento técnico-organizacional enfatizados neste período.

Scheibe e Durli (2011) salientam que a Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/1968 e a LDB nº 5.692/1971 que reestruturou o ensino primário e colegial, atuais Ensino Fundamental e Médio, “[...] representaram uma forma de adequar a legislação educacional aos princípios do regime militar-tecnocrático instalado” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 91).

Saviani (2012) destaca que a Lei nº 5.540/1968, efetivada pelo Parecer nº 252/1969, que resultou na Resolução CFE nº 2/1969, ao estabelecer uma nova regulamentação ao curso de Pedagogia e fixar seus conteúdos mínimos e respectivos tempos de duração, previu um único curso que daria direito a um único diploma, o de licenciado.

Entretanto, esta mesma Resolução CFE nº 2/1969, estabeleceu dentro deste único curso a possibilidade da realização de várias habilitações. O graduado em Pedagogia, a depender do currículo por ele escolhido, poderia licenciar-se em: Orientação Educacional; Administração; Supervisão ou Inspeção Escolar ou ainda em Ensino das disciplinas e atividades práticas das escolas Normais, havendo ainda a possibilidade de uma formação alternativa para os professores primários, porém, esta caracterizada como um apêndice (SAVIANI, 2012).

Para parte dos educadores, este desmembramento em inúmeras habilitações distintas, com currículos diferenciados, articulava-se ao ideário tecnicista do período ditatorial, entretanto, para outros, como é o caso de Libâneo (2010b), apesar deste não negar a presença massiva de uma pedagogia tecnicista naquele momento e não concordar com a diplomação única e exclusiva do licenciado em detrimento do bacharel, considera que a possibilidade da organização curricular do curso de Pedagogia alinhada ao perfil profissional do egresso, minimamente, atendia à formação dos diferentes especialistas educacionais.

Sob os princípios da racionalidade técnica, da eficiência, da produtividade e do mercado, definiram-se os técnicos educacionais necessários e suas respectivas funções dentro do sistema educacional. Manteve-se uma base comum, obrigatória a todos os estudantes de Pedagogia e outra diversificada voltada às cinco possíveis habilitações, desdobradas em oito (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Nota-se que as habilitações em Administração, Supervisão e Inspeção Escolar poderiam ser desdobradas em: (I) Administração de Escola de 1º e 2º Graus e (II) Administração de Escola de 1º Grau; (I) Supervisão de Escola de 1º e 2º Graus e (II) Supervisão de Escola de 1º Grau; (I) Inspeção de Escola de 1º e 2º Graus, (II) Inspeção de Escola de 1º Grau. Justificando-se assim as licenciaturas plenas com carga horária de 2.200h e

as licenciatura curtas de 1.100h destinadas à formação dos especialistas das escolas de primeiro grau, atual Ensino Fundamental (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Destacam-se ainda nesta legislação, na perspectiva de Saviani (2012): I. Obrigatoriedade de no mínimo 5% da carga horária destinada à realização de estágio supervisionado nas diferentes habilitações; II. Experiência de um ano no magistério para habilitação em Orientação Educacional e um semestre para habilitações em Administração e Supervisão Escolar; devendo ser esta experiência realizada antes do ingresso ou da conclusão do curso de Pedagogia, determinada *a posteriori* pelo Parecer nº 867/1972; III. Possibilidade de concluir até duas habilitações conjuntamente, podendo ser as demais apostiladas ao diploma mediante complementação de estudos; IV. Possibilidade de a habilitação pedagógica ser conquistada mediante graduação por docentes formados em outras licenciaturas e via mestrado por licenciados e diplomados em áreas afins e; V. Veto à habilitação em Planejamento Educacional no curso de Pedagogia, devendo esta vincular-se ao mestrado.

As referidas legislações, Lei nº 5.540/1968 e LDB nº 5.692/1971, permaneceram em vigor, como denota Saviani (2012) para além da promulgação da atual LDB nº 9.394/1996, sendo modificado o currículo de Pedagogia apenas a partir de 2006 com a instituição das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCN-Pedagogia/2006).

Assim como ocorreu com as Escolas Normais neste mesmo período ao serem transformadas em Habilitação Específica para o Magistério, como apontou Tanuri (2000), o curso de Pedagogia sofreu neste percurso uma descaracterização e um esvaziamento ainda maiores a partir do momento em que se subordinou cada vez mais a educação à lógica do mercado. A questão educativa acabou por reduzir-se “[...] predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico” (SAVIANI, 2012, p. 45).

1.2. O dilema do Curso de Pedagogia: formação do pedagogo versus formação docente

O Parecer nº 252/1969, de autoria de Valnir Chagas, conhecido como Pacote de Indicações, propunha, dentre outras ações, a extinção do curso de Pedagogia e a descaracterização dessa profissão. Ao permanecer em vigor até a promulgação da LDB 9.394/1996, acabou, segundo Saviani (2012), por estimular o movimento dos educadores contrários a esta perspectiva.

Entretanto, mesmo dentre os educadores havia discordâncias em relação ao perfil profissional de responsabilidade do curso de Pedagogia. De um lado, encontravam-se aqueles que acreditavam que a base comum deste curso deveria ser a docência, enquanto outros afirmavam que esta base deveria compor-se de conhecimentos pedagógicos, uma vez que a identidade do pedagogo é constituída pela ação pedagógica e não pela ação docente, afirmando-se dentre este grupo que “[...] é a teoria pedagógica que pode, a partir da prática, formular diretrizes que darão uma direção à ação educativa” (LIBÂNEO, 2010b, p. 56).

Articulado, como escrevem Scheibe e Durli (2011) desde os anos 1970, o movimento dos educadores culminou na I Conferência Brasileira de Educação em abril de 1980, criando-se ali o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Estruturando-se em comitês regionais, este se transformou em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos do Educador (CONARCFE) em 1983, e em 1990, constituiu-se na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANPOFE), em atividade até os dias atuais.

Percebe-se neste momento, pelas palavras de Scheibe e Durli (2011) a concorrência entre duas forças antagônicas: de um lado, as Indicações de Valnir Chagas, dentre elas, a extinção, paulatina, do curso de Pedagogia e da profissão do pedagogo, transformados em normativas pelo Parecer CFE nº 252/1969 e, de outro, a busca pela revitalização deste mesmo curso, atribuindo-lhe também a responsabilidade pela formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, expressa pelo movimento dos educadores.

A mobilização dos educadores foi importante para manter vivo o debate; articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de política educacional; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam; e buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da solução do problema (SAVIANI, 2012, p. 51).

Entretanto, este mesmo movimento acabou por silenciar as divergências em relação à função do curso de Pedagogia: *formar o docente ou formar o pedagogo?* Libâneo (2010b), discordando de que caberia ao curso de Pedagogia formar o docente, sugeriu durante o VI Encontro Nacional da ANPOFE, ocorrido em julho de 1992 em Belo Horizonte, a organização de dois cursos de graduação diferentes, a Pedagogia, que deveria se responsabilizar pela formação do pedagogo *stricto sensu*⁴ e a licenciatura, que deveria cuidar

⁴ Pedagogo *stricto sensu*: “[...] especialistas que, sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas,

da formação do pedagogo *lato sensu*⁵. Sugestão ouvida, porém, não votada sob a justificativa de desarticulação dos princípios já construídos pelo movimento.

Nasceu então dessa controvérsia duas ideias-força: I. A docência como pedra angular da formação do educador e II. O entendimento de base comum nacional, divergente daquele expresso pelas Indicações de Valnir Chagas, vinculada ao currículo mínimo. Para a ANPOFE e seus signatários, a base comum nacional serviria à inspiração e organização dos cursos de formação docente, devendo emergir de análises e debates em busca de um consenso sobre o estabelecimento dos elementos essenciais à formação de um docente “[...] consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação visando à transformação da sociedade brasileira” (SAVIANI, 2012, p. 52).

O conceito de base comum nacional foi cunhado, como apresentam Scheibe e Aguiar (1999) pelo Movimento Nacional de Formação do Educador e expresso pela primeira vez em 1983, em Belo Horizonte, no Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação”.

De acordo com este movimento, a base comum nacional deveria representar: I. O estímulo e a crítica à informação recebida mediante as disciplinas pedagógicas e de conteúdos específicos, cursadas durante toda a graduação; II. A construção de uma concepção de formação do educador situado historicamente, comprometido com sua realidade e seu tempo, atuante na construção de uma sociedade justa e democrática e; III. A construção da consciência crítica e política do educador, mantendo como referência o contexto socioeconômico e político brasileiro (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

A defesa pela implementação de uma base comum no curso de Pedagogia apresentava-se como um consenso entre os educadores, entretanto, para aqueles que como Libâneo (2010b) entendiam como função precípua desta graduação a formação do especialista educacional, do pedagogo *stricto sensu*, essa base deveria voltar-se para a construção do perfil profissional necessário a este profissional.

Nesta perspectiva, a base comum deveria compor-se por: I. Conhecimentos científicos e filosóficos da educação; II. Conhecimentos teóricos e práticos de escolas, ensino e atuação profissional e; III. Conhecimentos técnicos profissionais específicos voltados à administração, supervisão, orientação, avaliação, currículo, dentre outros (LIBÂNEO, 2010b).

coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições” (LIBÂNEO, 2010b, p. 37).

⁵ Pedagogo *lato sensu*: “[...] os professores de todos os níveis de ensino e os demais profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa, especialmente no campo dos saberes e modos de ação, em suas várias manifestações e modalidades [...]” (LIBÂNEO, 2010b, p. 37).

Apesar de vários acadêmicos associados da ANPOFE comungarem posições, dentre elas a garantia da educação a todos, a construção de um sistema nacional que contribua com a melhoria da formação de professores, da gestão e supervisão escolar e do trabalho pedagógico, alguns pensadores, dentre eles Franco (2008), Pimenta (2010), Libâneo (2010b) e Saviani (2012), discordam da tese maior defendida pela associação, na qual esta identifica o curso de Pedagogia como uma licenciatura e enfatiza a concepção da docência como base de sua formação.

Libâneo (2010b) chega a responsabilizar esta tese, fundada pelo movimento dos educadores vinculados à ANPOFE, pela reestruturação dos cursos de Pedagogia e pelo comprometimento de aspectos positivos, na sua perspectiva, conquistados mediante a Resolução CFE nº 252/1969, dentre as quais, a identificação profissional do pedagogo expressa pelas habilitações que “[...] asseguravam de fato, conteúdos e práticas concernentes ao desempenho de funções de pedagogo [...]” (LIBÂNEO, 2010b, p. 10).

Em relação à centralização da formação docente nos cursos de Pedagogia, afirmando que essa iniciativa acabou por descaracterizar o campo teórico-investigativo que lhe cabe, reduzindo a faculdade de educação à formação de professores e contribuindo assim para seu desmantelamento a partir da criação dos Institutos Superiores de Educação, o autor reitera seu posicionamento de que devam coexistir faculdades de educação/pedagogia para formação de pedagogos *stricto sensu* e de licenciatura para formar professores (LIBÂNEO, 2010b).

Na arena construída entre as normatizações oficiais e as ideias veiculadas pelo movimento dos educadores, os cursos de Pedagogia acabaram por dividir-se entre as distintas perspectivas. Ao passo que se pode vivenciar em algumas universidades a construção e o desenvolvimento de postulados voltados à busca de uma formação fundada na docência, articulada aos princípios da ANPOFE, acentua-se também, em nível nacional, a adesão “[...] às determinações dos organismos internacionais, subordinadas aos preceitos neoliberais e a uma racionalidade acentuadamente técnica de formação” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 98).

Os cursos de Pedagogia, na tentativa de formar os cientistas educacionais, pedagogo *stricto sensu* concomitantemente ao professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, terminaram, na perspectiva de Pimenta (2010) por oferecer um ensino teórico disciplinar, esvaziado das discussões pedagógicas com as distintas ciências da educação (psicologia, filosofia, dentre outras) e fragilizar a formação nas áreas específicas dos conhecimentos que compõem a Educação Básica, comprometendo assim ambas as formações.

Pimenta (2010) defende formações distintas para profissionais distintos, uma vez que a Pedagogia é a ciência da e para a prática pedagógica, e a docência compreende apenas uma dentre tantas outras atividades pedagógicas:

Não se trata, obviamente, de submeter o trabalho do professor ao controle do pedagogo. Ao contrário, são especialistas que se respeitam, sem imposição de métodos e sem romper drasticamente com os modos usuais de agir. Ou seja, pedagogos e docentes têm suas atividades mutuamente fecundadas por conta da especialidade de cada um, da experiência profissional, do trato cotidiano das questões de ensino e aprendizagem das matérias, dos encontros de trabalho em que o geral e o específico do ensino vão se interpenetrando (LIBÂNEO, 2010b, p. 63).

Se é consenso que a formação docente do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deva ocorrer em universidades onde se estabeleçam vínculos entre ensino, pesquisa e extensão e não em instituições de ensino superior onde a pesquisa não é uma obrigatoriedade, ainda se está longe de uma concordância de que esta formação deva ser oferecida pelo curso de Pedagogia, ou melhor, por um único curso de Pedagogia (LIBÂNEO, 2006).

Dados de pesquisas recentes apresentados no terceiro capítulo desta tese têm demonstrado fragilidades na formação docente oferecida pelos cursos de Pedagogia, e têm também deixado clara a incipiência na formação do gestor educacional, atuante em ambientes escolares e não escolares. Isso sem falar na formação específica do *Professor Alfabetizador*, que tem sido secundarizada nos cursos de formação inicial e relegada à formação continuada:

Nas atuais condições de funcionamento da escola, a divisão técnica do trabalho, expressa na suposta fragmentação entre trabalho de especialistas e de professores, não se constitui o problema central. Ao contrário, pode ser uma necessidade, pois um especialista profissionalmente bem preparado pode ter êxito pedagógico no enfrentamento das desigualdades promovidas pela escola: as práticas de exclusão social, de exclusão pedagógica, de marginalização cultural, de discriminação racial, de produção do fracasso escolar etc. Cabe, pois, perguntar o que será pior: (a) a escola ter uma coordenadora pedagógica bem formada e competente para prestar auxílio efetivo às professoras, propiciar condições de êxito escolar dos alunos ou, (b) fazer uma criança fracassar na aprendizagem porque não há ninguém na escola capacitado e com formação específica, para ajudar a professora a melhorar seu trabalho e ampliar as chances de inclusão dos alunos? (LIBÂNEO, 2006, p. 858-859).

Talvez tenha chegado a hora de colher os frutos das conquistas já alcançadas, medir os ganhos efetivos tanto para a formação do pedagogo *stricto sensu*, quanto do pedagogo *lato*

sensu e propor novas alternativas a ambas as formações. Quiçá seja o momento de seguirmos o conselho de Tanuri (2000) e capitalizarmos os avanços conquistados nas diferentes experiências formativas do professor alfabetizador tanto no nível de Ensino Médio nas Escolas Normais, nas Habilitações Específicas de Magistério e nos CEFAMs, quanto na formação de nível superior oferecida pelos cursos de Pedagogia.

Penso que tenha chegado o momento de uma revisão das conquistas, articulada aos entraves históricos, tanto na formação do especialista, quanto do professor, com vistas à proposição de alternativas que garantam uma formação universitária de qualidade ao docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre eles o *Professor Alfabetizador*, sem, no entanto, provocar o desmonte na formação do pedagogo *stricto sensu*, bem como do próprio campo teórico da Pedagogia.

1.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 e a Formação do Alfabetizador

Como destacado por Tanuri (2000) e Saviani (2004), a universalização da Educação Básica exigiu um corpo docente qualificado para sua concretização, a qual abriu espaço no Ensino Superior para estudos pedagógicos voltados à formação dos docentes para atuação nas Escolas Normais e no Ensino Secundário, os quais se constituem como o gérmen do curso de Pedagogia, nascido no século XIX e concretizado em território nacional apenas em 1939.

A formação do professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nascida a partir de uma vertente técnica, sob o domínio de um método, o Lancaster, não se configurou em uma política de estado, o qual a relegou inicialmente aos governos provincianos e, posteriormente, aos estaduais e municipais. Na atualidade, nota-se sua entrega ao mercado, que encontrou na política de certificação docente um investimento lucrativo.

Percebe-se que o próprio Conselho Nacional de Educação, ao ratificar as políticas ministeriais voltadas ao atendimento das demandas de organismos internacionais, fez vibrar os:

[...] “homens de negócios da educação”, que vislumbram o “filão” que representa a oferta de cursos de licenciatura de curta duração, uma vez que “o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional” (Res. CP nº 1, de 30/9/99) darão respaldo legal à oferta de cursos ministrados em tempo recorde com carga horária diminuída. Com tais medidas o governo federal cria um nicho no mercado para o setor privado [...] [sic.] (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 230).

Não era de se espantar que, mediante este cenário de irresponsabilidade do governo central com a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde a criação das primeiras Escolas Normais até a atualidade, esta pereça por deficiências didáticas, por pouca atratividade devido aos baixos salários e irrelevante *status* social, pela dissociação entre teoria e prática, acrescentando-se-lhe ainda a ausência de conteúdos, metodologias e práticas dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos currículos de Pedagogia, conforme apontado por Libâneo (2010a; 2013), dentre outros pesquisadores da área como Gatti e Nunes (2009), Pimenta e Fusari (2014) e Pimenta et al. (2017) e discutido em detalhes no terceiro capítulo.

Ao conciliar forças antagônicas que levitavam sobre o sistema educativo nos anos 1990, representadas de um lado pelo movimento dos educadores e, de outro, pelas interferências de organismos multilaterais, a promulgação da LDBEN 9.394/1996 acabou por, ao mesmo tempo, como denunciam Scheibe e Aguiar (1999), elevar o nível de formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino superior e reestruturá-lo hierarquicamente.

Ao distinguir o ensino superior em dois tipos de instituições, nalgumas cuja pesquisa é obrigatória, noutras em que esta não compreende requisito básico para seu funcionamento, articulando-se-lhes hierarquicamente segundo a valorização/*status* social de seus egressos e atribuindo-se a responsabilidade pela formação do professor preferencialmente nas instituições compreendidas nos graus mais baixos de tal hierarquia, articulou-se simultaneamente, nas perspectivas de Scheibe e Aguiar (1999), uma vitória e uma derrota à valorização do profissional da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mediante a construção histórica das deficiências na formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não é de se estranhar que se estabeleceu como “[...] *locus* privilegiado para essa formação o nível mais baixo da hierarquia. Um caminho que, independentemente do setor ao qual se vincula (público, particular, comunitário), deverá ser o menos oneroso” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 222).

A partir das intervenções de organismos multilaterais, principalmente do BIRD/Banco Mundial, buscou-se retirar do contexto universitário o curso de formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, incentivando-se a formação em Pedagogia, preferencialmente em Institutos Superiores de Educação. Assim, negou-se mais uma vez a este profissional a constituição de “[...] sua identidade como cientista e pesquisador

da educação, atributos reservados àqueles que atuam no ensino superior” (FREITAS, 2002, p. 147).

Submersa na vitória conquistada pela elevação em nível superior da formação docente, perpetuou-se a aceitação da formação mínima em nível de Ensino Médio na modalidade Normal, bem como “[...] acoplou-se a possibilidade de redução desse nível de ensino não apenas no seu tempo de integralização, mas também nas qualificações para sua realização” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 235).

Como afirmado, a última LDBEN 9.394/1996, vigente na atualidade, foi a responsável por estabelecer a formação legal do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível superior. Lê-se em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2005, p. 26).

A formação inicial mínima para atuação junto à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio na modalidade Normal, seria permitida, de acordo com o parágrafo 4º do artigo 87 da LDBEN 9.394/1996 somente até o final da Década da Educação (1997-2007); posteriormente, só seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou por treinamento em serviço.

Entretanto, a Lei nº 13.005/2014 que aprovou o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresenta como meta 15 assegurar a todos os professores da Educação Básica a formação em nível superior até 2024. Observa-se assim que a formação mínima em nível médio, prevista legalmente até 2007, estendeu-se para 2024, fazendo-se presente ainda na atualidade.

De acordo com dados recentes do INEP (2020), dentre os professores que atuam junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental: 80,1% são graduados com licenciatura; 4,1% são bacharéis; 10,6% têm magistério em nível médio e 5,2% possuem nível médio em outra modalidade que não a do magistério, ou mesmo apenas o Ensino Fundamental.

Tanuri (2000) advoga que apesar da conquista legal pela formação em nível superior estabelecida pela LDBEN 9.394/1996 do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esta se configura ainda num desafio aos educadores, especialmente no

que tange aos incentivos desta formação dar-se preferencialmente em Institutos Superiores de Educação.

Tanuri (2000) considera que apesar dos avanços conquistados pelos CEFAMs e demais cursos de formação em nível médio e da rica tradição das Escolas Normais, esta medida pode configurar-se num “[...] nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação inferiores àqueles exigidos nas universidades” (TANURI, 2000, p. 85).

Freitas (2002) comunga das mesmas preocupações de Tanuri (2000), chegando a afirmar que a formação oferecida pelos Cursos Normais nos Institutos Superiores de Educação configura-se numa vertente técnico-profissionalizante, enfatizando a formação docente de “[...] caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um ‘prático’” (FREITAS, 2002, p. 143).

A Década da Educação (1997-2007) foi caracterizada pelo aprofundamento das políticas neoliberais. A educação e a formação de professores tornaram-se essenciais às reformas educativas pretendidas. A qualidade da educação foi hasteada como bandeira tanto do setor público, quanto e, principalmente do privado. Este descobriu aí um grande potencial para o aprimoramento da acumulação de riquezas e desenvolvimento capitalista. A concepção tecnicista vestiu-se de nova roupagem e a formação inicial dos professores, dentro das normatizações, alinhou-se às demandas da economia mundial (FREITAS, 2002).

Freitas (2002) denota ainda que, apesar do avanço legal, as políticas voltadas à formação do professor para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental têm se configurado numa vertente neotecnicista⁶, resgatando e intensificando uma formação instrumental, combatida nos anos 1980 e revigorada a partir dos anos 1990 e 2000, especialmente após a implementação da DCN-Pedagogia/2006 implementada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006. A autora afirma que, atualmente, vivencia-se:

[...] pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em

⁶ Perspectiva que vem ganhando espaço em território nacional desde os anos de 1.990, na qual, preconiza-se a redução do papel do Estado e da escola a partir de parcerias com a iniciativa privada e organismos não governamentais. Desloca-se o controle do processo para os resultados a partir da implementação e intensificação de avaliações em larga escala que buscam garantir maior eficiência e produtividade com menor investimento (SAVIANI, 2012).

contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações (FREITAS, 2002, p. 161).

Pela exposição histórica da formação docente para atuação junto à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se que, no Brasil, no âmbito legal, conquistou-se alguns direitos legais e avançou-se em relação ao nível exigido à formação inicial deste profissional. Entretanto, problemas identificados desde a criação das Escolas Normais no período Imperial insistem em se fazer presentes até a atualidade, resvalados nas políticas educacionais contemporâneas, tal como indicado pela perspectiva de Freitas (2002), para quem a DCN-Pedagogia/2006, por exemplo, privilegiou o aligeiramento da formação, seu descomprometimento com a pesquisa e sua articulação com avaliações de desempenho de competências.

1.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: permanências, retrocessos e avanços

Os cursos de formação docente, assim como outros campos de formação profissional, estão sujeitos às normatizações instituídas a partir de interesses particulares e diversos e, como salienta Guedes (2018), em grande parte das vezes, alinhados aos apelos mercadológicos. Os cursos de Pedagogia, por exemplo, a fim de que recebam autorização para que sejam criados e permaneçam em funcionamento, necessitam seguir as imposições das leis, decretos, resoluções e portarias a eles destinados.

Dentre as normatizações que regem os cursos de Pedagogia no Brasil atualmente, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN/2002-2015-2019), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCN-Pedagogia/2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica foram instituídas inicialmente pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (DCN/2002), revogada posteriormente pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (DCN/2015), a qual, por sua vez, foi substituída recentemente pela diretriz em vigência definida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (DCN/2019), que também instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Tanto na primeira DCN/2002 quanto na atual DCN/2019 têm-se como princípio norteador para a formação de professores de todas as etapas e modalidades da Educação Básica a organização curricular por competências. A Pedagogia das competências tem como objetivo:

[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2012, p. 150-151).

A teoria curricular por competências apresenta elementos polissêmicos que acabam por dividi-la em duas vertentes antagônicas. Uma relaciona-se a uma perspectiva inovadora favorável à estruturação curricular interdisciplinar, outra, na sua contramão, está fortemente arraigada na concepção tecnicista e pragmática de educação, a partir da qual se impõe ao docente uma atuação eficiente e eficaz (SAVIANI, 2012).

Como não poderia ser diferente mediante o cenário educacional brasileiro, fortemente influenciado pelas indicações de organismos multilaterais, na DCN/2002-2019, prevalece a ideia de competência vinculada a um ensino técnico e pragmático, a partir do qual o conhecimento transforma-se em produto, o aluno em consumidor e o currículo em plano estruturado de aprendizagem (SCHNEIDER, 2007).

Ao atrelar a subjetividade do educador à racionalidade técnica, tomou-se a teoria eficientista como núcleo central em ambas as DCN/2002-2019, por isso, afirma-se que o conceito de competências, nelas impresso, não alcançou a perspectiva de um novo paradigma, muito pelo contrário, limitou-se à uma recontextualização “[...] de princípios conservadores, os quais orientam o sistema capitalista na sua versão contemporânea” (SCHNEIDER, 2007, p. 80).

A política de formação docente, impressa nas DCN/2002-2019, novamente vem refletir uma visão aligeirada do processo formativo. Nessa perspectiva, pretende formar um professor para cumprir as prescrições oficiais, um profissional tarefeiro que, ao receber seu “kit de sobrevivência”, deve atuar como bom técnico, capaz de aplicar conhecimentos produzidos por outrem (LIBÂNEO, 2013). Este “kit” está composto na DCN/2019 pelas dez competências gerais da BNC-Formação, seguidas das competências específicas e suas respectivas habilidades, as quais devem ser desenvolvidas durante o processo de formação docente inicial.

Ressalta-se que a organização curricular por competências irradiada de imitações ou cópias explícitas de diretrizes de organismos multilaterais, principalmente dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), coaduna com:

[...] reformas educacionais e curriculares, envoltas em racionalidades científicas, pressupostos epistemológicos e neutralidade axiológica, [as quais] revelam consensos ideológicos, científicos e culturais, que legitimam a disputa pela hegemonia política. O currículo por competências é um tema revelador da conflagrada disputa política e da vigorosa intervenção do Estado na reestruturação das relações capitalistas em um mundo globalizado e na legitimação política das forças que porfiam garantir a hegemonia cultural no mundo atual (CHIZZOTTI, 2012, p. 431 - adaptado).

A DCN/2015, ainda que de maneira tímida, trouxe, na perspectiva de Guedes (2018), alguns avanços em relação às DCN/2002-2019, dentre os quais se destacam: a ampliação da carga horária total das licenciaturas de 2800 horas para 3200 horas; a imposição de 400 horas dedicadas à prática, 400 horas ao estágio supervisionado e 200 horas às atividades teórico-práticas; a formação docente como compromisso público do Estado; a fundamentação da formação sob uma base teórica e interdisciplinar; a busca pela equidade de acesso à formação inicial e continuada e a criação de uma rede de valorização docente que venha a garantir-lhes “[...] plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2015, p. 2).

Na DCN/2015, o processo de formação inicial e continuada do professor da Educação Básica é compreendido em sua complexidade e dinamicidade, por isso, deve empreender esforços contínuos e permanentes na busca pela melhoria na qualidade social da educação e valorização profissional. Em seu artigo 3º, parágrafo 5º, Inciso II esclarece-se como um dos princípios desta formação o compromisso com um:

[...] projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 4).

Apesar dos avanços da DCN/2015 apontados por Guedes (2018) e de observar-se no texto dessa normativa certa aproximação com teorias curriculares pós-modernas vinculadas ao multiculturalismo, às relações de gênero e étnico-raciais, Nunes (2017) deflagra que, ainda que não esteja impresso em suas páginas termos articulados à Pedagogia das competências, esta encontra-se submersa em seu discurso.

Nunes (2017) justifica sua afirmativa mediante análise por ela realizada junto aos Pareceres CNE/CP nº 009/2001 e nº 2/2015, que deram origem respectivamente às resoluções que instituíram as DCN/2002-2015. O termo competência foi totalmente eliminado do texto do Parecer CNE/CP nº 2/2015, assim como expressões a ele vinculadas como competências e habilidades foram substituídos por informações e/ou conhecimentos e habilidades.

O intuito desta substituição foi evitar críticas tecidas ao paradigma das competências, bem como angariar a receptividade dos interlocutores envolvidos em seu processo de construção junto ao CNE. Porém, isso não quer dizer que tal paradigma não esteja presente na DCN/2015, muito pelo contrário. A autora pôde observar que os enunciadores desta normatização responderam:

[...] favoravelmente ao discurso da formação para as competências a partir de três movimentos dialógicos, a saber: (i) acentuação valorativa dos princípios da formação para as competências, evidente na prescrição de que parte da formação do professor deve ocorrer em diferentes espaços escolares, enfatizando, desse modo, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência, “em situação”; (ii) reenunciação de vozes e discursos conjunto das competências definidas no Parecer CNE/CP n. 009/2001, sobretudo as competências relacionadas ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática, ao domínio dos conteúdos a serem socializados, à compreensão do papel social da escola e ao conhecimento de processos de investigação; e (iii) assimilação da perspectiva de formação veiculada nos discursos oficiais que defendem o ensino por competência, convocados no texto para fundamentar aspectos do modelo de formação proposta (NUNES, 2017, p. 32-33).

Observa-se que entre avanços e permanências, as DCN/2002-2015-2019 para formação dos professores da Educação Básica vão constituindo em maior ou menor grau um perfil de formação pragmático e tecnicista, característica acentuada a partir de 2017 mediante a implementação de políticas impositivas como a Resolução CNE/CP nº 2/2017 que instituiu, orientou e implementou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica) e o Edital CAPES nº 6/2017.

Tais documentos instituidores das DCN/2002-2015-2019 deixaram evidente a perspectiva retrógrada e centralizadora do Estado, ao passo que concomitantemente engessaram os cursos de formação docente e deixaram de assegurar as condições materiais essenciais à essa formação (GUEDES, 2018).

Como dito anteriormente, a Resolução nº 2/2019, além de definir a DCN/2019, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação (BNC-Formação) dos professores da Educação Básica. Seguindo preceitos da LDBEN 9.394/1996, da Lei nº 13.415/2017 e das

Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e nº 4/2018, a presente normativa teve como referencial a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) (BRASIL, 2019d).

Guedes (2018) alerta para a postura centralizadora e verticalizada que fundamentou a implementação da BNCC, configurando-se esta num retrocesso e num dificultador para a implementação de um Sistema Nacional de Educação e de um Plano Nacional de Educação que considerem não apenas o necessário vínculo entre formação inicial e continuada, mas também a devida e imprescindível valorização da docência por meio de condições adequadas de trabalho, salário e carreira, dentre outros.

Apesar de a BNCC ser um documento normativo direcionado à Educação Básica, seu artigo 17, ao prescrever o prazo de dois anos para a devida adequação dos cursos de licenciatura às suas normativas, acaba por cercear a formação docente e ferir a autonomia das IES, já que não abriu diálogo com elas, que são as responsáveis pelos cursos que oferecem tal formação (GUEDES, 2018).

A BNCC configurou-se, na perspectiva de Guedes (2018), num documento construído e implementado de maneira verticalizada e, portanto, não democrática. Vinculada às avaliações estandardizadas, tal documento vem favorecer um estreitamento curricular, não apenas na Educação Básica, mas também nos cursos de formação docente, já que estes deverão adequar suas próprias matrizes curriculares tendo a BNCC como referência.

A Resolução nº 2/2019, ao instituir as novas DCN/2019 e a BNC-Formação, realinhou explicitamente e com maior ênfase a matriz curricular das licenciaturas para os docentes da Educação Básica à Pedagogia das Competências, reduziu ao máximo em seu texto preceitos de respeito, valorização e acolhimento à diversidade humana e, quando o fez, foi de modo generalizado. Extirpou-se dessa normativa questões específicas de diversidades étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional.

Ao se especificar a diversidade étnico-racial, a Resolução nº 2/2019, o fez uma única vez articulada à competência específica à dimensão do engajamento profissional, em que se prescreve como uma das habilidades a serem desenvolvidas pelo futuro docente atentar-se para as diferentes formas de discriminação étnico-racial, seja lá o que isso queira dizer. Questões de gênero, sexo e religião foram excluídas do texto legal.

Observa-se que o discurso de respeito, valorização e acolhimento à diversidade humana expresso pela Resolução nº 2/2019, alinha-se a uma perspectiva liberal e humanística de multiculturalismo, vinculada às visões acríticas fundamentadas em preceitos de tolerância, respeito e convivência harmoniosa, os quais, apesar de aparentemente generosos, encobrem a

superioridade de quem tolera a rigidez das diferenças culturais e se dedica a apenas respeitar aquilo que lhe é estranho, em nada modificando as relações de poder que as constitui.

Acredita-se que, numa perspectiva crítica de multiculturalismo, as diferenças,

[...] não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2016, p. 88).

Infelizmente, a formação docente, apesar dos poucos avanços em termos legislativos, é marcada pela descontinuidade das políticas nacionais, com o agravante, como bem coloca Peroni (2012), da baixa ou nula transformação na realidade educacional. Apesar de a formação docente ter sido assumida mediante os documentos legais como uma política de Estado, este não assumiu seu financiamento, pois não se está cumprindo com a prescrição do artigo 6º da DCN/2019, visto que dentre os 2960 cursos de licenciatura em Pedagogia do Brasil, apenas 816 são ofertados mediante a gratuidade de seus estudos; os demais 2144 são oferecidos pela iniciativa privada, ou seja, apesar de a legislação vigente assumir a formação docente como política de Estado, em termos práticos, 72,4% dos cursos foi entregue ao setor privado, conforme dados do e-MEC (BRASIL, 2021b).

Por outro lado, pelo menos em se tratando da formação inicial em Pedagogia, assim como prescreve a DCN/2015 em seu artigo 9º, esta formação ocorre preferencialmente na modalidade presencial, proposta que se tem cumprido, já que segundo os dados do e-MEC, das 2960 licenciaturas em Pedagogia, 2555 são oferecidas de maneira presencial, enquanto 405 são ofertadas na modalidade a distância (BRASIL, 2020).

Na tabela 1, na sequência, pode-se observar informações acerca do tipo de modalidade, presencial ou a distância dos cursos de Pedagogia oferecidos pelo Brasil, bem como sua gratuidade ou não e até mesmo os diferentes tipos de cursos oferecidos: licenciatura, bacharelado e sequencial:

Tabela 1 - Cursos de Pedagogia do Brasil

CURSO DE PEDAGOGIA	A distância				Total	Presencial				Total
	Gratuidade					Gratuidade				
	Sim	%	Não	%		Sim	%	Não	%	
Licenciatura	71	17,5	334	82,5	405	745	29	1810	71	2555
Bacharel	-	-	4	100	4	1	2	49	98	50
Sequencial	-	-	-	-	-	-	-	1	100	1

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: e-MEC, 2020

Fato é que, efetivamente, a formação de professores e pedagogos deve configurar-se numa política nacional de formação de profissionais da educação de maneira em geral e com especial atenção,

[...] àqueles que atuam nos anos iniciais da escolarização. São eles os agentes centrais da qualidade do ensino e da educação. Se a educação escolar obrigatória é a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los, a par de usufruírem de condições favoráveis de salário e de trabalho, bagagem cultural e científica, formação pedagógica, autoestima e segurança profissional (LIBÂNEO, 2013, p. 94).

Esta dificuldade brasileira em tornar concretas suas legislações relaciona-se, segundo Peroni (2012), principalmente a dois fatores. O primeiro diz respeito à ofensiva neoliberal que utiliza todas as suas artimanhas para reduzir ao máximo direitos sociais que deveriam ser universais, imprimindo assim, na educação, valores mercadológicos. E o segundo articula-se com a ausência de uma cultura democrática que, por se encontrar ainda embrionária, facilita “[...] o consenso em torno da lógica de mercado e de produto, em detrimento da lógica democrática, com ênfase na participação coletiva das decisões e no processo” (PERONI, 2012, p. 26).

Ainda que se considerem as aproximações e distanciamentos entre as três resoluções aqui presentes, acredita-se que diferentes interpretações atribuídas às Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCN/2002-2015-2019) à formação de professores para a Educação Básica sejam possíveis devido ao seu caráter ambíguo e multifacetado, afinal:

[...] as reformas curriculares dos cursos de formação de professores, regulamentadas sob a forma de Diretrizes Curriculares, constituem processos/produtos conflituosos de negociações, intenções e procedimentos. As decisões curriculares decorrentes da implementação de mudanças nas formas de pensar e organizar os currículos destes cursos não são o resultado dos consensos conquistados, mas das negociações possíveis, promovidas em relação às forças que medeiam os processos de profissionalização do educador e as concepções de currículo predominantes no campo (SCHNEIDER, 2007, p. 30).

Concorda-se com Schneider (2007) quando esta traz à luz mediante seus estudos de doutoramento que os projetos pedagógicos de cada curso de licenciatura, ao articular as DCN/2002-2015-2019 com seus respectivos contextos locais acabam por recriar e ressignificar conceitos e as próprias diretrizes e normatizações, uma vez que estas compreendem um norte, uma orientação para reestruturação da matriz curricular, embora almeje, muitas vezes, o total engessamento da mesma.

As recontextualizações mediante a implementação na prática das DCN/2002-2015-2019 vêm comprovar que, por mais que o Estado tente cercear o currículo e a prática docente, há sempre mais de um discurso em pauta, existem interesses antagônicos, afinal, o campo do currículo é uma arena de batalhas “[...] é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade” (SILVA, 2016, p. 150).

De maneira a facilitar uma maior compreensão das três DCN/2002-2015-2019 promulgadas em território nacional, organizou-se e apresenta-se na sequência quatro quadros, contendo respectivamente: I. Carga horária mínima e respectivas atividades formativas; II. Organização da matriz curricular; III. Perfil do egresso e; IV. Permanências de aspectos comuns a duas ou mais diretrizes.

Quadro 1 - Carga horária mínima e respectivas atividades formativas

RESOLUÇÃO	CARGA HORÁRIA MÍNIMA			
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (DCN/2002)	Não especificado			
Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002	2800 horas – 3 anos			
	Prática	Estágio Supervisionado	Aulas para os conteúdos curriculares	Atividades acadêmico-científico-culturais
	400	400	1800	200
Parecer CNE/CP nº 9/2007	2800 horas – 3 anos			
	Prática	Estágio Supervisionado	Aulas para os conteúdos curriculares	Atividades acadêmico-científico-culturais
	Não Especificado	300	Não Especificado	Não Especificado
Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (DCN/2015)	3200 horas – 4 anos			
	Prática	Estágio Supervisionado	Atividades Formativas estruturadas pelos Núcleos	Atividades teórico-práticas de aprofundamento
	400	400	2200	200
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (DCN/2019)	3200 horas			
	Base Comum	Conteúdos Específicos/BNCC	Prática	
	800	1600	800	
			Estágio Supervisionado	Prática Base Comum e Conteúdo Específico
			400	400

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: DCN/2002-2015-2019 (BRASIL, 2002a-2015a-2019d)

Em relação à carga horária, conforme o quadro 1, a principal mudança observada foi entre a DCN/2002 e sua substituta, a DCN/2015. Na primeira, a carga horária mínima a ser oferecida pelos cursos de licenciatura era de 2800h, a qual foi ampliada na DCN/2015 para 3200h e mantida na DCN/2019 (BRASIL, 2002a-2015a-2019d).

Em se tratando das atividades formativas e suas respectivas cargas horárias, observam-se nomenclaturas que permaneceram inalteradas nas três DCN/2002-2015-2019 como, *Prática* e *Estágio Supervisionado*. Destaca-se que a DCN/2002 sofreu alteração com redução de 400h para 300h destinadas ao *Estágio Supervisionado* da Resolução CNE/CP nº 2, de 19

de fevereiro de 2002 para o Parecer CNE/CP nº 9/2007. Entretanto, a partir da DCN/2015, a carga horária dedicada ao *Estágio Supervisionado* voltou a ser obrigatoriamente de 400h, permanecendo assim na DCN/2019 (BRASIL, 2002a-2015a-2019d).

Entretanto, as demais atividades formativas sofreram alterações tanto na nomenclatura, quanto na carga horária. Enquanto na DCN/2002 às *Aulas para os conteúdos curriculares* era destinada uma carga horária de 1800h na Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 estas não foram definidas no Parecer CNE/CP nº 9/2007. Esta nomenclatura foi substituída na DCN/2015 por *Atividades Formativas estruturadas pelos Núcleos*, que passou a contar com um mínimo de 2200h e, posteriormente, na DCN/2019 por *Base Comum*, contemplando 800h e *Conteúdos Específicos/BNCC* com 1600h (BRASIL, 2002-2015-2019).

Para finalizar, observa-se que a atividade formativa denominada *Atividades acadêmico-científico-culturais*, que na Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, contava com uma reserva de 200h para sua realização, deixou de ter esta especificação no Parecer CNE/CP nº 9/2007, ambos vigentes durante as normativas da DCN/2002, sendo substituída na DCN/2015 por *Atividades teórico-práticas de aprofundamento* e contando ali, novamente, com uma carga horária de 200h, a qual foi extinta pela DCN/2019 (BRASIL, 2002a-2015a-2019d).

Apesar de a DCN/2002 não especificar o que se entende por *Atividades acadêmico-científico-culturais*, na DCN/2015 as *Atividades teórico-práticas de aprofundamento* deveriam realizar-se em consonância com os interesses do estudante “[...] por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015a, p. 11).

Quadro 2 - Organização da matriz curricular

RESOLUÇÃO	ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (DCN/2002)	Seis eixos articuladores: I. Conhecimento geral; II. Interação, comunicação, autonomia intelectual e profissional; III. Disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV. Formação comum e específica; V. Conhecimentos filosóficos, educacionais, pedagógicos e conhecimentos a serem ensinados; VI. Teoria e prática
Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (DCN/2015)	Três Núcleos: I. Núcleo de estudos de formação geral; II. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e; III. Núcleo de estudos integradores
Resolução nº 2/2019 (DCN/2019)	Três dimensões das competências profissionais docentes: I. Conhecimento profissional; II. Prática profissional e; III. Engajamento profissional

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: DCN/2002-2015-2019 (BRASIL, 2002a-2015a-2019d)

Em se tratando da matriz curricular proposta para os cursos de formação de professores da Educação Básica, observa-se no quadro 2 que, apesar de as três DCN/2002-2015-2019 articularem-se diferentemente, sendo a DCN/2002 por eixos, a DCN/2015 por núcleos e a DCN/2019 por dimensões, podem-se encontrar características em comum entre elas, tais como: manutenção de uma base comum e outra específica a cada área do conhecimento; articulação entre os conhecimentos a serem ensinados e/ou específicos e os conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos e valorização, ao menos em termos da lei, da articulação entre teoria e prática, da disciplinaridade e da interdisciplinaridade (BRASIL, 2002a-2015a-2019d).

A prerrogativa da necessária parceria entre as IES de formação docente e a Educação Básica, apesar de estar presente nas três DCN/2002-2015-2019, é tratada com maior ênfase nas duas últimas DCN/2015-2019. Entretanto, enquanto observa-se na matriz curricular legalizada pela DCN/2015 questões referentes à busca por justiça social, respeito à diversidade e promoção da gestão democrática, a DCN/2019 imprime um discurso voltado à organização curricular fundamentado no cuidado com o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2002a-2015a-2019d).

Destaca-se ainda no texto da DCN/2015 uma grande ênfase no ensino pela pesquisa, sendo esta concebida como essencial ao exercício e aprimoramento docente, como meio para a construção de conhecimentos da realidade educacional, pedagógica e científica. Assim, nesta diretriz, propõe-se um processo formativo fundado da pesquisa (BRASIL, 2015a).

Quadro 3 - Perfil do egresso

RESOLUÇÃO	PERFIL DO EGRESSO
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (DCN/2002)	Artigo 2º I. Ensinar visando a aprendizagem do aluno; II. Acolher e tratar a diversidade; III. Promover atividades de enriquecimento cultural; IV. Aprimorar práticas investigativas; V. Elaborar e executar projetos para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares e usar tecnologias da comunicação e da informação, metodologias, estratégias e materiais inovadores; VI. Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe
Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (DCN/2015)	Artigo 3º I. Exercer função docente e de gestão nas diferentes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e modalidades da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos; Especial, Profissional e Técnica de nível médio; Escolar Indígena; do Campo; Escolar Quilombola e a Distância; II. Produzir e difundir conhecimentos; III. Elaborar e implementar Projeto Político Pedagógico Institucional; IV. Garantir com qualidade os direitos e objetivos de aprendizagem aos educandos; V. Promover a gestão democrática e a avaliação institucional
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (DCN/2019)	Artigos 2º e 3º I. Desenvolver as competências previstas na BNCC-Educação Básica; II. Apropriar-se das competências da BNCC-Formação; III. Capacitar-se à promoção da educação integral do educando da Educação Básica; IV. Planejar, conduzir e avaliar a docência e a gestão do sistema educacional; V. Comprometer-se com o desenvolvimento educacional do estudante, da escola de Educação Básica e de sua própria formação profissional

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: DCN/2002-2015-2019 (BRASIL, 2002a-2015a-2019d)

Observa-se que nas três DCN/2002-2015-2019, quadro 3, espera-se do educador da Educação Básica, egresso de uma licenciatura, um perfil profissional generalista que abranja uma ampla gama de conhecimentos gerais e específicos, competências e habilidades. Atribui-se a este egresso a função de planejamento, condução e avaliação da sala de aula e do ensino escolar de forma geral, cabendo a ele o comprometimento com a gestão da educação. Ainda lhe são atribuídas funções de pesquisador e construtor de conhecimento por meio de sua corresponsabilidade com sua própria formação continuada e a formação inicial de futuros docentes (BRASIL, 2002a-2015a-2019d).

No quadro 4, a seguir, podem ser observadas algumas diretrizes comuns a duas ou à totalidade das três resoluções responsáveis pela instituição e definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN/2002-2015-2019). Ainda que se reconheça que determinados aspectos foram enfatizados em menor ou maior grau, a depender da resolução indicada:

Quadro 4 - Permanências de aspectos comuns a duas ou mais DCN/2002-2015-2019

INOVAÇÃO	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019
Parcerias entre instituições de ensino superior e de Educação Básica	X	X	X
Conexão entre ensino e pesquisa	X	X	X
Inter-relação teoria e prática	X	X	X
Espaço e tempo na jornada de trabalho para formação dos formadores	X	X	-
Domínio de conteúdos específicos, fundamentos, metodologias e TDCIs	-	X	X
Conhecimentos: I. Conteúdos específicos e interdisciplinares; II. Fundamentos da Educação; III. Pedagógicos e; IV. Didáticos e Práticos	X	X	X
Articulação entre ensino, pesquisa e extensão	-	X	X

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: DCN/2002-2015-2019 (BRASIL, 2002a-2015a-2019d)

Observa-se a partir do quadro 4 que ao menos nos textos legais, almeja-se uma formação docente fundada na parceria entre a Educação Básica e a IES, haja vista que muitos apostam nesta unidade como sendo frutífera tanto para formação inicial, quanto para a continuada, uma vez que favorece a articulação entre a teoria e a prática, entre o conteúdo que se ensina e aprende na universidade e a realidade que será encontrada após o ingresso no mundo do trabalho, o que difere da formação para o mercado de trabalho.

O atendimento imediato das demandas do mercado de trabalho pressupõe uma formação docente técnica, destituída de qualquer conteúdo político. Docentes e discentes, numa lógica mercadológica, são tidos como partes da engrenagem capitalista neoliberal que cumprem suas respectivas funções em prol da competitividade e da manutenção das desigualdades sociais (MOURA, 2014).

Já a formação para o mundo do trabalho vislumbrada por estudiosos como Franco, Libâneo e Pimenta (2007) garante aos egressos dos cursos de formação condições para que “[...] mudem as formas e os processos de oferecer a educação, o ensino, as políticas de educação de crianças, jovens e adultos, os processos educativos formais e não formais, a gestão do ensino e das escolas e de instituições educativas e outras demandas sociais” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p. 87).

Buscou-se aqui realizar um estudo das três DCN/2002-2015-2019 com o intuito de compreendê-las em suas potencialidades e fragilidades, avanços, retrocessos e estancamentos. Possivelmente, ao se desenvolver o estudo das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da região Norte que compõem nosso escopo de estudos, poder-se-á encontrar matrizes curriculares alinhadas a qualquer uma dessas diretrizes. Tanto o é que, em termos de Brasil, se voltamos aos dados apresentados pela tabela 1, observa-se que, apesar da DCN-Pedagogia/2006 normatizar apenas o curso de Licenciatura em Pedagogia, de acordo com os dados do e-MEC (BRASIL, 2021b) existem atualmente 405 cursos de licenciatura em Pedagogia a distância e 2555 presenciais, porém, também existem quatro cursos de bacharelado a distância e 50 presenciais e, ainda, um curso de Pedagogia sequencial na modalidade presencial, ou seja, mais uma vez observa-se um distanciamento entre as legislações e a realidade vivenciada a partir delas.

1.5. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura: entre o texto legal e a percepção de estudiosos da educação

Como anunciam Franco, Libâneo e Pimenta (2007), dispositivos normativos como leis, decretos e resoluções objetivam organizar as ações e as formas de funcionamento de diferentes instituições. Fundamentando-se em saberes teóricos e práticos e constituindo-se a partir de estudos, reflexões e investigações, tais normativas não poderiam deixar de considerar as necessidades e demandas do contexto real.

A DCN-Pedagogia/2006 enfatiza a docência como o principal eixo formativo deste curso, esclarecendo que esta se constitui numa ação educativa e num processo pedagógico metódico e intencional que abrange para além das atividades docentes em sala de aula a participação na organização e na gestão dos sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006a).

Para Scheibe e Durli (2011) incorporar a gestão educacional na atividade docente é conceber esta última num sentido amplo, visto que, para as autoras, quando a docência

extrapola o contexto da sala de aula, incorpora em si as funções de professor, gestor e pesquisador.

Entretanto, este não é um consenso entre os estudiosos educacionais. Para Libâneo (2006), a prescrição da DCN-Pedagogia/2006 de que cabe à ação educativa participar da organização e gestão escolar, fere o artigo 64 da LDB 9.396/1996, o qual prevê a formação do especialista gestor e não do professor que participa da gestão, visto que, gerir uma escola ou mesmo um sistema de ensino, não se pode confundir com participar dessa gestão.

Libâneo (2006) destaca ainda que por mais que as atividades gestora e docente se correlacionem, elas não podem ser fundidas e, embora ambas componham as atividades pedagógicas, estas também não podem ser limitadas àquelas. Com a expansão da educação e a diversidade de práticas e modalidades educativas exigidas pela sociedade contemporânea, ampliou-se demasiadamente as atividades pedagógicas, as quais se articulam, porém, distinguem-se pela especificidade de sua atuação. Dentre o amplo espectro das atividades pedagógicas, destacam-se os distintos profissionais:

[...] os que se dedicam à docência, aqueles preocupados com o planejamento, gestão e administração dos sistemas escolares e escolas, assim como supervisão e assistência pedagógico-didática ao sistema e as escolas, os profissionais que atuam em atividades paraescolares, extra-escolares e em atividades teórico-científicas (pesquisa, elaboração) (LIBÂNEO, 2010b, p. 60).

Seria, pois, um equívoco imaginar que um único curso de Licenciatura em Pedagogia, como prescrevem as DCN-Pedagogia/2006 viesse a dar conta de incluir em sua matriz curricular todo o conhecimento necessário à formação de uma gama tão ampla de profissionais como as mencionadas anteriormente (LIBÂNEO, 2010b).

É fato que todo professor necessita ter competência para participar da gestão, entretanto, enquanto a função do professor é ensinar para que o aluno aprenda a se posicionar de maneira crítica e criadora em seu contexto social, ao gestor cabe organizar e primar por todo o processo de trabalho escolar, dispondo de “[...] recursos por meio da racionalização do trabalho e da coordenação do esforço humano coletivo em função do fim visado, isto é, o ensino e a aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 2006, p. 852).

No artigo 5º da DCN-Pedagogia/2006, são encontradas 16 atribuições docentes. Fato que nos leva a deflagrar tanto a formação generalista, criticada em detalhes no terceiro capítulo por Libâneo (2010b) e Pimenta et al. (2017), quanto a inconsequente formação de um superprofissional que, além de impossível de realizar-se em um único curso, confunde na

própria normativa “[...] objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso” (LIBÂNEO, 2006, p. 847).

Neste sentido, mesmo estudiosos que defendem a docência como a base da formação em Pedagogia, como Scheibe e Durlí (2011), destacam que as ambiguidades e imprecisões presentes no texto da DCN-Pedagogia/2006 constituem-se em um desafio aos educadores comprometidos com a qualidade educacional em território nacional.

E, por isso mesmo, consideram essencial o acompanhamento por parte das próprias instituições formadoras e demais pesquisadores educacionais em relação aos cursos existentes, a fim de que isso favoreça a discussão sobre as “[...] potencialidades colocadas pelas diretrizes e também para avaliar necessidades de acréscimos ou mudanças na legislação” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 102).

Franco, Libâneo e Pimenta (2007), assim como Saviani (2012) observam que a DCN-Pedagogia/2006 é destinada a organizar e legislar sob o curso de Licenciatura em Pedagogia, ou seja, aquele que forma professores, entretanto, mesmo sem regular a formação dos especialistas em educação, gestores, planejadores, coordenadores e avaliadores educacionais, ao fundir as atividades docentes e pedagógicas, acaba por admiti-las formalmente.

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) consideram uma conquista aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a elevação de seu nível de formação ao ensino superior, entretanto, não deixam de deflagrar como um equívoco que esta se dê em um único curso de Pedagogia. Para os autores em questão, haveria, pois, que existir, como nas demais áreas do conhecimento, o curso de bacharelado e o de licenciatura em Pedagogia.

Os mesmos autores propõem ainda a existência de dois cursos, um de bacharelado em Pedagogia e outro de formação de professores, pois consideram ser o objeto de estudos da Pedagogia muito mais amplo, ainda que não hierarquicamente mais importante que a docência. A Pedagogia, “[...] antes de se desdobrar em docência, constitui um campo de estudos com identidade e problemática próprias, englobando os elementos da ação educativa e sua contextualização” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 87).

Também, enfatizam que muito mais produtivo que reorganizar um curso já existente, responsável pela formação do pedagogo *stricto sensu*, inflando suas atribuições com mais uma responsabilidade, à formação docente deveria ser criado outro curso de graduação com vistas a este fim específico, afinal,

[...] o curso de Pedagogia constitui o único curso de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como práxis social, formando o profissional pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 84).

Observe-se no quadro 5 que o perfil do profissional pedagogo ao longo de sua historicidade foi se alterando e, talvez, tenha acabado por deixar de lado suas atribuições iniciais, a formação do cientista educacional. Ao se almejar contribuir com a formação docente do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acabou-se, como discutido nas pesquisas de Gatti e Nunes (2009), Libâneo (2010a), Oliveira (2013), Castro (2016) e Marafelli (2017), por prejudicar ambas as formações, do pedagogo *stricto e lato sensu*, incluindo-se nesta última a *Formação do Alfabetizador*:

Quadro 5 - Perfil profissional do egresso da Pedagogia

LEGISLAÇÃO	PERFIL PROFISSIONAL
Decreto-Lei nº 1.190/1939	I. Bacharel: Técnico em Educação (3 anos); II. Licenciado: Docente do Ensino Secundário e da Escola Normal
LDB nº 4.024/1961	I. Bacharel; II. Licenciado
Lei nº 5.540/1968 Parecer nº 252/1969 Resolução CFE nº 2/1969 LDB nº 5.692/1971	I. Especialistas: segundo habilitação cursada (Orientação Educacional; Administração; Supervisão ou Inspeção Escolar); II. Professor das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores; III. Professor primário (apêndice da legislação. Desde que no currículo de formação constasse: Estrutura e Funcionamento; Metodologia e Prática de Ensino de 1º grau)
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (DCN-Pedagogia/2006)	I. Docência na Educação Infantil; II. Docência nos anos Iniciais do Ensino Fundamental; III. Docência nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e; IV. Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: TANURI (2000); BRASIL (2006a); SCHEIBE e DURLI (2011); SAVIANI (2012)

Para Scheibe e Durli (2011), a identidade do curso de Pedagogia foi sendo adaptada por meio de disputas, servindo inicialmente, desde sua criação em 1939 até o início da década de 1960, à formação tanto dos dirigentes educacionais, quanto dos docentes para o Ensino Médio na modalidade Normal, o qual era e, ainda é, responsável pela formação mínima do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Posteriormente, num momento iniciado no final de 1968, com a promulgação da segunda LDB 5.540/1968, a identidade do curso de Pedagogia voltou-se à formação dos especialistas educacionais: supervisores, orientadores, dentre outros, numa vertente tecnicista da educação (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Ainda que se compreenda que num movimento de luta contra o tecnicismo educacional buscou-se extinguir as diferentes habilitações dentro do curso de Pedagogia, há que se destacar que “[...] (goste-se ou não, as habilitações asseguravam, de fato, conteúdos e práticas concernentes ao desempenho de funções de pedagogo [...])” (LIBÂNEO, 2010b, p. 10).

Scheibe e Durli (2011) destacam que, apesar de existirem dois projetos antagônicos de formação de professores em pauta, um defendido pela ANPOFE, que previa a formação dos docentes para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental num curso de Pedagogia que tivesse como base uma concepção ampla de docência, e outro expresso pelos legisladores responsáveis pela reforma da Educação Básica e do Ensino Superior que vinha sendo implementada desde os anos 1990, após vários embates entre representantes do MEC, do CNE, de especialistas em Pedagogia e entidades e associações como ANPOFE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, dentre outras, foi a primeira proposta que ganhou hegemonia e imprimiu-se no texto da DCN-Pedagogia/2006.

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) discordam do posicionamento da ANPOFE e consequentemente da DCN-Pedagogia/2006 que impõe a docência como base da formação do pedagogo, e afirmam que a confusão conceitual expressa pela indiferenciação entre os campos científico e profissional, na contramão de combater o tecnicismo, visto que pedagogos e professores são ambos essenciais, acabou por “[...] levar à manipulação pragmática do currículo de formação profissional” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 94).

Nesta diretriz, Saviani (2012), parafraseando Anísio Teixeira em relação ao Manifesto dos Educadores, considera a promulgação da DCN-Pedagogia/2006 uma “meia vitória” que, ao passo que buscou contribuir com a LDBEN 9.394/1996 na elevação da formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao nível superior, ao fundir as funções do professor, do gestor e do pesquisador, esta promulgação acabou por não explicitar adequadamente um “[...] substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso” (SAVIANI, 2012, p. 59).

Enquanto pensadores como Bazzo et al. (2016) veem nessa iniciativa a possibilidade de caracterização desse curso, outros como Franco, Libâneo e Pimenta (2007) compreendem-na como “[...] o esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica com a

consequente subsunção do especialista ao docente e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos com uma licenciatura [...]” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 85-86).

Mediante as imprecisões conceituais e à concepção simplista e reducionista de pedagogia deflagrada por Libâneo (2006) no texto da DCN-Pedagogia/2006, o autor adverte que na contramão de contribuir com a melhoria da qualidade da Educação Básica por meio de uma formação docente de nível superior, tais diretrizes tendem a comprometer a formação de ambos os profissionais pedagogos *stricto sensu* e *lato sensu*.

De acordo com a DCN-Pedagogia/2006, o curso de Pedagogia deverá ter uma carga horária mínima de 3200 horas distribuídas em 2800 horas de atividades formativas e 300 horas de Estágio Supervisionado, o que difere da DCN/2015-2019, a qual resguarda à esta atividade 400 horas mais 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do estudante.

A matriz curricular desta graduação deverá ser organizada segundo a DCN-Pedagogia/2006 em três núcleos, assim como nas DCN/2015, sendo eles: I. Núcleo de estudos básicos; II. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e; III. Núcleo de estudos integradores. Para Libâneo (2006), as disciplinas e atividades a comporem cada um destes três núcleos não se encontram suficientemente claras devido à sua redação “[...] repetitiva, confusa e imprecisa” (LIBÂNEO, 2006, p. 847).

De acordo com a DCN-Pedagogia/2006, o *Núcleo de estudos básicos* deverá contemplar conhecimentos teóricos, práticos, didáticos e metodológicos das diferentes áreas do conhecimento, da gestão e da avaliação da educação em ambientes escolares e não-escolares; conteúdos e disciplinas a serem ministrados na Educação Básica; conhecimentos referentes ao desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos em sua integralidade: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial (BRASIL, 2006a).

O *Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* deve ser organizado segundo a prioridade institucional, podendo centrar-se na: I. Docência e gestão em ambientes escolares e não-escolares; II. Avaliação e produção de material didático ou nas; III. Teorias educacionais (BRASIL, 2006a).

E, o terceiro e último núcleo a compor a matriz curricular da graduação em Pedagogia, denominado pela DCN-Pedagogia/2006 de *Núcleo de estudos integradores*, visa ao enriquecimento curricular e deve ser composto por participação em seminários, iniciação científica, monitoria e extensão, atividades práticas junto à escola de Educação Básica e atividades de comunicação e expressão (BRASIL, 2006a).

Em concordância com o posicionamento de Libâneo (2006), Saviani (2012), ao debruçar-se sobre o texto da DCN-Pedagogia/2006 encontra ali um paradoxo, qual seja, restrição naquilo que é essencial, a configuração da pedagogia como um campo de conhecimentos e práticas historicamente constituídos ao longo de séculos, com concomitante extensividade nos acessórios que buscam formar um superprofissional em um curso de Pedagogia em que se dilatam...

[...] múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais [...] (SAVIANI, 2012, p. 58).

Tudo isso em um documento que, na contramão de nortear a graduação em Pedagogia, dificulta sua organização em âmbito nacional, não contribuindo com a instauração de uma unidade para o referido curso, afastando-se da necessária construção de um “[...] sistema nacional de formação de profissionais da educação, a partir do que dispõe o Título VI da LDB 9394/96” (LIBÂNEO, 2010b, p. 15).

Compreende-se a defesa de alguns educadores em relação à centralidade da docência na formação em Pedagogia como uma consequência de estudos sociológicos que mostram as terríveis consequências da lógica da divisão técnica do trabalho difundida em nossa sociedade capitalista, onde, assim como no campo econômico, busca-se, no campo educacional, instituir a presença de “[...] dois segmentos de trabalhadores opostos entre si, os especialistas (diretor, coordenador pedagógico) e os professores, instaurando a desigualdade e promovendo a desqualificação do trabalho dos professores” (LIBÂNEO, 2006, p. 854).

Entretanto, concorda-se com o autor que, por mais que se queira aproximar a divisão econômica, social e técnica do trabalho no capitalismo com o campo educacional e, ainda que a produção capitalista se sirva da educação escolar para atender suas necessidades, especialmente a partir da produção de trabalhadores, há que se considerar a não linearidade entre professores e pedagogos e os agentes diretos do capital, bem como os estudantes com as mercadorias produzidas pelo setor econômico. Há que se distinguir a produção de coisas, da constituição de seres humanos. Sendo assim, há que se considerar que:

[...] o trabalho escolar tem sua especificidade, ainda que não descolada dos seus vínculos com a organização social e econômica da sociedade. O trabalho pedagógico escolar tem uma natureza não-material, não se aplicando a ele, de modo pleno, o modo de produção capitalista. O conhecimento como objeto de trabalho na escola é inseparável no ato de produção, e esta capacidade potencial ninguém retira da pessoa que conhece. Isso significa que os resultados do processo de trabalho escolar, bem como as formas de organização interna, não estão absolutamente preordenados pelo capital (LIBÂNEO, 2006, p. 858).

Nesta diretriz, deflagra-se mais uma vez não apenas a insuficiência da política nacional de formação docente adotada em território nacional, mas também seu distanciamento da realidade brasileira, haja vista que, já se tendo passado mais de 180 anos desde a criação das primeiras Escolas Normais, mais de 80 anos desde a fundação do primeiro curso de Pedagogia e mais de 20 anos desde a promulgação da LDBEN 9.394/1996, que eleva a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao nível superior, ainda se observam graves problemas em relação à essa formação.

O curso de Pedagogia, orientado a partir das DCN-Pedagogia/2006, ao erradicar as diferentes habilitações e reorganizar sua matriz curricular centrando-a na formação docente, além de não contribuir com a melhoria desta, aparentemente encarregou-se de ampliar problemas históricos e criar novos, tais como:

[...] a) a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica decorrente da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e dos campos de atuação profissional do pedagogo especialista; b) o desaparecimento dos estudos de pedagogia no curso de pedagogia, levando ao abandono dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor com relação à sua prática; c) o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação; d) O rompimento da tradição do curso de pedagogia de formar especialistas para o trabalho nas escolas (diretor de escola, coordenador pedagógico) retirando-se sua especificidade teórica e prática, na qualidade de atividades-meio, para assegurar o cumprimento dos objetivos da escola (LIBÂNEO, 2006, p. 860).

O descompasso entre as determinações legais e a realidade concreta denunciada por Peroni (2018) é evidenciado também no texto de Libâneo (2006), que considera que as carências da Educação Básica não se resumem apenas à reformulação do curso de Pedagogia, mas também ao ataque de alguns de seus problemas crônicos, tais como a inadequada distribuição de renda, a desvalorização profissional, as condições precárias de trabalho, a repetência, a defasagem idade-série, as dificuldades de aprendizagem, a má-formação cultural e educacional do próprio docente, a desmotivação, rotatividade e fragilidade na gestão, dentre

outros. Libâneo (2006) adverte ainda que as confusões e inconsistências presentes nas legislações, em consonância com a falta de consenso a despeito da matriz curricular adequada à formação docente, também contribuem para o agravamento do quadro.

Por fim, Libâneo (2006) acredita que o distanciamento entre as políticas de formação docente e aquelas voltadas à realidade escolar funda-se no desconhecimento ou mesmo na secundarização por parte dos legisladores e intelectuais envolvidos em sua criação e implementação em relação às questões concretas enfrentadas pelos professores e gestores educacionais em seu dia a dia dentro das escolas de Educação Básica.

1.6. Currículo e Alfabetização: onde e como se encontra ou não a alfabetização nos documentos normativos dos cursos de Pedagogia?

Dividiu-se esta seção em duas partes, de modo a explicitarem-se inicialmente as teorias curriculares que fundamentam tanto as práticas alfabetizadoras, quanto os cursos de *Formação do Alfabetizador* articulando-as às concepções de alfabetização que possam estar presentes ou ausentes nas normatizações direcionadas ao curso de Pedagogia responsável desde 2006 primordialmente pela formação docente.

1.6.1. Currículo

O currículo no Ensino Superior, porém, não apenas ele, carrega consigo a tradição napoleônica da primazia do ensino teórico em detrimento da formação prática. Muito comum neste nível de ensino é a formação denominada “3 por 1”, através da qual o estudante é direcionado ao aprofundamento teórico durante os três primeiros anos de sua formação apartados do último ano dedicado à prática (SIMÕES, 2013).

Desde sua criação no início do século XX até a atualidade, a tradição curricular manteve-se quase que intocável sob o viés teórico e livresco. Entretanto, adentrou-se o século XXI em meio à crise mundial da universidade⁷ expressa em três modalidades: I. Crise da hegemonia, através da qual a universidade deixa “[...] de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa”; II. Crise da legitimidade, na qual se expressam as contradições entre a hierarquização dos saberes especializados, das “[...] restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da

⁷ Para maiores esclarecimentos a respeito da crise universitária mundial, veja-se: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. A universidade no século XXI: para uma universidade nova. Coimbra [s.n.], out. 2008.

democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares” e; III. Crise Institucional expressa pelas disputas entre a exigência “[...] da autonomia na definição dos valores e objectivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 13-14).

No Brasil, segundo artigo publicado pela UNIFESP (2019), as universidades públicas são responsáveis por mais de 95% das pesquisas desenvolvidas em solo nacional. Sendo assim, a crise da hegemonia apontada por Santos e Almeida Filho (2008) referente à produção científica se faz menos grave aqui que em demais países por eles pesquisados.

No campo específico da alfabetização, ainda que as instituições públicas permaneçam à frente das privadas junto às pesquisas desenvolvidas, tem-se caminhado para um cenário cada vez mais próximo da perda da hegemonia científica. A partir da comparação entre os estudos realizados por Soares e Maciel (2000), e este observou-se que as instituições públicas dedicadas a pesquisar a alfabetização tiveram seu percentual reduzido de 69,4% em 2000 para 54% na atualidade, ao passo que estudos desenvolvidos em instituições privadas subiram de 30,6% em 2000 para 46% atualmente.

A perda da hegemonia frente a ser a universidade a principal instituição de ensino superior do país também se faz muito presente em solo nacional especialmente no que tange à *Formação do Alfabetizador*, crise posta pela própria LDB 9.394/1996, que prevê essa formação tanto no Ensino Médio na Modalidade Normal, quanto em Nível Superior, principalmente nos Institutos Superiores de Educação e não nas universidades.

Neste contexto, pesquisadores de diferentes países e universidades puseram-se a estudar o funcionamento atual, bem como propor inovações curriculares para as universidades de forma a superar suas diferentes crises⁸. Santos e Almeida Filho (2008) propõem como alternativas para a crise da hegemonia a reconfiguração do acesso e extensão, a promoção da pesquisa-ação e da ecologia de saberes, bem como a articulação entre a universidade e a escola pública, sendo esta última de grande relevância para a presente pesquisa, já que poderia vir a ser uma estratégia para maior articulação entre teoria e prática na formação inicial do alfabetizador.

Inovar na universidade demanda um maior entendimento de seu funcionamento no presente; para o caso da formação docente, uma melhor compreensão de como se tem constituído o currículo responsável por essa formação. Para Silva (2016), o currículo

⁸ Para superação das crises de legitimidade e institucional, veja-se: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra [s.n.], out. 2008.

compreende tanto o planejamento do percurso, quanto o próprio caminhar por ele. A seleção de conhecimentos historicamente produzidos, as metodologias e didática utilizada para seu ensino e aprendizagem são partes integrantes do currículo, assim como as relações estabelecidas entre docentes e discentes, e entre estes e o lócus de seu futuro fazer profissional, no caso dos alfabetizadores, as salas de alfabetização das escolas de educação básica.

A análise curricular atenta de um curso de formação docente, por exemplo, como a que aqui se propõe, pode indiciar as concepções de formação profissional pretendida e, consequentemente, o tipo de sujeitos que se almeja formar a partir da atuação de tais profissionais. Currículo na perspectiva de Silva (2016) é conhecimento, identidade e poder. Nele, estão inscritos os conhecimentos selecionados, a carga horária dedicada a cada área do saber que o constitui, a organização, a didática, a avaliação e as relações estabelecidas entre a comunidade acadêmica que o vivencia e o coloca em prática.

Do currículo fazem parte tanto as prescrições explícitas, quanto as implícitas, aquilo que Apple (2006) denomina de *currículo oculto*, “[...] as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos” (APPLE, 2006, p. 127).

O currículo oculto, diz Apple (2006), constitui-se das interações escolares cotidianas, dos valores morais e normativos, das inclinações diversas em prol de dado funcionalismo econômico subserviente à parcela populacional de maior poder. O controle social por meio do currículo foi e é meta de variados programas sociais e políticos que veem na escola um dos principais agentes de inculcação de valores e criação de uma sociedade subserviente ao capital.

Apple (2006) denuncia que as escolas foram criadas para a preservação cultural dos segmentos populacionais mais poderosos; assim, os conhecimentos que compõem o currículo escolar estão permeados de princípios e valores condizentes com os interesses desta parcela privilegiada da população. Num contexto neoliberal como o que se vivencia na contemporaneidade, os currículos acabam por formatar desde a escola de educação básica até o ensino superior para resultados, apartando-se da formação de sujeitos reflexivos e críticos.

Nessa diretriz, Freire e Macedo (2013) reforçam que o currículo, por não se constituir apenas pelos conteúdos programáticos, horários, disciplinas e tarefas escolares, bem como por elementos que muitas vezes são agressivos e agem contra grande parte dos alfabetizados das classes subalternas, acabam por servir aos interesses da ideologia dominante.

A seleção dos conhecimentos a comporem um currículo não é neutra, nem aleatória. A partir desta seleção, muitas vezes concretizam-se compromissos econômicos e políticos educacionais a serviço das desigualdades que pouco contribuem com a ascensão econômica e a valorização cultural daqueles que têm pouco poder. Ao longo da historicidade educacional, pode-se perceber que as “[...] políticas educacionais e culturais, e a visão de como as comunidades deveriam operar, e de quem deveria ter poder, serviram como mecanismos de controle social” (APPLE, 2006, p. 103).

Freire e Macedo (2013) enfatizam que a não alfabetização ou mesmo a alfabetização não funcional de muitos estudantes que têm acesso ao ensino formal configuram-se não no fracasso de nosso sistema educacional, mas em sua função, uma vez que se põe a serviço da inculcação de dado comportamento, cultura e linguagem que acaba por privilegiar apenas a classe dominante.

Os controles econômico, social e cultural ocorrem na escola por meio tanto do currículo oculto, quanto do formal que insiste, muitas vezes, em preservar e distribuir apenas determinado conhecimento como legítimo. O poder para legitimar dado conhecimento depende do poder exercido na arena política e econômica mais ampla, assim, “[...] o poder e o controle econômico se apresentam interconectados com o poder e o controle culturais” (APPLE, 2006, p. 104).

Dentro da arena do poder que constitui o currículo é que se pode perceber, na perspectiva de Apple (2006), a dupla e antagônica função da educação e consequentemente da alfabetização. Uma das funções táticas da educação é a distribuição de conhecimentos e valores distintos para as diferentes camadas populacionais. Determinado tipo de educação é oferecida àqueles a quem se pretende formar para se tornarem membros da classe profissional administrativa. Conhecimentos e valores distintos são oferecidos àqueles a quem se pretende certificar para o trabalho sem habilitação ou semi-habilitado.

As relações de poder intrínsecas ao ato pedagógico garantem que apenas quem o possua tenha a autoridade para definir o certo e o errado, o que se constitui como cultura e intelectualismo e o que não se constitui como tal. Numa pedagogia da classe dominante, o intelectualismo da classe subalterna é sempre considerado um não intelectualismo (FREIRE; MACEDO, 2013).

Graff (1994) corrobora com esta denúncia indagando que tanto no passado, quanto no presente a educação como um todo e, mais especificamente, o processo de alfabetização, estiveram a serviço da inculcação de padrões comportamentais instituídos como “corretos, adequados e esperados” àqueles que almejassem “sucesso” e “prosperidade”. A partir desta

ideologia pôde-se, no Brasil dos anos 1930, responsabilizar o analfabeto pelas mazelas de nosso país, travando-se contra ele uma guerra. A “[...] invenção do analfabetismo e a estigmatização do analfabeto organizam posições sociais, domesticam e acomodam as massas oprimidas, além de definir os saberes legitimados” (ZACCUR, 2011, p. 95).

A função da alfabetização ao longo de sua historicidade, como exposto por Graff (1994) esteve muito mais articulada ao treinamento de padrões aprovados de conduta, ao adestramento e à sujeição da classe trabalhadora do que à busca por sua emancipação. Os aspectos não-cognitivos constituíram-se com grande frequência em maior destaque nas campanhas de alfabetização das massas do que os cognitivos:

O poder do currículo moralmente guarnecido e moralmente baseado que forneceu a substância do ensino alfabetizador, a experiência do próprio treinamento, as estruturas institucionais (explícitas e implícitas), tudo combinado com as inseguranças econômicas e a pobreza da classe trabalhadora e dos pobres – e com os mecanismos de controle muito mais abertos e óbvios – para evitar explosões revolucionárias (GRAFF, 1994, p. 81).

A natureza política da pedagogia, quando repudiada ideologicamente, serve à disseminação do ideário de que a educação, a mera universalização da alfabetização enquanto técnica e neutra atende ao interesse de todos. A negação da politização, do poder e da ideologia intrínsecos ao processo alfabetizador acaba por favorecer a responsabilização dos não alfabetizados por seu fracasso, afirmam Freire e Macedo (2013) que, quanto mais “[...] se nega a natureza política da educação, mais se assume o potencial moral de culpar as vítimas” (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 142).

A fim de que se possa analisar um currículo criticamente e se desvelar nele seus avanços e estancamentos, suas possíveis inovações e/ou perpetuações, torna-se essencial conhecer as diferentes teorias curriculares que se fizeram e se fazem presentes nas inúmeras instituições educacionais de nosso país. Silva (2016), salvaguardando as proximidades e distanciamentos entre as teorias curriculares, as organiza em três principais correntes: a Tradicional, a Crítica e a Pós-Crítica, conforme indicado no quadro 6:

Quadro 6 - Características das principais correntes teóricas sobre currículo

TEORIAS CURRICULARES	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Tradicionais	✓ Tendem a atender às demandas do mercado; ✓ De viés positivista, fundamentam-se em um ensino técnico, linear, sequencial e estatístico; ✓ Pautam-se numa organização de conteúdos disciplinarizados; ✓ Primam pelo objetivismo, organização, planejamento, avaliação e eficiência; ✓ Têm como objetivo a formação de trabalhadores especializados que atendam às demandas produtivas e perpetuem o <i>status quo</i>; ✓ Tecnicamente organizadas para o controle social, articulam-se bem com a formação de identidades favoráveis aos interesses políticos e econômicos dos detentores do poder; ✓ Conhecimentos e valores sociais são postos como neutros e inquestionáveis; ✓ Partem do geral ao particular, do teórico ao prático e do básico ao profissionalizante; ✓ Frequentemente são extensas e supervalorizam o academicismo em detrimento dos conhecimentos práticos
Críticas	✓ Configuram-se como questionamento aos currículos tradicionais desde os anos 1960-1970; ✓ De vertente marxista, buscam uma ação coletiva fundamentada na práxis reflexiva e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes; ✓ Primam pela ação e responsabilidade do educando na identificação e combate às injustiças sociais, políticas e econômicas; ✓ Objetivam questionar os conhecimentos selecionados, primam pela interdisciplinaridade e pelo esclarecimento dos interesses antagônicos e conflitantes de classes que perpassam a educação e buscam desenvolver o compromisso ético com a transformação social; ✓ Deflagram os vínculos entre reprodução cultural e social, organização econômica e curricular; ✓ Lutam pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela formação integral dos educandos; ✓ Almejam a construção de um currículo a serviço da resistência, da luta e da oposição das injustiças e desigualdades sociais; ✓ Buscam uma outra epistemologia do conhecimento e uma outra pedagogia, às quais levem em consideração as questões políticas envolvidas tanto no conhecimento, quanto em sua construção e disseminação; ✓ Concebem o duplo e antagônico potencial da educação: reproduzir e adestrar ou emancipar intelectual e socialmente os educandos
Pós-críticas	✓ Buscam alternativas para além do campo da estrutura econômica, abrangendo questões de gênero, identidade e multiculturalismo; ✓ Almejam a redução e extinção das assimetrias econômicas, étnicas, raciais, de gênero ou quaisquer outras; ✓ Primam pela constituição de diferentes identidades com poder; ✓ Lutam pela erradicação dos privilégios de determinada cultura sobre outra e pela valorização das diferentes culturas das inúmeras minorias⁹,

⁹ O termo minorias representa, aqui, a alteração semântica com vistas a dissimular os mitos que sustentam a dominação cultural em nosso país. Essa “minorias” está representada, nas palavras de Freire e Macedo (2013) por uma maioria populacional que não compõe a classe dominante, que está apartada da esfera da dominação política

	compondo estas questões de sexo, gênero, raça, etnia, posição social etc.;
	✓ Almejam o reconhecimento do <i>eu</i> e do <i>outro</i> enquanto sujeitos de deveres e direitos

Organização: MELO, 2021

Fonte: MELO; PEZZATO, 2020

De acordo com Silva (2016), tanto as teorias curriculares críticas, quanto as pós-críticas contribuem com a compreensão das relações de poder e controle que perpassam não apenas a sociedade, mas também a educação e, conseqüentemente, o currículo escolar, independentemente do nível de ensino, Infantil, Fundamental, Médio ou Superior. O poder e o controle submersos em nossos currículos podem nos formar ou conformar e, por isso, precisam ser levados em consideração e desvelados se o que se almeja é uma alfabetização revolucionária.

O poder impresso nos currículos tradicionais serve à perpetuação das desigualdades. Freire e Macedo (2013) destacam que a não alfabetização da classe trabalhadora que passa pelos bancos escolares, para além de representar êxito e não fracasso do próprio sistema educacional, pode também indiciar a autoafirmação daqueles que se recusam a abrir mão de sua cultura, de seu conhecimento, de sua palavra, em prol de uma cultura, conhecimento e palavra alheios. Para os autores, a recusa da leitura da palavra e do mundo alheios corresponde à defesa da classe subalterna frente à tentativa de violação de seu mundo pela classe dominante.

Com vistas a uma outra pedagogia possível, fundada num outro processo de alfabetização, ambas as teorias, críticas e pós-críticas devem ser consideradas, já que, segundo Silva (2016), tanto uma, quanto outra concebem o currículo como um instrumento de poder, identidade e resistência, permeado por diferentes culturas, interesses e vozes, muitas vezes contraditórios e carentes de um denominador comum: a ação democrática do educador radical, progressista e revolucionário.

É preciso que este alfabetizador democrático, preocupado com uma alfabetização radical, não perca de vista que para além de lugar, espaço e território, para lá de trajetória, viagem e percurso, o currículo envolve relações de poder e, a partir dele se forjam identidades que se podem descobrir tanto críticas, quanto alienadas. É justamente no currículo que se forja o processo de *empower* ou *disempower* do homem que pode se humanizar ou ser treinado pelo processo de alfabetização.

Tratar dos problemas e das altas taxas de analfabetismo apenas numa perspectiva técnica leva à construção e reconstrução de currículos inflexíveis, insensíveis e rígidos que tendem a ignorar as diferenças de classes, a multiplicidade de vozes; currículos que primam por negar a incorporação dos valores e culturas subalternas, que se vangloriam em não apenas excluir, mas deslegitimar a linguagem dos educandos em benefício daqueles que o definiram como “O currículo” (FREIRE; MACEDO, 2013).

É preciso que os alfabetizadores tomem em suas mãos, já desde seu processo de formação inicial, o poder da construção curricular de modo a promoverem uma alfabetização que contribua junto aos alfabetizados pela sua compreensão em relação ao seu próprio mundo, de modo que se tornem aptos a lê-lo para juntos reescrevê-lo. Faz-se crucial em nossos tempos “[...] transcender a natureza mecânica da alfabetização a eles imposta por um currículo que exige apenas a codificação e decodificação mecânicas de grafemas e fonemas para formar palavras que os alienam ainda mais” (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 146).

Currículos de formação docente focados na instrução de métodos e técnicas alfabetizadoras tendem a treinar educadores para o cumprimento de uma prática pedagógica ideologicamente assumida como neutra. O que se faz necessário, nas perspectivas de Freire e Macedo (2013) é a promoção de uma formação fundamentada em uma compreensão profunda e global da natureza política e ideológica intrínseca ao ato alfabetizador. É através de uma formação inicial assim fundamentada que nossos alfabetizadores far-se-ão críticos e criativos. Dispor-se-ão a arriscar-se a utilizar-se dos espaços de transgressão e de mudanças. Espaços estes restritos, porém, possíveis e alcançáveis.

1.6.2 Alfabetização no Currículo

A formação inicial do professor alfabetizador no Brasil, como discutido anteriormente, está normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394/1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN/2019), pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCN-Pedagogia/2006).

Reafirmam-se as críticas tecidas ao Estado brasileiro que, mesmo após assumir a formação do professor alfabetizador o fez de maneira incipiente, relegando-a a uma formação ampla e generalista o suficiente para não conseguir formar adequadamente nem o gestor educacional, nem o docente nos diferentes níveis de ensino.

Ressalta-se ainda que, segundo Gatti e Nunes (2009), 62% dos graduandos em Pedagogia estudam em instituições privadas e, de acordo com Pimenta et al. (2017), 86% dos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo pertencem ao setor privado. Fatos que levam Freitas (2002) a acusar e, com razão, o Estado brasileiro de possuir uma dívida histórica com a formação de nossos educadores.

Peroni (2012) questiona o tipo de política pública de formação docente instituída no Brasil, onde dos 2.960 cursos de Pedagogia existentes, apenas 816, ou seja, 27,6% correspondem ao setor público, enquanto 2.144, isto é, 72,4% pertencem ao setor privado. Seria esta uma política pública de *Formação do Alfabetizador*, ou de garantia ao setor privado a um empreendimento lucrativo?

Tal opção governamental frente às políticas públicas para formação docente não é neutra, nem desinteressada. Como destacado por Silva (2016), currículo é identidade e age na formação da consciência. Um currículo pensado para ser generalista o suficiente a ponto de favorecer a disciplinarização dos conteúdos e, conseqüentemente, uma formação profissional incipiente certamente está a serviço da reprodução da ideologia neoliberal que tende a formatar a escola para o alcance de metas demasiadamente quantificáveis e pouco qualificáveis, colocando o ensino superior como “[...] refém de forças políticas e econômicas que desejam converter as instituições educativas em estabelecimentos empresariais, definidos por identidade, missão e fins lucrativos” (GIROUX, 2010, p. 28).

De modo a esclarecermos onde NÃO está a alfabetização na DCN-Pedagogia (2006) observa-se que em seu art. 6º, ao normatizar a estrutura curricular deste curso, além de outras prescrições, destacam-se a oferta do:

- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; (BRASIL, 2006a, p. 3).

Cartaxo et al. (2020) deflagram que em tal documento não se encontra nenhuma indicação explícita de conteúdos relacionados especificamente à alfabetização, deixando, assim, a critério de cada instituição de ensino superior a definição da abrangência dos estudos que deverão ser oferecidos nesta área. Ainda que se reconheça que os conteúdos de alfabetização possam estar articulados aos de Língua Portuguesa, acredita-se que pela

complexidade e multifacetação que envolve o processo de alfabetização, esta área do conhecimento requer atenção especial nos currículos de formação docente.

A DCN/2019 e a BNC-Formação encontram-se permeadas de prescrições metodológicas condizentes com paradigmas produtivistas fundamentados em currículos por competências e “boas práticas”. De acordo com Cartaxo et al. (2020), este paradigma curricular fortalece a “[...] formação instrucional baseada em métodos e conteúdos dos objetos de ensino e a fragilização da formação pedagógica mais ampla, que tem como objeto a práxis educativa de perspectiva crítica para formação humana” (CARTAXO et al., 2020, p. 1134).

Para coroar a ausência da alfabetização nos documentos normatizadores dos cursos de Pedagogia de nosso país, que têm como função precípua a formação dos alfabetizadores, destaca-se a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019) que enfatiza tanto a formação inicial e continuada, quanto a prática pedagógica desses profissionais fundamentadas única e exclusivamente na ciência cognitiva e na neurociência com ênfase no método fônico (CARTAXO et al., 2020).

A partir da imposição da PNA/2019, revela-se a violência normativa contra a pluralidade de concepções e métodos de alfabetização, bem como a desatenção com a diversidade sociocultural de nossos alfabetizandos. Além de desconsiderar avanços no campo da alfabetização e da pedagogia, a PNA/2019 “[...] apresenta problemas epistemológicos, pedagógicos e metodológicos que provocam retrocessos na formação de alfabetizadores, com consequências para a educação pública” (CARTAXO et al., 2020, p. 1144).

Para Libâneo (2010a), o Ensino Fundamental de nosso país apresenta um quadro desolador no qual a didática e as metodologias específicas à cada área do conhecimento do currículo comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, são desvalorizadas mediante uma carga horária inexpressiva junto às matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia por ele estudadas, o que acarreta uma incipiente formação profissional específica do professor.

Nesta toada, o autor aponta ainda para a dificuldade de articulação entre as disciplinas teóricas e as práticas, bem como a ênfase no ensino de uma didática instrumental e de fundamentos teóricos da educação dissociados dos conteúdos específicos do currículo do Ensino Fundamental que se encontram praticamente ausentes nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia.

Atente-se para o fato de que Libâneo (2010a) trata de todas as áreas do conhecimento. Se estas estão quase ausentes nos currículos por ele analisados, imagine os conteúdos específicos de alfabetização cujo termo encontra-se ausente na DCN-Pedagogia/2006,

aparecendo em um único momento na DCN/2019, bem como uma única vez na BNC-Formação.

A DCN/2019, ao legislar sobre os cursos de licenciatura em nível superior destinados à formação inicial de professores da Educação Básica rege que ao grupo II¹⁰ destes graduandos deverão ser garantidas 1.600 horas para apreensão dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos, discriminando em seu art. 13 que este profissional deve compreender a alfabetização e o “[...] domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à **fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, jovens e adultos**” (BRASIL, 2019d, p. 7 - grifo nosso).

A BNC-Formação, ao discriminar as competências e habilidades da dimensão do conhecimento profissional do pedagogo enquanto professor alfabetizador rege que este deverá desenvolver a habilidade de “[...] demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, **literacia** e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada” (BRASIL, 2019d, p. 17 - grifo nosso).

As expressões em destaque nos currículos oficiais descritos anteriormente também compõem o Caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA) publicado e difundido pelo MEC a partir de 2019; neste, são descritos seis componentes “essenciais” à alfabetização: I. Consciência fonêmica; II. Instrução fônica sistemática; III. Fluência em leitura oral; IV. Desenvolvimento do vocabulário; V. Compreensão de textos e; VI. Produção de escrita. Segundo seus autores, são nesses seis componentes que “[...] se devem apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseada em evidências” (BRASIL, 2019e).

Ainda que se concorde com Santana e Lustosa (2020) que concepções e práticas alfabetizadoras não mudarão do dia para a noite devido à promulgação de decretos e leis, é impossível não levar em consideração as consequências ou impactos das normatizações para práticas pedagógicas, matrizes curriculares, livros e demais materiais didáticos, cursos de formação continuada oferecidos pelo poder público, implementação de avaliações padronizadas etc.

¹⁰ De acordo com o art. 10 da DCN/2019, todos “[...] os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução” (BRASIL, 2019d, p. 6).

Torna-se essencial trazer à tona o conceito de tais componentes “essenciais” à alfabetização na perspectiva de seus formuladores, uma vez que o que se propõe aqui é pesquisar e contribuir com a formação inicial do professor alfabetizador, sendo esta também uma das metas da PNA: promover “aprimoramento” na formação dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como “[...] nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas” (BRASIL, 2019e, p. 43).

A ênfase atribuída ao ensino do alfabeto e as relações grafemas e fonemas reacende a discussão parcialmente superada da “querela dos métodos”, elege dois paradigmas de pesquisa, Ciência Cognitiva e Neurociência, como únicos cientificamente embasados e, portanto, constituindo-se na verdade científica. Mortatti (2019a) refuta tal postura expressa pela PNA, visto que, além de ter se constituído em decreto presidencial sem ampla discussão, viola o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas estabelecido pela CF (1988) e invoca o método ou instrução fônica como a nova e científica solução para o problema histórico do analfabetismo no Brasil.

Qual razão existiria para se voltar a uma prática alfabetizadora do século XIX? A ênfase exacerbada no código preconizada por métodos de alfabetização, sejam eles sintéticos ou analíticos, secundariza o alfabetizando em benefício dos aspectos linguísticos do objeto de conhecimento da alfabetização, reduz o processo de ensino e aprendizagem a conteúdos estáticos e deixa de lado toda vida, saber, experiência e emoção presentes em sala de aula. Dentro de um espaço onde se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo, o método é o que menos importa e, pior ainda “[...] a ‘grafonemania’, tão presente na ‘ensinagem’, ao abrir mão da bússola do sentido, mais confunde do que ajuda as crianças” (ZACCUR, 2011, p. 108).

A PNA preconiza urgência na mudança conceitual das políticas voltadas à alfabetização e literacia, consistindo-se a primeira, alfabetização, no domínio de habilidade de leitura e escrita dentro de um sistema alfabético, enquanto a segunda, literacia, configurando-se no domínio das habilidades de ler e escrever, independentemente do sistema de escrita, definindo-se como literacia o ensino e aprendizagens de habilidades leitora e escritoras independente do sistema de escrita utilizado, ou:

[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever, faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (MORAIS, 2014, apud BRASIL, 2019e, p. 21).

O conceito de literacia vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. É termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente (BRASIL, 2019e, p. 21).

Há aqui duas observações importantes a serem feitas, uma relacionada à necessidade do uso de um “novo” termo, *literacia*; a segunda, articulada à organização sequencial e ascendente de dada literacia. Exigir a criação e uso de um “novo” termo reitera o equívoco na história da alfabetização no Brasil de utilizar-se de “novas” expressões para se referir a velhos conceitos revestidos de novas bases político-ideológicas de vertente neoliberal.

A ideologia neoliberal busca despolitizar e reduzir a alfabetização à mercadoria, se “[...] beneficia da desqualificação dos saberes docentes, da subalternização dos sujeitos da escola a modelos importados ou pré-fabricados e, também, do esvaziamento dos conhecimentos mediados e coconstruídos pelas alfabetizadoras e pelas crianças” (ZACCUR, 2011, p. 113).

Geraldi (2011) questionou os defensores da perspectiva do letramento como conceito a ser empregado por insuficiência do conceito de alfabetização. Questionam-se aqui os difusores da PNA da necessidade de troca do termo letramento por literacia. Inquire-se que ambos, literacia e letramento constituem-se em conceitos desnecessários, visto que:

[...] a alfabetização, em termos conceituais e pedagógicos, integra em um processo único os trabalhos de leitura e produção de textos orais e escritos e a aprendizagem dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo, nesses conhecimentos, a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 33).

A segunda observação realizada a despeito do uso/criação de um “novo” termo, *literacia*, para equivocadamente complementar o conceito de alfabetização presente na PNA, deixa clara a prioridade pela adesão a um método de marcha sintética que parte daquilo que seus formuladores entendem como simples em direção evolutiva ascendente para o que consideram complexo. Neste sentido, a PNA institui diferentes níveis de literacia: básica ou

elementar, emergente, intermediária e disciplinar, indicando o nível ou ano escolar destinado ao domínio de cada um. Lê-se neste documento:

[...] (da pré-escola ao fim do 1º ano do ensino fundamental), está a literacia básica, que inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização (literacia emergente), como o conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica, bem como as habilidades adquiridas durante a alfabetização, isto é, a aquisição das habilidades de leitura (decodificação) e de escrita (codificação). No processo de aprendizagem, essas habilidades básicas devem ser consolidadas para que a criança possa acessar conhecimentos mais complexos. No segundo nível, está a literacia intermediária (do 2º ao 5º ano do ensino fundamental), que abrange habilidades mais avançadas, como a fluência em leitura oral, que é necessária para a compreensão de textos. No topo da pirâmide (do 6º ano ao ensino médio), está o nível de literacia disciplinar, onde se encontram as habilidades de leitura aplicáveis a conteúdos específicos de disciplinas, como geografia, biologia e história (BRASIL, 2019e, p. 21).

Mediante a dissociação entre o ensino e a aprendizagem dos aspectos linguísticos, textuais e discursivos da língua escrita, regride-se a um conceito meramente técnico de alfabetização, dissociando-o de todo seu contexto cultural, eliminando, inclusive, seu conteúdo político-ideológico. Abstrai-se das discussões os elementos mais amplos que explicam o sucesso ou fracasso de diferentes países alfabetizarem sua população. Abstração perigosa ao ver de Frade (2019) já que se difunde a “[...] ilusão de que a questão se resolve pela definição de habilidades cognitivas e porque essa visão não contribui para uma problematização mais complexa que, possivelmente, ajudaria na compreensão do fenômeno e na busca de outros tipos de solução” (FRADE, 2019, p. 24).

Sob a ótica de Moraes (2019), não são apenas os conceitos de alfabetização e literacia que se encontram equivocados na PNA, o primeiro tendo sido empobrecido e o segundo tendo a intenção de apagar as pesquisas vinculadas à teoria do Letramento em solo nacional, salvaguardadas as críticas reservadas a esta teoria. Segundo o autor, a homogeneização didática proposta pela PNA desrespeita a pluralidade de concepções e metodologias de ensino e aprendizagem além de aprisionar o fazer docente em uma camisa de força denominada de instrução fônica sistemática, de base associacionista.

Moraes (2019) dialoga com Frade (2019) ao deflagrar a separação do ensino e aprendizagem da codificação e decodificação dos usos das habilidades leitoras e escritoras, concluindo que os pesquisadores responsáveis pela construção de tal normatização - PNA - concebem texto como a soma de palavras e frases transcritas da oralidade para a escrita,

ignorando a importância do conhecimento sobre os gêneros textuais para a apropriação da alfabetização.

Destacam-se na sequência alguns conceitos e posicionamentos expressos na PNA de importância para o presente trabalho, já que, como dito anteriormente, as normatizações, apesar de ter sua abrangência e poder de mudança limitados pela efetivação das práticas pedagógicas, têm por finalidade, dentre outras ações, influenciar os currículos de formação docente inicial. Entende-se, segundo a PNA, que:

Fluência em leitura oral é a habilidade de ler um texto com **velocidade, precisão e prosódia**.

A compreensão de textos é o propósito da leitura. Trata-se de um processo intencional e ativo, desenvolvido mediante o emprego de estratégias de compreensão. Além do domínio dessas estratégias, também é importante que o aluno, à medida que avança na vida escolar, aprenda o vocabulário específico necessário para compreender textos cada vez mais complexos.

A compreensão não resulta da decodificação. São **processos independentes**. Por isso é possível compreender sem ler, como também é possível ler sem compreender.

[...] a produção de escrita diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se **avança na literacia**. Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica. Para crianças mais velhas, a escrita ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais (BRASIL, 2019e, p. 33-34 - grifo nosso).

Ao conceituar a fluência leitora como habilidade de leitura veloz, precisa e prosódica, a PNA incumbe docentes e coordenadores pedagógicos de considerarem pesquisas que indicam o número médio de palavras a serem lidas pelos estudantes ao final de cada ano escolar do Ensino Fundamental I. Assim, ao final do 1º ano, os estudantes devem ser capazes de ler 60 palavras por minuto, ao final do 2º ano, 80 palavras, ao final do 3º ano, 90; ao final do 4º ano, 100 e, ao final do 5º ano, 130 palavras deverão ser lidas por minuto (BRASIL, 2019e).

Concorda-se com Mortatti (2019b) quando esta afirma ser a Política Nacional de Alfabetização (PNA) parte integrante do projeto político-ideológico e ultraconservador do atual governo brasileiro com vistas à destruição de avanços democráticos conquistados, uma mudança paradigmática de alfabetização que pode ser concebida como uma “[...] ‘guinada ideológica’ para trás e pela direita, em nome da ‘modernização’ e da ‘democracia’” (MORTATTI, 2019b, p. 45).

Deflagra-se no texto da PNA destacado grande preocupação com questões técnicas relacionadas à alfabetização: velocidade, precisão, prosódia, número médio de palavras lidas com fluência ao final de cada ano do ensino fundamental, apreensão de vocabulário específico, dicotomia entre codificação/decodificação e interpretação, avanço linearmente ascendente na literacia, dentre outros, ao mesmo tempo em que se omitem os condicionantes sociais, políticos e econômicos responsáveis pelo fracasso de grande parcela das crianças, jovens e adultos brasileiros na apropriação da leitura e da escrita.

Desconsidera-se que os problemas da alfabetização no Brasil não decorrem do uso deste ou daquele método. Exclui-se do texto da PNA o amplo e histórico debate já ocorrido e superado na busca pelo “melhor” método para se alfabetizar. Suprime-se na PNA o fato de que o analfabetismo, assim como a alfabetização, dependem de complexos e variados fatores, dentre eles, linguísticos, semânticos, pedagógicos, metodológicos e políticos (MORTATTI, 2019b).

Omitem-se deliberada e intencionalmente as relações existentes entre os índices de analfabetismo absoluto e funcional no Brasil e seus múltiplos e variados condicionantes educacionais “[...] sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita [...]” (MORTATTI, 2019a, p. 27).

Constata-se mediante pesquisas realizadas junto às matrizes curriculares de cursos de Pedagogia espalhados por todo país, legislações, diretrizes curriculares e políticas de alfabetização e formação docente inicial, que algumas permanências como a ênfase na “querela dos métodos” e tantas outras ausências como a abstenção da discussão de uma concepção crítica e emancipadora de alfabetização e a dissociação entre teoria e prática são constantes na *Formação do Alfabetizador* e, conseqüentemente, na prática educativa deste profissional.

Tanto o é que Sauner (1989), ao desenvolver uma pesquisa junto ao programa piloto da disciplina de Concepções e Métodos de Alfabetização do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) entre 1987 e 1988, detectou que mais de 50% dos pesquisados, apesar de já terem concluído o curso de formação de Nível Médio oferecido nas modalidades Normal ou Magistério e já terem trabalhado em salas de aula de alfabetização não se sentiam seguros em relação ao trabalho docente por eles desenvolvido. A principal queixa dos respondentes era a não oferta da formação em alfabetização de nível médio.

Sauner (1989) afirma que o alfabetizador aprendia seu ofício na escola, a partir do trabalho que desenvolvia em salas de aula de alfabetização. A autora tece críticas em relação a

esta formação tardia e assistemática que acaba sendo a única saída para os docentes formados no nível médio de ensino que carecia de uma disciplina específica de alfabetização em seu currículo.

Ao proceder sua pesquisa, Sauner (1989) constatou que o currículo da disciplina de Concepções e Métodos de Alfabetização privilegiava com 50% de sua carga horária total os fundamentos teóricos da alfabetização através do estudo de psicólogos, sociólogos e linguistas com ênfase nos estudos da psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Apesar da grande expectativa dos estudantes em relação à disciplina de Concepções e Métodos de Alfabetização, constatou-se a frustração dos mesmos mediante três elementos específicos: tempo, conteúdo (teoria) e prática. A disciplinarização curricular contribuía com a oferta de duas disciplinas distintas e desarticuladas: Concepções e Métodos de Alfabetização e Prática de Ensino de 1º e 2º graus. A primeira encarregada da fundamentação teórica, e a segunda, da formação prática.

Apesar dos esforços em prol da oferta de uma disciplina que fugisse aos receituários e favorecesse uma reflexão crítica sobre a alfabetização, na percepção dos egressos, o programa foi insuficiente para dar conta de toda complexidade que envolve a formação necessária para alfabetizar. Sauner (1989) concluiu naquele momento que os alfabetizadores recém-formados necessitavam de “[...] aprofundamento nos conteúdos trabalhados, a partir das fontes indicadas e tempo adequado à assimilação dos conhecimentos, reflexão e reelaboração para que possam administrar o seu processo de mudança” (SAUNER, 1989, p. 87).

Passados mais de 20 anos da inserção da disciplina piloto de Concepções e Métodos de Alfabetização nos currículos de Pedagogia, observa-se não apenas pelos resultados das pesquisas de Gatti e Nunes (2009), Libâneo (2010a, 2013), Pimenta e Fusari (2014) e Pimenta et al. (2017), dentre outras que serão discutidas no terceiro capítulo desta tese, que a disciplinarização e a fragmentação dos conhecimentos nos currículos destes cursos, a ênfase atribuída aos conteúdos teóricos em detrimento de práticos e a desarticulação entre eles é recorrente não apenas no trato da área de alfabetização, mas principalmente nela que se encontra praticamente secundarizada de tal currículo desde os documentos legisladores dos cursos até então pesquisados.

Cartaxo et al. (2020) após debruçar-se sobre 97 ementas e 68 bibliografias expressas por 70 Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia disponibilizados em sítios eletrônicos de universidades públicas e privadas e de Institutos Federais na modalidade presencial em todo o país, desvelou que aquela disciplina piloto implementada na década de 1980 na UFPR de

Concepções e Métodos de Alfabetização desdobrou-se, ao longo dos últimos anos, em uma variedade de nomenclaturas que priorizam ao mesmo tempo os termos alfabetização e letramento, sendo elas:

[...] Alfabetização e Letramento; Fundamentos e Didática da Alfabetização; Processos de Aprendizagem de Leitura e Escrita; Teoria e Prática da Alfabetização; Alfabetização: teorias e métodos; Alfabetização e Consciência Fonológica; Psicogênese da Língua Escrita; Alfabetização e Linguística; Estágio Supervisionado (alfabetização e letramento: 1º ao 3º ano); Alfabetização e Letramento nos países da integração; Currículo e Alfabetização; Processos Pedagógicos da Alfabetização e do Letramento; Linguística Aplicada à Educação; Alfabetização e Letramento: linguagens e textualidades; Introdução à Linguística; Educação Básica no Brasil: alfabetização e letramento; Alfabetização e Avaliação; Alfabetização: oficina de material didático; Linguagem e Alfabetização; Escola, Alfabetização e Culturas da escrita; Alfabetização e Letramento: conteúdos e seu ensino; Prática de ensino e formação em Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Estudos teórico práticos do ensino da Alfabetização e Letramento (CARTAXO et al., 2020, p. 1135).

Um dos avanços presentes nas ementas e destacado por Cartaxo et al. (2020) em relação às disciplinas que envolvem os conhecimentos sobre alfabetização nos cursos de Pedagogia analisados, foi a inserção significativa de conteúdos e bibliografias fundamentados na perspectiva sociocultural, ainda que tais discussões teóricas não tenham sido articuladas ao ensino e aprendizagem das práticas pedagógicas.

A faceta sociocultural prioriza a alfabetização a partir dos contextos e usos sociais e culturais das habilidades de leitura e escrita. Ao inserir a criança no universo escrito, proporciona a ela diferentes experiências de produção e uso da língua escrita, cada qual dentro de sua tipologia, gênero e suporte textual. A inclusão e frequência desta faceta da alfabetização constituem-se em avanço por privilegiar este processo a partir do “[...] uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (CARTAXO et al., 2020, p. 1137).

A persistência da desarticulação entre teoria e prática foi constatada a partir da análise das ementas e suas respectivas bibliografias; observou-se a partir do cruzamento dos dados um rompimento entre a teoria da alfabetização e as obras que tratam de seu processo de ensino e aprendizagem, ou seja, permanece a “[...] fragilidade de estudos relativos à prática pedagógica intencional e sistematizada em relação ao conteúdo e forma, isto é, a teoria e prática de alfabetização [...]” (CARTAXO et al., 2020, p. 1142).

Estes mesmos autores deflagram ainda que pouca atenção tem recebido as questões sociológicas nas discussões estabelecidas nas disciplinas voltadas à área de alfabetização. Os

estudos que problematizam as condições sociais que favorecem ou dificultam a alfabetização, propostas de melhorias deste processo e o uso competente das habilidades de leitura e escrita em contextos sociais como condição de cidadania, permanecem secundarizados. Utilizando-se de pressupostos de Freire e Macedo (2013), autoriza-se a afirmar que se insiste na leitura de uma palavra vazia em detrimento da primazia pela leitura de mundo, num processo às avessas, no qual a leitura do mundo deveria preceder a leitura da palavra.

A desarticulação entre teoria e prática, assim como a pouca atenção dada nos currículos de pedagogia aos aspectos sociológicos que podem contribuir para o sucesso ou fracasso da alfabetização de milhões de cidadãos brasileiros, constituem-se em lacunas na *Formação do Alfabetizador* competente tecnicamente e comprometido politicamente com a luta por uma maior justiça social.

Esta lacuna precisa ser encarada como o grande desafio ético-político a ser materializado pelos responsáveis pelos currículos das disciplinas de alfabetização em nosso país. O enfrentamento das desigualdades educacionais postas às diferentes camadas da nossa população, na qual a parcela de menor poder econômico acaba sendo desfavorecida, precisa compor os currículos de formação inicial do professor alfabetizador em pé de igualdade com as demais facetas que compreendem este processo (CARTAXO et al., 2020).

Ferreira e Militão (2019) ao debruçarem-se sobre as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com vistas à identificação da articulação ou não dos conteúdos teóricos e práticos das disciplinas de alfabetização oferecidas, bem como das concepções desta área do conhecimento privilegiadas e/ou secundarizadas, identificou ali alguns avanços entre o conteúdo oferecido na formação inicial e aqueles necessários à prática alfabetizadora.

Foram encontradas cinco disciplinas distintas na instituição pesquisada por Ferreira e Militão (2019): I. Métodos e processos de alfabetização e letramento; II. Métodos e processos de alfabetização; III. Bases linguísticas da alfabetização; IV. Alfabetização e Letramento e; V. Propostas Curriculares e Metodológicas de Alfabetização e Letramento.

As autoras destacaram que as duas primeiras disciplinas (I. Métodos e processos de alfabetização e letramento e II. Métodos e processos de alfabetização), apesar de apresentarem nomenclaturas diferentes com supressão do termo letramento da segunda em relação à primeira, apresentam uma mesma ementa que demonstra “[...] preocupação no que tange à relação da linguagem e mundo, cultura e sociedade” (FERREIRA; MILITÃO, 2019, p. 39).

Esta observação das estudiosas talvez sugira que, nos *campi* onde a palavra letramento é suprimida, mantendo-se a nomenclatura “Métodos e processos de alfabetização”, os educadores responsáveis por tais disciplinas comunguem com o conceito de alfabetização de Geraldi (2011), que envolve tanto os processos iniciais de aquisição da leitura e escrita, quanto seus usos e práticas sociais.

Para Geraldi (2011), leitura e escrita dependem tanto do estabelecimento de relações entre símbolos escritos e suas respectivas unidades sonoras, quanto da interpretação de tais conjuntos de símbolos, sejam eles orais ou escritos. Neste sentido, alfabetizar compreende tanto apreender as relações grafofônicas, quanto ser capaz de interpretá-las quando usadas por outros e utilizá-las para expressar ideias próprias e organizar pensamentos.

Defende um conceito amplo de alfabetização do qual comungamos, conceito expresso desde os anos 1960 a partir dos estudos de Paulo Freire pelos quais a escolha do conteúdo temático utilizado para alfabetizar é mais importante e significativo que os sons que o compõem, o que não significa extinguir deste processo o ensino e a aprendizagem das relações fonema/grafema (GERALDI, 2011).

A importância política da invenção do conceito de letramento, para Geraldi (2011), é reinventar o conceito de alfabetização numa vertente técnica com o objetivo de adequar os indivíduos alfabetizados às condições postas pela sociedade em vigência. Já uma alfabetização fundamentada nos sentidos da palavra escrita ou falada adquire cunho político, pois o que está em discussão são os sentidos e não os sons das palavras.

Ferreira e Militão (2019) destacam a necessária articulação teoria e prática via intersecção entre as disciplinas oferecidas no curso de formação inicial por meio de parcerias entre a instituição formadora de ensino superior e a escola de educação básica, justamente a parceria expressa por Santos e Almeida Filho (2008) como potencial para auxiliar na superação da crise hegemônica da universidade contemporânea. As autoras valorizam o saber da prática construído pelos alfabetizadores em efetivo exercício como essenciais à formação inicial deste profissional, bem como à sua sensibilização e despertar de interesse para o futuro trabalho em salas de alfabetização.

Nota-se pelos 33 anos percorridos entre as pesquisas de Sauner (1989) e Cartaxo et al. (2020) que a alfabetização tem ganhado um tratamento acessório, tanto nas normatizações que condicionam os currículos dos cursos de Pedagogia, quanto nas disciplinas oferecidas para a área do conhecimento. Há, assim, um contexto que corrobora com esse estado de coisas, como pode ser observado na LDB 9.394/1996, na DCN-Pedagogia/2006, na DCN/2019, na

BNC-Formação e na PNA/2019, marcado pela persistência de políticas de caráter liberal e por perspectivas de uma pedagogia tecnicista.

Ainda que se tenham observados alguns avanços nas relações entre teoria e prática, pelo panorama geral expresso nos diferentes estudos até aqui apresentados, certo é que há um longo caminho a ser percorrido adiante. Faz-se o momento de a partir do recorte aqui estabelecido, contribuir com os estudos envolvendo as disciplinas de alfabetização de alguns cursos de Pedagogia de modo a divulgar seus êxitos e quiçá contribuir com a superação de algumas possíveis lacunas.

Traçou-se neste capítulo um panorama histórico a respeito da *Formação do Alfabetizador* no Brasil desde seus primórdios no século XIX com a criação de esparsas Escolas Normais que só se estabeleceram em solo nacional no século XX, destacando as influências de algumas legislações como a Lei Orgânica de 1946, que paulatinamente foi retirando do currículo desta formação os conteúdos específicos a serem ensinados e o Decreto 1190 de 04/04/1939 que criou o curso de Pedagogia, inicialmente com a dupla função de formar os legisladores educacionais e os professores das Escolas Normais.

Foram apresentadas também as diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 4024/1961, LDB 5692/1971 que legislaram sobre ambas as formações e a atual LDBEN 9394/1996, que ao passo que elevou a *Formação do Alfabetizador* ao nível superior o relegou aos Institutos Superiores de Educação e, respaldada pelo PNE/2014-2024, ainda permite esta formação em nível médio. Por meio dos estudos até aqui expressos, pode-se verificar a construção histórica de mazelas na *Formação do Alfabetizador* que culminaram na formação generalista da DCN-Pedagogia/2006 e que, auxiliada pela DCN/2019, BNC-Formação e Política Nacional de Alfabetização, conclamam uma formação por competências, respaldada num método de alfabetização de marcha sintética, combatido e criticado desde os anos finais do século XIX e iniciais do XX.

No capítulo seguinte, traçaremos este mesmo percurso histórico em relação aos diferentes métodos e perspectivas teóricas de alfabetização que estiveram e estão presentes não apenas nas normatizações curriculares de cursos de formação docente, mas também em materiais didáticos utilizados e em práticas alfabetizadoras concretizadas nas escolas de Educação Básica de nosso país.

CAPÍTULO II

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DE MÉTODOS E DE TEORIAS DE ALFABETIZAÇÃO

“[...] se o analfabetismo é uma forma de injustiça social, a alfabetização é uma forma de justiça social. Cada alfabetização não realizada representa nova situação de injustiça social pública” (FERRARO, 2014, p. 85).

O presente capítulo tem como objetivo investigar a epistemologia da alfabetização de modo geral e, mais especificamente, seu percurso em território nacional. Inicia-se pela explanação de alguns mitos da alfabetização, que contribuíram com a difusão de uma ideologia dominante que impõe a superioridade de sociedades grafocêntricas em detrimento das culturas ágrafas. Tal ideologia auxilia na divulgação de um ideário meritocrático que justifica as desigualdades sociais vivenciadas especialmente em países periféricos como o Brasil, que acabam por travar uma luta, muitas vezes, contra o sujeito não alfabetizado e não contra o analfabetismo e suas causas.

Em seguida, são apresentados os métodos e concepções de alfabetização que compuseram as normatizações, rotinizações e concretizações do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em solo nacional desde o final do século XIX até a atualidade. Neste contexto, discorreu-se sobre os métodos sintéticos e analíticos e suas disputas, as quais foram sufocadas pela difusão de testes de prontidão para alfabetização que abriram espaço para os métodos mistos ou ecléticos. O texto segue apresentando teorias e concepções de alfabetização nascidas e disseminadas após os anos 1980 como o construtivismo, o letramento e o interacionismo. Encerra-se o capítulo pela assunção de uma concepção crítica de alfabetização que a compreenda como um constructo social a serviço da humanização do homem, de sua tomada de consciência e assunção enquanto sujeito de uma práxis social a serviço da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2. Os mitos da alfabetização

A escrita tem aproximadamente 5.000 anos, enquanto o *homo sapiens* tem cerca de 1.000.000 de anos, ou seja, a tecnologia da escrita perpassou apenas 0,5% da existência da humanidade. Caso se pense cronologicamente no processo de alfabetização do povo ocidental, teremos uma confluência ainda menor entre a escrita e sua existência: esta atinge um percentual de apenas 0,26%. Os dados apontados por Graff (1994) por ora aqui expressos, nos

conduzirão neste capítulo pela epistemologia da alfabetização a partir de um olhar mais crítico e menos mitológico.

A proposta é ultrapassar a crença ingênua do poder transformador da tecnologia da escrita que tem servido a políticas sociais e práticas educacionais pouco inclusivas e um tanto antidemocráticas em prol de um exame crítico da função da escrita nas sociedades contemporâneas com fins a uma melhor compreensão de:

[...] como, quando, onde, por que e para quem a alfabetização foi transmitida; os significados que lhes foram atribuídos; os usos que dela foram feitos; as demandas colocadas sobre as habilidades alfabéticas; os graus nos quais essas demandas foram satisfeitas; a extensão da restrição social na distribuição e difusão da alfabetização; e as diferenças reais e simbólicas que emanaram da condição social do “ser alfabetizado” entre a população (GRAFF, 1994, p. 34).

A aspiração pela erradicação do analfabetismo perseguida pelas democracias ocidentais com o propósito da resolução de problemas sociais diversos como a pobreza e o desemprego, dentre outros, encaminhou o povo ocidental durante séculos por uma crença arrogante na superioridade de sua cultura que vem a favorecer seus próprios interesses em detrimento de culturas pré-alfabéticas, caracterizando-se, na atualidade, por uma “[...] visão seletiva dos fatos que não só justifica as pretensas superioridades dos letrados como atribui as falhas da sociedade, e do mundo, ao analfabetismo” (OLSON, 1997, p. 19).

Apesar de a escrita ter surgido por volta do ano 3.100 a.C e o desenvolvimento e institucionalização da escola ter ocorrido apenas no ano 1.800 d.C., juntamente com a expansão do processo de alfabetização, Graff (1994) considera o tripé escrita, escolarização e alfabetização como intrínseco e indissociável.

O autor destaca que, devido à inseparabilidade da alfabetização em relação à ideologia, há séculos vivencia-se um turbilhão de conceitos e preconceitos na relação alfabetização e sociedade, difunde-se deliberada e intencionalmente um discurso de linearidade entre o nível de alfabetização de um povo e seu desenvolvimento, modernização e progresso (GRAFF, 1994).

Neste sentido, Graff (1994) sugere uma revisão de suposições acríticas e obsoletas do papel da alfabetização no desenvolvimento social e individual, considerando mitológica a supervalorização do poder da alfabetização que tem se disseminado a partir da terça parte do século XIX, quando ocorreu a derrota da visão reacionária dos conservadores que até então temiam a escolarização das massas.

Foi na primeira metade do século XIX que se vislumbrou a promoção da escola progressista liberal como instrumento poderoso de controle social. Objetivos sociais como redução da criminalidade e da desordem, inculcação de valores, produtividade econômica, disciplina industrial, hábitos de trabalho compatíveis com a industrialização e o comércio, respeito à propriedade e controle de natalidade, dentre outros, acabaram por ser agregados à expansão da alfabetização por meio da escolarização da massa popular.

Assim, nasce em nações desenvolvidas situadas na Europa e na América do Norte e se expande a países em desenvolvimento como o Brasil, o legado ou, nas palavras de Olson (1997), os mitos relacionados à invenção e difusão da escrita, sendo eles: I. A escrita como transcrição da fala; II. A escrita como superior à fala; III. O sistema de escrita alfabético como superior aos demais; IV. A escrita como órgão do progresso social; V. A escrita como instrumento do desenvolvimento cultural e científico e; VI. A escrita como instrumento de desenvolvimento cognitivo.

O primeiro mito apontado por Olson (1997) em relação à escrita, que se constitui na transcrição da fala, é por ele refutado a partir de sua observação de que a escrita transcreve apenas os fonemas¹¹, lexemas¹² e sintaxe¹³ da fala, excluindo-se dessa transcrição o como e a intencionalidade da fala. Ou seja, a escrita transcreve parcialmente a fala.

Neste sentido, Olson (1997) discorre sobre as diferenças existentes entre o ato locucionário e a força ilocucionária, em que o primeiro representa o que foi falado, isto é, estritamente o que foi dito, e o segundo a intenção comunicativa em relação ao ouvinte para quem algo foi pronunciado. Ou seja, há que se diferir entre o que é dito e o que se quis dizer.

A escrita, para Olson (1997), é uma exímia representante do ato locucionário, do dizer *ipsis litteris*, entretanto, é ineficiente na representação da intencionalidade comunicativa, isto porque a escrita só é capaz de representar a gramática enunciativa, carecendo de meios alternativos para sinalizar sua interpretação.

Nessa diretriz, comunga-se da prerrogativa de que a escrita representa apenas parcialmente a fala, já que para interpretarmos qualquer enunciado precisamos manipular aspectos sintáticos, semânticos¹⁴ e pragmáticos¹⁵ da estrutura linguística. Sendo a escrita

¹¹ Fonemas são as menores unidades sonoras de uma língua. Correspondem aos sons que, combinados, compõem as sílabas, as palavras e as frases (MICHAELIS, 2021).

¹² Lexema é a unidade de base de léxico que pode ser morfema, palavra ou locução. O lexema é a unidade linguística que serve de base para atribuição do significado léxico. Exemplo: na palavra *editora* o lexema é (-edit) (MICHAELIS, 2021).

¹³ Sintaxe é a parte da gramática que trata da disposição das palavras na frase, da relação entre essas palavras, bem como das combinações e das relações lógicas das frases no enunciado (MICHAELIS, 2021).

¹⁴ Semântica é o ramo da linguística dedicado ao estudo do significado das palavras e de suas mudanças de sentido ao longo do tempo, assim como a representação do sentido de dado enunciado (MICHAELIS, 2021).

capaz de transcrever apenas a sintaxe, representa ela apenas a parte da oralidade caracterizada pelos fonemas, palavras e frases. Outros recursos linguísticos e contextuais são necessários para dar conta da semântica e da pragmática, isto é, para esclarecer ao leitor como um texto deve ser entendido (OLSON, 1997).

A segunda e irresistível crença deflagrada por Olson (1997) é a da superioridade da escrita em relação à fala, mitologia refutada pelo próprio objeto de estudo dos linguistas que até pouco tempo constituía-se apenas na oralidade e não na escrita, bem como pela descoberta de que toda e qualquer estrutura gramatical e léxica é eficiente em expressar os significados aos quais se propõe e, ainda, a escrita é dependente da fala, por isso, é sempre secundária a ela.

Olson (1997) ainda deflagra que a linguagem oral é muito mais efetiva para lidar com a força ilocucionária do que a escrita. Durante um discurso oral, o autor da fala utiliza-se de toda uma linguagem corporal, expressões faciais, tom de voz e gesticulações para esclarecer ao seu ouvinte a intencionalidade de seu discurso, enquanto a escrita precisa recorrer, como mencionado, a outros recursos linguísticos.

Uma terceira retórica que envolve o povo ocidental é a difusão da superioridade tecnológica do sistema de escrita alfabético. Muitos estudiosos consideram a invenção do alfabeto grego um divisor de águas em relação aos sistemas de escrita anteriores a ele, inclusive o fenício do qual se originou, sem atentar-se que diferentes tipos de linguagens podem ser mais eficientes que outros para comunicar determinados tipos de informação (OLSON, 1997).

A arrogante crença na superioridade do alfabeto grego tem sido combatida desde os anos 1980, quando se assumiu que sua criação não foi obra de um ser dotado de inteligência superior, mas sim da adaptação grega a um silabário semítico. A escrita é fruto de inúmeras adaptações de um sistema de escrita produzido em uma língua e utilizado em outra. Sua utilidade é limitada para representar línguas monossilábicas repletas de homófonos como o chinês, por exemplo, e sua simplicidade influencia muito pouco no grau de alfabetização de países e indivíduos (OLSON, 1997).

A quarta e emblemática crença denunciada por Olson (1997) que acomete as modernas democracias ocidentais é a relação linear estabelecida entre a escrita e o progresso social.

¹⁵ Pragmática é o ramo da linguística que se dedica ao estudo do uso concreto da linguagem por seus falantes. A pragmática ultrapassa os significados extraídos pela sintaxe e pela semântica. Relaciona-se ao contexto extralinguístico, concentra-se nos processos de inferência que auxiliam a comunicação entre o autor e o interlocutor de dado discurso. Considera as motivações psicológicas do falante, o impacto de seu discurso ao interlocutor, os fatores que influenciam na escolha da forma linguística, no nível de formalidade, dentre outros (MICHAELIS, 2021).

Difunde-se ideologicamente que foi um elevado grau de alfabetização que deu origem às instituições racionais e democráticas da sociedade moderna, que possibilitou o desenvolvimento industrial e o crescimento econômico.

Refuta-se a ideologia da relação causal linear e direta entre a alfabetização e a industrialização mediante a observância de que o desenvolvimento econômico vivenciado desde a revolução comercial da Idade Média até a protoindustrialização do século XVIII ocorreram de maneira assimétrica em relação aos níveis de alfabetização de dada sociedade. A industrialização inicial:

[...] deveu pouco à alfabetização ou à escolarização; suas demandas sobre a força de trabalho foram raramente de natureza intelectual ou cognitiva. Na verdade, a industrialização, com frequência, reduziu oportunidades para a escolarização e, conseqüentemente, as taxas de alfabetização caíram à medida que ela cobrava seus direitos sobre o “capital humano” de que se alimentava. Em grande parte da Europa e certamente na Inglaterra – o caso paradigmático – o desenvolvimento industrial (a “Primeira Revolução Industrial”) não foi construído em cima dos ombros de uma força de trabalho alfabetizada, nem serviu para aumentar os níveis da alfabetização popular, ao menos a curto prazo (GRAFF, 1994, p. 44-45).

Um século mais tarde, a existência de uma população alfabetizada e escolarizada serviu aos interesses de construção rápida, mais suave, menos violenta e isenta de conflitos de uma sociedade capitalista e fabril. O desenvolvimento escolar serviu à constituição de identidades com condutas, hábitos, comportamentos, ritmos e disciplinas necessários ao trabalho fabril. “A alfabetização, no século XIX, tornou-se vital ao processo de ‘treinar para ser treinado’” (GRAFF, 1994, p. 45).

Graff (1994) argumenta que apesar de importantes, as influências da alfabetização residiram e ainda residem muito menos em domínios cognitivos e muito mais em aspectos da constituição de atitudes e comportamentos (adestramento das mentes e corpos) necessários à vida fabril, à manutenção de uma sociedade desigual e excludente do que em termos de habilidades diretamente produtivas.

A alfabetização enquanto constructo social comporta um duplo e antagônico potencial, libertar ou escravizar mentes e comportamentos. Ao longo de sua história, a difusão da escrita se deu muito mais com o intuito de se controlar os cidadãos, tornando-os trabalhadores produtivos e “bons soldados”, que cidadãos com espírito de coletividade e equidade social, haja vista que a educação universal e compulsória “[...] foi imposta por uma classe dirigente bem-intencionada, na esperança de torná-las produtivas no trabalho e cidadãos bem comportados” (OLSON, 1997, p. 26).

A alfabetização das massas nasceu não como um ato para a intelectualidade e a libertação, como idealizam os educadores críticos, por comportar um duplo e antagônico papel; o processo de alfabetização das massas populares foi um levante da sociedade liberal em ascensão com vistas a “[...] inculcar as regras corretas para o comportamento social e econômico em uma sociedade em mudança e em modernização” (GRAFF, 1994, p. 69).

Discutindo o tema da alfabetização das massas no contexto brasileiro, Mortatti (2004) destaca que em território nacional assistiu-se pós-proclamação da república em 1889 à implementação do projeto político liberal de intervenção institucional na formação dos cidadãos brasileiros via educação e instrução primária. Neste período, a escolarização da alfabetização vinha ao encontro do “necessário” esclarecimento das massas em prol da construção de uma nova ordem política, econômica e social que alguns tanto almejavam.

Graff (1994), destaca que os benefícios econômicos dos trabalhadores não compunham as intenções da alfabetização oferecida a eles. As desigualdades econômicas e ocupacionais equiparavam-se à quantidade e qualidade da alfabetização ofertada. A alfabetização e suas recompensas sociais e econômicas relacionavam-se a fatores étnico-raciais, sexistas, de idade e origens socioeconômicas. Um indivíduo alfabetizado de uma classe social baixa certamente recebia um grau de alfabetização inferior e, conseqüentemente, suas chances de ser empregado em trabalhos de menor remuneração eram maiores que as de indivíduos advindos de classes sociais mais favorecidas econômica e socialmente.

A quinta lenda refutada por Olson (1997) é a de que a escrita é o instrumento do desenvolvimento cultural e científico. Desde os anos 1960, antropólogos e historiadores vêm demonstrando a partir de suas pesquisas que no período de maior glória da Grécia a cultura valorizada era a oral, pois era ela que favorecia a dialética do debate e da argumentação dos gregos. A escrita tinha um papel pequeno e insignificante. Formas complexas de discurso e de pensamento se desenvolveram na Grécia da cultura oral e não da escrita.

A esse respeito, Graff (1994) discorre que a ênfase exagerada na descontinuidade e na dicotomização entre o oral e o escrito nos deixou como legado a negligência de importantes contribuições das culturas orais, sendo que a própria escrita se desenvolve a partir de interesses específicos do Estado, da teologia e do comércio em um período em que suas habilidades eram restritas e com baixo *status* social.

A última presunção do povo ocidental é a de que a escrita se constitui em instrumento de desenvolvimento cognitivo. Para os defensores de tal teoria, o conhecimento genuíno é aquele advindo dos bancos escolares e dos livros. Entretanto, não se pode confundir o meio ou a tecnologia utilizados para comunicar dado conhecimento com ele mesmo. Há diferentes

meios para se construir e transmitir conhecimentos como, por exemplo, a escrita, a fala, os áudios, gráficos, diagramas, dentre tantos outros. A alfabetização não pode se restringir ao reconhecimento de letras e palavras; o conteúdo é tanto quanto significativo, “[...] assim, não se pode defender uma distinção estrita entre as habilidades básicas e o saber especializado” (OLSON, 1997, p. 29).

O conteúdo expresso por qualquer tecnologia da comunicação, seja ela a escrita ou qualquer outra, irá interferir no desenvolvimento cognitivo do ser humano de maneira limitada e específica e não global, visto que todo e qualquer instrumento de comunicação é dependente do conhecimento ao qual se relaciona; assim, o desenvolvimento cognitivo ou...

[...] o desenvolvimento da consciência é o desenvolvimento de um conjunto de determinadas capacidades independentes ou de um conjunto de hábitos específicos. A melhora de uma função da consciência ou de um aspecto da sua atividade só pode afetar o desenvolvimento de outra na medida em que haja elementos comuns a ambas as funções ou atividades (VYGOTSKY, 2007, p. 93).

Olson (1997) vai além, indagando que não há argumento lógico ou empírico claro o suficiente para estabelecer o vínculo causal direto entre a apropriação da escrita e o desenvolvimento do pensamento, dos processos cognitivos superiores como a memória, a reflexão, a composição de textos e o pensamento científico, pelo contrário, todo esse desenvolvimento fora alcançado a partir e para o discurso oral.

Em se tratando especificamente da escrita, tê-la como parâmetro de competência seja pessoal ou social, constitui-se em simplismo, afinal, a funcionalidade das competências e habilidades desenvolvidas por meio da alfabetização não é passível de generalizações, pelo contrário, está intimamente relacionada às particularidades do cotidiano de cada indivíduo alfabetizado (OLSON, 1997).

A manutenção desses mitos e suposições progressistas liberais obstrui demasiadamente uma compreensão crítica e integral das relações entre as capacidades de um indivíduo e a sociedade na qual ele habita; é chegado o momento de uma análise mais clara e crítica a respeito das relações entre a difusão da alfabetização em massa e o desenvolvimento econômico, a industrialização, o trabalho, o progresso, a ordem, a revolução social e a democracia (GRAFF, 1994).

Há que se debater a respeito do ato intrinsecamente político de se patrocinar e/ou obstruir a oferta da alfabetização; urge definir-se um conceito não “neutro”, restrito, rudimentar e instrumental deste processo, bem como avaliá-lo em toda sua complexidade em

termos qualitativos. Torna-se indispensável o reconhecimento da dependência político-ideológica em relação às suas funções no âmbito individual, produtivo e social como um todo. Não se pode mais camuflar sob um discurso de neutralidade técnica a dupla e antagônica função da alfabetização, visto que a criticidade de um indivíduo não depende apenas de sua capacidade de ler e escrever, mas de um esforço e prática contínuos.

2.1. Alfabetização no Brasil: uma discussão a respeito de métodos e teorias

Apesar dos seis mitos apontados por Olson (1997) colocarem em *xequê* a criação, o desenvolvimento e a expansão da leitura e da escrita, vivemos em uma sociedade letrada, portanto, as implicações da construção de um mundo no papel¹⁶ não podem ser ignoradas. A invenção e a difusão da escrita foram essenciais para a construção das sociedades burocráticas modernas, por isso mesmo há que se atentar para a forma como entendemos sua apropriação, visto que:

Se se pensa no domínio da escrita simplesmente como a capacidade básica de reconhecer símbolos ou decodificar letras, associando-as a sons ou palavras, a significados, as implicações da alfabetização, embora importantes, são forçosamente limitadas. Mas se entendermos o domínio da escrita na acepção clássica – como a capacidade de entender e usar os recursos intelectuais oferecidos por cerca de três mil anos de diferentes tradições escritas –, as implicações de aprender a tirar partido desses recursos podem ser enormes: não só porque a escrita permitiu a acumulação de tesouros guardados em textos, mas também porque ela implica uma série de procedimentos para agir sobre a linguagem e pensar sobre ela, sobre o mundo e nós próprios (OLSON, 1997, p. 34).

A fim de que se possa apreender mais claramente o papel da aquisição da leitura e da escrita para as sociedades burocráticas da contemporaneidade, seus limites, potencialidades e impactos tanto para a *Formação dos Alfabetizadores*, quanto para aqueles que por eles são alfabetizados, há que se desmistificar muitos dos ideários disseminados sobre a alfabetização, suas dependências e influências. Há que se buscar ao longo de sua historicidade as intrínsecas relações entre a oralidade e a escrita, entre as continuidades e contradições de sua difusão, entre os avanços e estancamentos de sua concepção, entre as mudanças e permanências na

¹⁶ A expressão “mundo no papel” refere-se às reflexões estabelecidas por Olson (1997) quanto à criação, difusão e supervalorização mitológica da escrita. Entende-se, portanto, que a expressão é sinônima de “mundo da escrita”, independentemente do suporte material onde esta se encontre: papel impresso, arquivos digitais, *on-line* etc.

formação inicial oferecida àqueles que têm como ofício alfabetizar as novas gerações (GRAFF, 1994).

Ainda que se reconheçam as contradições e limitações impostas ao processo de alfabetização e seus usos em contextos sociais, especialmente para a parcela populacional menos favorecida economicamente, não há dúvidas de que seu domínio e prática carregam um potencial para contribuir em prol do exercício pleno da cidadania.

E se é verdade que a escola não é o único lugar onde se pode aprender a ler e escrever (embora mesmo isso nem sempre aconteça), também é verdade que, nas atuais condições sociais, econômicas e culturais em que vive a grande maioria da população brasileira, o acesso a esse aprendizado costuma ocorrer mais dificilmente fora dessa instituição (MORTATTI, 2004, p. 34).

A aquisição da leitura e da escrita por todo e cada indivíduo de dada sociedade configura-se no tomar posse de um bem cultural. Seu domínio deve(ria) garantir-se tanto em nível individual, quanto social através de seu acesso e uso, atributo necessário e essencial à mudança em diferentes aspectos da humanidade, dentre eles o social, o cultural, o político, o linguístico, o psíquico. Entretanto, os significados, usos e funções da leitura e da escrita variam no tempo, no espaço e, especialmente, em relação às condições socioeconômicas das camadas populacionais que são expostas aos diferentes graus de alfabetização (MORTATTI, 2004).

Um dos grandes pontos nevrálgicos da discussão sobre alfabetização, apontado por Mortatti (2013), centra-se na concepção restrita e rudimentar de alfabetização enquanto herdada do século XIX e vivenciada ao longo do século XX e chegando a invadir o XXI. O combate ao analfabetismo e, muitas vezes, ao analfabeto, elevou o direito à alfabetização em direito precedente a outros direitos humanos, sem se especificar seu conceito.

Mortatti (2007), constata que apesar da construção e difusão de teorias construtivistas, interacionistas e do Letramento que buscam combater e extrapolar a querela dos métodos, vivencia-se, muitas vezes ainda, uma concepção de alfabetização articulada ao ensino e aprendizagem de uma técnica cuja finalidade é constituir-se em pré-requisito para a leitura e produção de textos.

A ausência de discussão sobre o conceito de alfabetização popular é um de seus aspectos intrinsecamente político e ideológico. Reforça o mito de uma concepção salvacionista de educação a partir da qual se dissemina o ideário de que a almejada universalização da leitura e da escrita, ao beneficiar todo e qualquer cidadão brasileiro, irá,

por extensão, solucionar problemas educacionais, sociais, políticos, econômicos e culturais de nosso país (MORTATTI, 2013).

Em sua historicidade, o processo de alfabetização das massas, que caminhou *paripassu* com a busca pela universalização da escolarização popular, nasceu e difundiu-se submersa na religiosidade, no conservadorismo e na moralidade, constituindo-se assim em um poderoso instrumento para auxiliar na construção e manutenção de uma sociedade estável e coesa, beneficiária de poucos em detrimento de muitos (GRAFF, 1994).

A alfabetização, que no Brasil seguiu os passos de países europeus e norte-americano, caminhou como lá, lado a lado com a expansão da escolarização das massas. Urge na contemporaneidade buscar-se outra concepção paradigmática para o campo da alfabetização a partir do conhecimento do já vivido e instituído nas relações de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, já que o conceito se articula diretamente com o currículo implementado “[...] no cotidiano da sala de aula, em que interagem professor e alunos, com intermediação de recursos e materiais didáticos e rituais disciplinares” (MORTATTI, 2013, p. 24).

Em 2010, ocorreu amplo debate entre pesquisadores nacionais e estrangeiros, durante o I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (SIHELE), realizado na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – *campus* Marília, para buscar um entendimento a respeito do conceito de alfabetização. Nesse contexto, entende-se que, no Brasil, alfabetização corresponde ao “[...] processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita, considerando suas diferentes facetas e suas complexas relações com demandas educacionais, sociais e políticas” (MORTATTI, 2012, p. 13).

A fim de que se possa compreender os diferentes sentidos e significados atribuídos à alfabetização ao longo de mais de duzentos anos de um Brasil republicano, discorreremos nas próximas subseções às mudanças teóricas e metodológicas pelas quais passou em solo nacional o conceito e a prática alfabetizadora. Para isso, empregamos a pesquisa histórica desenvolvida por Maria do Rosário Longo Mortatti, dentre outros pesquisadores alinhados às diferentes concepções de alfabetização.

2.2. Métodos de alfabetização: sintéticos, analíticos e ecléticos

No Brasil, o ideário educacional salvacionista fez com que o processo de alfabetização vivenciado entre os anos finais do século XIX e iniciais do XX, compusesse o período denominado por Mortatti (2000) de “querela dos métodos”, isto é:

[...] disputa em torno do método de ensino inicial da leitura (e escrita), considerado “novo” e melhor, em relação ao “antigo” e “tradicional”, em cada momento histórico cada “novo” sentido se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único, nem homogêneo, tampouco isento de resistências mediadas especialmente pela velada utilização de “antigos” métodos e práticas alfabetizadoras (MORTATTI, 2007, p. 156).

O primeiro momento característico da “querela dos métodos” compreendeu os anos entre 1876 e 1890 e caracterizou-se pela disputa entre os defensores do método da palavração de João de Deus, aqui considerado moderno/novo, contra os adeptos aos tradicionais/velhos métodos sintéticos: alfabético/soletração, silábico e fônico. Através dos métodos sintéticos, o ensino se dá do “simples” ao complexo ou da parte ao todo. Neste sentido, inicia-se a alfabetização pelo ensino dos nomes das letras no método alfabético ou de sua soletração; das sílabas no silábico e dos fonemas no fônico para posteriormente serem inseridas palavras, frases e textos (MORTATTI, 2000-2012).

O segundo momento percorrido por Mortatti (2000-2012) referente à “querela dos métodos” abarca os anos entre 1890 e meados de 1920. Neste período, a disputa acirra-se entre os defensores do método analítico “moderno” da palavração contra aqueles “mais modernos” da sentencição e da historieta.

Os métodos analíticos propõem o ensino inicial da leitura e da escrita partindo do todo às partes. No método analítico da palavração, inicia-se com listas de palavras iniciadas com uma mesma letra, às quais a criança deve decorar e reproduzir. No método da sentencição, o pontapé inicial se dá a partir de frases, muitas delas com apelos patrióticos, cívicos e religiosos. E o método analítico da historieta parte daquilo denominado pela autora de pseudohistórias para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (MORTATTI, 2000-2012).

O terceiro período descrito por Mortatti (2000-2012) e por ela denominado de “alfabetização sob medida” perdurou dos anos 1920 até fins de 1970. Este foi o momento de dada sublimação das disputas entre os defensores dos diferentes métodos de alfabetização, sintéticos e analíticos, e adesão aos ecléticos ou mistos. A autora indaga que este foi o período do “vale tudo”.

Aspectos psicológicos foram enfatizados e rotinizados nas salas de alfabetização em detrimento de linguísticos e pedagógicos. A alfabetização, aprendizagem inicial da leitura e da escrita, assumiu com maior ênfase um caráter instrumental e funcional alinhado ao ideário liberal de democratização da cultura e participação social.

Os fins da alfabetização voltaram-se à socialização e adaptação do povo à nova ordem política, econômica e social almejada. Neste sentido, o ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita deveria ser o mais rápido, econômico e eficaz possível alinhando-se ao “[...] projeto político de planificação e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira” (MORTATTI, 2000, p. 144).

Os anos 1950 constituíram-se em marco para a construção do conceito restrito de alfabetização que perdura ainda na atualidade tanto em normatizações, quanto em rotinizações. O censo de 1950 passou a considerar alfabetizado não mais aquele que sabia assinar o próprio nome, mas sim o indivíduo capaz de ler e escrever um bilhete simples em sua língua materna. Alfabetização, desde então,

[...] passou a designar explicitamente um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais (MORTATTI, 2004, p. 67).

Lourenço Filho (1897-1970), figura de destaque no campo educacional brasileiro, difundiu neste período os resultados de sua pesquisa experimental junto aos alunos de 1º grau através da publicação, em 1934, dos *Testes ABC*, o qual propõe-se a medir e quantificar o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita. A partir de então,

[...] os testes ABC se apresentam como uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fins de diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro para definição do perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamento adequados (MORTATTI, 2000, p. 151).

Nas palavras de Mortatti (2000), a “bússola da educação”, os *Testes ABC* de Lourenço Filho, eram compostos por testes de coordenação viso-motora, resistência à inversão em cópias, memorização visual e auditiva, coordenação áudio-motora, competência em prolação, resistência à ecolalia e índices de fatigabilidade, atenção dirigida, vocabulário e compreensão, os quais definiam se uma criança estava “madura” para ingressar numa sala de alfabetização ou se ainda necessitava permanecer por mais um tempo em salas de aula preparatórias.

Por ser a alfabetização concebida como técnica necessária ao desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação, cabia ao professor ser um exímio técnico. A pesquisa de Lourenço Filho, de vertente positivista que deu origem aos *Testes ABC* era

divulgada apenas entre os especialistas educacionais, dirigentes e estudiosos, que viriam a ser os pedagogos *stricto sensu*. Aos docentes eram divulgados apenas os cadernos de aplicação dos testes e os exercícios de preparação para alfabetização, afinal, eles não passavam de executores de planejamentos construídos por outrem (MORTATTI, 2000).

Com a expansão do mercado editorial no Brasil e o novo *slogan* de nossa educação “vale tudo”, disfarçado sob a insígnia do ecletismo pedagógico e da autonomia didática, os livros foram permeados pela ideologia dominante a serviço da formação de indivíduos submissos e receptivos às influências externas. O discurso oficial defendido dentro das escolas era em prol do desenvolvimento do espírito de responsabilidade pelo progresso e defesa da nação brasileira, pelos quais, segundo Moraes e Silva (2012), exortavam-se as virtudes, valorizava-se a Pátria e o trabalho.

Ler e escrever foram relacionados a artefatos culturais de responsabilidade individual, ideário que justificava a luta contra o analfabeto e o mito desenvolvimentista da superioridade das nações alfabetizadas - desenvolvidas e ricas - em detrimento dos países em desenvolvimento. Ghiraldelli Júnior (2009) confirma esta retórica mediante à difusão da relação linear estabelecida entre a expansão da alfabetização e o progresso, a riqueza, a ascensão, a abundância e a prosperidade das nações, enquanto o analfabetismo vinculava-se diretamente à pobreza, a criminalidade, ao vício etc.

Contraditoriamente, ao passo que se difundia o mito relacionando linearmente à difusão da alfabetização com a abundância e o analfabetismo com a miséria, pautavam-se os currículos de *Formação do Alfabetizador* a partir de uma concepção técnica, mecânica e neutra de alfabetização fundamentada no domínio elementar da leitura, escrita e contagem. Ofereciam-se também baixos salários aos profissionais alfabetizadores e vinculava-se esta profissão ao sexo feminino, “responsável”, segundo o ideário iluminista, pelo desenvolvimento da infância (TANURI, 2000).

Com o auxílio do ideário escolanovista, salvaguardando suas contribuições e, a partir de um período no qual o importante eram os interesses infantis e a prontidão medida via testes de prontidão para a alfabetização, o professor, ou melhor, a professora alfabetizadora, que já não possuía grande *status social* mediante sua profissão, teve seu papel ainda mais secundarizado (BERTOLETTI, 2012).

Bertolletti (2012) destaca que a defesa do ideário de que o desejo de aprender é inato ao estudante, cabendo ao professor apenas estimular tais interesses, contribuiu ainda mais para a desqualificação e desprofissionalização do alfabetizador, artifício político e ideológico

que “justificava” a pouca atenção dada à formação deste profissional, bem como os baixos salários a ele oferecidos.

Tanuri (2000) revela que em 1964, apenas 56% de professores primários em efetivo exercício tinham a formação profissional adequada para a época. A situação era tão crítica que, dos 44% de professores leigos, 71,6% tinham concluído apenas o ensino primário; 13,7% o ginásial e 14,6% o colegial. Isso em um país onde quase metade da população era analfabeta.

Difundia-se ainda neste período certo conceito de autonomia didática vinculado ao direito do alfabetizador de escolher dentre os métodos de alfabetização - sintéticos, analíticos e ecléticos - aquele que lhe fosse de maior agrado desde que tal escolha se fizesse de forma responsável e “[...] em conformidade com as ‘leis do espírito [da criança] em formação’ e com as bases oficiais estabelecidas a fim de assegurarem a unidade” (MORTATTI, 2000, p. 132).

A pseudoautonomia didática descrita no texto de Mortatti (2000) vem ao encontro da difusão dos *Testes ABC*. Pregava-se que a partir de seus resultados, era possível dividir e classificar os estudantes segundo sua prontidão ou não para a alfabetização. Aqueles que se saíssem bem nos testes estavam aptos a compor as salas de alfabetização e os demais deveriam ser encaminhados aos cursos preparatórios.

O discurso da época em relação à produção e difusão dos *Testes ABC*, ora vejam, se assemelha ao atual presente na Política Nacional de Alfabetização: ambos prometem oferecer um processo de ensino e aprendizagem da língua escrita pautado em evidências científicas, como se os demais não o fossem. Entretanto, as evidências científicas que fundamentaram os *Testes ABC* vinculam-se exclusivamente aos conhecimentos desenvolvidos dentro da área da psicologia norte-americana (CUNHA, 2002).

Segundo Cunha (2002), este ideário e esforço governamental contribuiu em grande medida para o desenvolvimento e a instauração do regime de educação tecnicista vivenciado nos anos de 1960-1970, período conhecido pela ampliação dos acordos internacionais, especialmente entre o Ministério da Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Cunha (2002) salienta que um dos grandes objetivos destes acordos era adequar o sistema de ensino brasileiro ao modelo de desenvolvimento econômico. Dentre várias ações, destacam-se aqui devido a sua importância ao presente trabalho, a erradicação do

analfabetismo via formação de professores por meio das Escolas Normais e de supervisores e técnicos educacionais por meio dos cursos de Pedagogia (CUNHA, 2002).

A teoria althusseriana sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, sendo a escola um desses principais aparelhos, ganha força entre as décadas de 1970-1980, e o fracasso escolar passa a ser explicado como sendo fruto de uma estrutura social desigual e excludente a serviço de uma minoria dominante. Smolka (2001) assevera em relação à responsabilidade do próprio sistema educacional brasileiro, que ao separar o conteúdo ensinado nas escolas dos significados sociais aos quais pertence, acaba por promover o ensino de uma palavra vazia a serviço da perpetuação das desigualdades sociais, políticas, econômicas, educacionais e culturais em vigência.

Cada vez mais entra em cena a defesa por um processo de alfabetização através do qual se articulem a competência técnica e a responsabilidade política. O acesso à escolarização torna-se insuficiente, e teóricos educacionais, entre eles Gontijo (2002), salientam a importância da oferta de um ensino de qualidade que garanta a permanência com sucesso e a superação das desigualdades em prol de uma sociedade mais justa e igualitária à população brasileira como um todo, não a uma minoria privilegiada.

2.3. Notas a respeito da alfabetização e o Construtivismo

De acordo com Mortatti (2000), o quarto e último período da história da alfabetização no Brasil por ela estudado e denominado de “Alfabetização: construtivismo e desmetodização” teve início nos anos finais da década de 1970. Teve como principais influências a pressão da sociedade civil pelo fim da Ditadura Militar brasileira, a análise e explicação dos problemas educacionais sob a perspectiva teórica dialética-marxista e a divulgação da teoria da psicogênese da língua escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Desde os anos 1980, o anseio por um outro modelo de educação que fugisse tanto à visão ingênua e redentora da educação fundada em teorias não críticas, quanto a superação da concepção reprodutivista da escola apenas como aparelho ideológico de estado a serviço da reprodução da ideologia dominante e das desigualdades sociais representada por teorias crítico-reprodutivistas, culminou numa efervescência de produções acadêmicas em prol de uma educação popular com qualidade socialmente referenciada (MORTATTI, 2007).

Diagnósticos e denúncias do fracasso escolar das crianças, principalmente das camadas populares, que acabavam por não se alfabetizar e, portanto, em reprovar na 1ª série

do Ensino de 1º grau justificada por carências cognitivas, alimentares, culturais e sociais com consequente solução a partir da educação compensatória, foram colocados em *xequê*.

Passou-se a compreender o problema do fracasso escolar com base nas determinações de uma organização social fundada em desigualdades em prol de uma classe dominante. Entretanto, a solução não se centrava em desacreditar de vez na educação, na escolarização e na alfabetização, muito pelo contrário, estas passaram a ser vistas como espaços de resistência à alienação imposta, como *lócus* privilegiado para...

[...] fornecer às classes sociais dominadas instrumentos políticos e culturais que contribuíssem para sua emancipação e para a superação da ordem social injusta. Esse processo estava, assim, diretamente relacionado com a relevância social dos conteúdos de ensino e com a formação da cidadania (MORTATTI, 2004, p. 71).

Neste contexto, Mortatti (2007) declara que os métodos de alfabetização - sintéticos, analíticos e ecléticos – passaram a conviver nas práticas alfabetizadoras junto a três principais modelos explicativos para os problemas da alfabetização no Brasil - construtivismo, interacionismo e letramento. A autora destaca que apesar de motivados por constatações semelhantes e constituídos por aspectos em comum, há que se explicitar suas diferenças, já que se fundam em distintas teorias, frutos de sujeitos díspares que se preocupam com diferentes finalidades sociais e políticas para o ato de alfabetizar, teorias estas que acabaram por ser implementadas por normatizações ou, acrescento, ignoradas por elas de modos díspares em inúmeros planos, pactos, políticas, leis, diretrizes e formações iniciais ou continuadas de professores alfabetizadores.

Dentre os três modelos explicativos que deram corpo à história da alfabetização no Brasil pós anos 1980, o primeiro a ganhar destaque entre as normatizações e a receber apoio governamental para ampla divulgação foi o construtivismo. A teoria construtivista teve como base conceitual a psicologia genética de Jean Piaget (1896-1980) e desenvolveu-se, dentre outros colaboradores, por sua orientanda Emilia Ferreiro durante seu processo de doutoramento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

A célebre obra de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, “Psicogênese da língua escrita”, teve sua primeira edição publicada no Brasil em 1985. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a perspectiva construtivista constitui-se em revolução conceitual no campo teórico da alfabetização por deslocar a discussão do como se ensina a ler e escrever, ou seja, por retirar o foco da “querela dos métodos” e centrar-se na construção dos processos internos

desenvolvidos pela criança com vistas à construção dos conhecimentos necessários às práticas sociais de leitura e escrita.

Ferreiro (2001) esclarece que a alfabetização não compreende um processo mecânico, por isso, não pode ser construído a partir de um ensino fundado em repetições e cópias como aquele proposto pelos diferentes métodos – sintéticos, analíticos e mistos. A autora esclarece que a criança que aprende a ler e escrever coloca para si mesma uma série de “[...] problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade” (FERREIRO, 2001, p. 7).

Dentre os principais representantes da teoria construtivista destacam-se aqui Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Susana Fernández, Ana Maria Kaufman, Alicia Lenzi, Liliana Tolchinsky e Delia Lerner, Telma Weisz, dentre outros. Alfabetização nesta vertente é um processo de reconstrução interna da natureza do sistema de escrita utilizado socialmente, no caso brasileiro, um sistema alfabético de escrita utilizado para “[...] representar o que se quer simbolizar: a linguagem” (FERREIRO, 2001, p. 55).

Para Ferreiro (2001), essa reconstrução interna realizada pela criança de um objeto cultural, a escrita, a qual também foi resultado de esforço coletivo da humanidade, consiste em um processo construtivo prolongado e é dependente tanto das concepções infantis, ideias próprias a respeito dos sinais escritos, previamente elaboradas antes da escolarização formal, quanto de informações precisas recebidas de seu meio social. Neste sentido,

[...] é imprescindível que a informação seja socialmente transmitida para chegar a compreender ações tão pouco “resultativas” quanto a leitura. A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer **interações**. Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos (FERREIRO, 2001, p. 59 - grifo da autora).

Segundo teóricos construtivistas como Ferreiro e Teberosky (1985), são três os principais fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso na alfabetização de crianças: I. Os conceitos infantis por elas desenvolvidos em relação à língua escrita antes de chegarem aos bancos escolares; II. As intervenções pedagógicas que se estabelecem entre educandos e educadores em sala de aula e; III. As experiências individuais entre cada criança e o universo da leitura e da escrita.

Ferreiro (2001) concebe a escrita como uma representação da linguagem, como uma transcrição gráfica das pautas sonoras da oralidade. Ao compreender a invenção da escrita como processo histórico, afirma que cada criança, durante seu processo de alfabetização, reinventa para si o sistema de escrita alfabético, por isso, para que obtenha sucesso, necessita compreender o processo e as regras de construção deste sistema.

Para Ferreiro (2001), a fim de se contribuir com a alfabetização de uma criança há que se propor um ensino que se atente tanto aos aspectos gráficos da qualidade do traço, sua distribuição espacial e orientação da escrita (esquerda para direita, cima para baixo), quanto aos seus aspectos construtivos como o que se quis representar e como se diferenciou distintas representações. Os aspectos gráficos articulam-se às informações obtidas por meio das diferentes interações às quais a criança é exposta, enquanto os aspectos construtivos relacionam-se às suas hipóteses originais.

Para a vertente construtivista, a construção interna do sistema de escrita alfabético realizada pela criança, constitui-se em aprendizagem conceitual, ou seja, aquisição de novos conhecimentos conquistada mediante uma linha evolutiva ascendente na qual se pode distinguir três grandes períodos com inúmeras subdivisões:

- distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético) (FERREIRO, 2001, p. 19).

Neste sentido, um primeiro problema posto à criança em fase de alfabetização é o desenvolvimento da capacidade de distinguir o desenho da escrita, seguido do desafio de pensar sobre o que realmente está escrito e o que se pode ler. Inicialmente, as crianças imaginam que apenas os nomes (substantivos) podem ser escritos e só paulatinamente irá compreendendo que adjetivos, verbos e artigos também o são.

A partir do momento em que supera o desafio da distinção entre o icônico e o não-icônico, inicia-se um segundo período na linha evolutiva da construção da escrita e da leitura, pelo qual caberá à criança distinguir uma representação gráfica de outra, ao que as crianças dedicam profundo esforço intelectual. Neste período, os alfabetizandos iniciam suas hipóteses infantis exigindo uma quantidade mínima de caracteres necessários à escrita de dada mensagem, quantidade esta que varia normalmente entre três e cinco caracteres, passando posteriormente a uma exigência qualitativa através da variação desses caracteres, bem como de sua posição na representação gráfica (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Ao vencer os dois primeiros períodos evolutivos na construção da escrita, a criança adentra o terceiro período denominado por Ferreiro (2001) de silábico, porque aqui se inicia uma relação grafofônica. Ao buscar diferenciar uma escrita de outra, a criança paulatinamente compreende que dada pauta sonora corresponde a um determinado registro gráfico, isto é, não basta mais selecionar letras aleatórias para representar dada pauta sonora: há que se buscar pela correspondência grafema e fonema.

A escrita silábica é caracterizada pelo uso de uma letra para cada sílaba de uma palavra. Tal hipótese é de suma importância no processo de alfabetização e oferece à criança “[...] um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras” (FERREIRO, 2001, p. 25).

A hipótese silábica gera contradições nas hipóteses infantis, tanto em relação à exigência desta hipótese relacionada a um mínimo de caracteres necessários ao registro gráfico, quanto em relação à comparação de sua própria escrita, ainda não alfabética, com uma escrita convencional, que normalmente utilizará mais que uma letra para cada sílaba.

Ao ser desestabilizado entre suas próprias ideias sobre a escrita, o sujeito cognoscente arrisca-se a avançar da hipótese silábica para silábico-alfabética. Passará então a utilizar ora uma letra para cada sílaba, ora duas ou mais letras para cada sílaba, a depender das correspondências grafofônicas que estiver apto a identificar. Este é um período de transição entre as hipóteses infantis e a escrita convencional (FERREIRO, 2001).

Novos conflitos internos desafiam a criança a compreender as irregularidades na composição silábica. Irregularidades quantitativas - monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos e, qualitativas, relacionadas à ortografia. Ao vencer tais desafios, a criança encontrar-se-á na hipótese de escrita alfabética. Aqui a escrita infantil já se aproximou muito da convencional, porém, erros ortográficos, de pauta e gráficos ainda serão comuns (FERREIRO, 2001).

Na concepção de aprendizagem que se tem chamado de construtivista – na qual o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz – esse aprendiz é compreendido como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações que para ele fazem algum sentido realiza um esforço para assimilá-las. Ao deparar com questões que a ele se colocam como problemas, depara-se também com a necessidade de superação. E o conhecimento novo aparece como resultado de um processo de ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento anterior que ele já detém. Assim sendo, é inerente à própria concepção de aprendizagem que se vá buscar o conhecimento prévio que o aprendiz tem sobre qualquer conteúdo (WEISZ, 2006, p. 24).

Ferreiro e Teberosky (1985) advertem que há que se distinguir dois tipos de conhecimentos interdependentes, porém distintos, relacionados ao processo de alfabetização – os conhecimentos socialmente transmitidos e as construções espontâneas. Neste sentido, ainda que o indivíduo imponha formas e limites de assimilação pessoais, a presença do meio e do outro agindo sobre este meio são indispensáveis para a construção de conhecimentos socioculturais.

Dentre aqueles conhecimentos que devem ser experimentados pela criança mediante o ensino de um leitor e escritor mais experiente encontram-se, por exemplo, o reconhecimento dos nomes das letras, a orientação da escrita, as ações exercidas sobre dado texto e seu conteúdo, dentre outros. Entretanto, também...

[...] teremos as hipóteses construídas pela criança, que são produtos de uma elaboração própria. É evidente que o que denominamos de “hipótese do nome”, “critério de quantidade mínima e de variedade” não podem ter sido transmitidas por nenhum adulto, mas sim “deduzidas” pela criança em função das propriedades do objeto a conhecer (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 266).

Para os construtivistas, ler é selecionar em um texto escrito as informações necessárias à significação, à compreensão. A escrita é uma forma alternativa ou paralela da fala e da leitura, também dependente do significado, por isso, alfabetizar-se não se restringe ao ensino-aprendizagem de uma técnica, mas sim à apropriação de conhecimentos. Dependente este de “[...] um processo ativo de *reconstrução* por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu *modo de produção*, quer dizer, quando o reconstruiu internamente” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 275 - grifo das autoras).

Entre os anos 1980 e 2000, vivenciou-se no Brasil a busca pela difusão e uso da teoria construtivista. Dentre as inúmeras iniciativas, em prol da difusão da teoria construtivista, Mortatti (2004) destaca a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização em dezembro de 1983, no estado de São Paulo, e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, em âmbito federal. O Ciclo Básico era composto pelas duas primeiras séries do ensino de 1º grau e previa a aplicação de avaliações sistemáticas com vistas ao remanejamento de estudantes, além do acompanhamento de seus avanços e dificuldades.

Em busca pela hegemonia da perspectiva construtivista via articulação entre teorizações e normatizações, Melo (2015), destaca, inicialmente em nível federal e

posteriormente no estado de São Paulo, a difusão do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001) que posteriormente transformou-se, em nível estadual, no curso de formação continuada Letra e Vida (2003).

2.4. Considerações a respeito do termo Letramento

Entre os anos finais do século XX e iniciais do XXI, iniciou-se, em termos de normatizações, a busca pela troca da hegemonia da teoria construtivista pela do Letramento. É preciso destacar que apesar de serem três os principais modelos explicativos teorizados após os anos 1980 no campo da alfabetização no Brasil - construtivismo, letramento e interacionismo – “[...] no nível das apropriações didático-pedagógicas e mesmo em inúmeras pesquisas acadêmicas, dificilmente se constata ocorrência e aplicações ‘puras’ de uma ou outra perspectiva teórica” (MORTATTI, 2007, p. 163).

Destacam-se como iniciativas do governo do estado de São Paulo na busca pela oficialização do Letramento a elaboração e difusão do curso de formação continuada fundamentado nesta perspectiva teórica denominado de Pró-Letramento (2005); assim como em nível federal, observa-se a assinatura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que previa, dentre outras coisas, a formação continuada de professores alfabetizadores na vertente do Letramento, a distribuição de jogos de alfabetização e de livros de literatura infantil (MELO, 2015).

Outro movimento deflagrado por Gontijo (2014) que vem a contribuir com a afirmativa aqui destacada, da busca pela oficialização da teoria do Letramento, foi a exigência estabelecida pelo MEC de seleção de livros didáticos a serem aprovados para comporem o acervo do PNLD (Política Nacional do Livro Didático).

A fim de que pudessem ser aprovados pelas autoridades do MEC, tais livros necessitavam trazer explícito o termo letramento e não apenas alfabetização. Gontijo (2014) observa que entre os anos 2004 e 2007 os livros submetidos ao MEC para composição do PNLD, para além dos termos – alfabetização e letramento – expressos na capa, buscaram certo equilíbrio entre o que se entendia por alfabetização e letramento na oferta dos conteúdos e atividades propostas.

Temos como grandes personalidades da área do Letramento no Brasil, Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares. Segundo Soares (2012), uma problemática que trouxe à tona a perspectiva do letramento foi a redução nos índices de analfabetismo

absoluto, acompanhado pela criação e ampliação dos índices de subinstrução ou analfabetismo relativo ou funcional.

Mortatti (2007) acrescenta que após os anos 1980, o termo Letramento foi paulatinamente sendo introduzido no Brasil, especialmente no discurso acadêmico por influência do inglês *literacy*, até então traduzido como alfabetização. A partir de meados dos anos 1990, o termo disseminou-se e popularizou-se entre gestores, educadores e professores alfabetizadores, angariando verbete em dicionários gerais e de linguística.

Apesar de popularizado e até mesmo incorporado aos discursos e práticas alfabetizadoras, Mortatti (2007) reconhece que assim como não se abandonou o termo alfabetização como tradução de *literacy*, também não se chegou a um consenso sobre a necessidade de criação do termo letramento.

Para alguns, “letramento” deve substituir, definitivamente, “alfabetização”, ou se deve optar por um ou outro termo; para outros, trata-se de denominações distintas de duas etapas distintas e sequenciais, devendo-se, primeiramente, alfabetizar para, depois, letrar; para outros, ainda, trata-se de alfabetizar, letrando, como dois momentos diferentes, mas complementares e simultâneos, no ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita (MORTATTI, 2007, p. 161).

Soares (2012) afirma que só após os anos 1980 houve a necessidade social de se qualificar não apenas os analfabetos, ou seja, aqueles que para além de não possuírem a tecnologia da leitura e da escrita, não podiam exercer seus direitos de cidadãos porque estavam marginalizados e expropriados dos bens culturais das sociedades letradas e grafocêntricas.

Soares (2012) defende esta afirmativa a partir do argumento de que foi após os anos 1980 que se vivenciou no Brasil uma realidade social na qual ler e escrever tornaram-se insuficientes, havendo a necessidade de se utilizar as habilidades de leitura e escrita a fim de se responder a contento as novas exigências sociais vinculadas a essas habilidades. Neste sentido, a autora impõe a necessária distinção entre a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita, a primeira – aquisição – referindo-se ao processo de alfabetização, e o segundo – desenvolvimento – ao processo de letramento das habilidades de leitura e escrita.

Soares (2010) afirma ser o desenvolvimento da leitura e da escrita um processo permanente e contínuo durante toda a vida dos seres humanos, entretanto, afirma que alfabetização consiste apenas no processo de aquisição do código escrito e não em seu desenvolvimento. Alfabetização é, pois, um conjunto de habilidades, um fenômeno de

natureza complexa e multifacetada composta por estudos e pesquisas interdisciplinares envolvendo as ciências psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas além de aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos que condicionam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

Para teóricos da perspectiva do Letramento, é imprescindível diferenciar a alfabetização - aprendizagem do sistema de escrita, do letramento - práticas sociais de leitura e escrita. Alfabetização refere-se assim ao processo de ensino-aprendizagem da consciência fonológica e fonêmica, da identificação das relações grafofônicas, das habilidades de codificação e decodificação da escrita, do conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da sonorização para a grafia, enquanto letramento constitui-se no:

[...] desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita [...] na imersão das crianças na cultura escrita, na participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, no conhecimento e na interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito (SOARES, 2004, p. 14-15).

Para Soares (2012), alfabetizado então é aquele que sabe ler e escrever, que conhece a tecnologia necessária à leitura e à escrita, o que aprendeu a codificar e decodificar a escrita, enquanto letrado é aquele que se apropriou do estado ou condição daqueles que utilizam essas habilidades, incorporando-as em seu cotidiano de acordo com as demandas do meio social. Letrado é o que se apropria, que torna sua a língua escrita.

Para a teoria do letramento, por coexistirem dois conceitos distintos e interdependentes, letramento e alfabetização, há que se desenvolver uma prática escolar de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em que se alfabetize letrando, ao mesmo tempo em que se letre alfabetizando, isto é, há que se “[...] ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne *alfabetizado* e *letrado*” (SOARES, 2012, p. 47).

Além da distinção entre alfabetização e letramento, há que se observar ainda, de modo a compreender melhor as apropriações desta teoria pelas normatizações que buscaram sua implementação em práticas alfabetizadoras, as duas principais dimensões do letramento, a individual e a social (SOARES, 2012).

Para Soares (2012), numa dimensão individual o letramento restringe-se a atributos pessoais, à posse individual da tecnologia da leitura e da escrita. Neste sentido, o letramento em sua dimensão individual consiste tanto nas habilidades de decodificação e compreensão de textos escritos, quanto na capacidade de codificação e transmissão de significados por meio

da escrita a um leitor em potencial, aspectos que ao meu ver se aproximam muito do conceito de alfabetização expresso anteriormente por esta mesma autora.

Numa dimensão social, o letramento é entendido como uma prática social,

[...] é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2012, p. 72 - grifo da autora).

Para além das dimensões, individual e social do letramento, há que se atentar para duas possíveis interpretações conflitantes desta teoria, uma progressista ou liberal, nas palavras de Soares (2012), fraca, e outra radical ou revolucionária. Se o letramento for concebido, apropriado e praticado sob uma ótica progressista, relacionar-se-á com as habilidades necessárias ao indivíduo para que este funcione adequadamente em seu contexto social, será o letramento responsável pelo “[...] desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania” (SOARES, 2012, p. 74).

Soares (2012) deflagra que esta vertente fraca do letramento foi adotada por organismos multilaterais e em políticas educacionais fundadas no conceito de letramento funcional, isto é, adaptação do indivíduo à cultura a qual pertence, ainda que esta seja excludente, desigual e injusta à maioria populacional. O letramento funcional, de vertente progressiva, liberal ou fraca articula-se a um valor pragmático de sobrevivência individual e egoísta. Compreende o uso particular em prol de objetivos pessoais e não coletivos.

Já sob uma interpretação radical ou revolucionária, o letramento assume significado político e ideológico dos quais não se pode separar. Constitui-se em ler e escrever como processos sociais amplos, “[...] responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2012, p. 75 - grifo da autora).

Melo (2015) identificou, com pesar, que a interpretação assumida nas normatizações e divulgada por meio do curso de formação vinculado ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, infelizmente articulou-se à interpretação liberal progressista ou fraca de letramento, afirmativa corroborada pelas atividades propostas como modelos de boas práticas que se articulavam quase que exclusivamente ao ensino sistemático e explícito das relações grafofônicas, ou seja, apenas à faceta linguística do processo de alfabetização.

Mortatti (2007) acrescenta que se o conceito de alfabetização restringir-se apenas à técnica de codificação e decodificação articulada à “querela dos métodos” ou ao processo de construção interna do sistema de escrita alfabético vinculado à perspectiva construtivista, há que se considerar a necessidade apontada por Magda Soares da criação de um novo termo, letramento, para complementar um outro termo distinto e indissociável dele e já existente, a alfabetização.

Entretanto, Mortatti (2007) adverte que se o que conceito de alfabetização relacionar-se à uma atividade discursiva que propõe o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita a partir da leitura e da produção de textos escritos, alfabetizado já será aquele a viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever porque se apropriou de tais habilidades e as utiliza em suas práticas sociais cotidianas, ou seja, dispensar-se-á a criação de um novo nome, letramento, para designar algo que já existe, alfabetização.

Nesta diretriz, Geraldi (2011) preconiza os riscos da construção e imposição de novos conceitos e instrumentos para apreensão do mundo real, uma vez que esta depende dos conceitos já existentes. Para o autor, a emersão do novo pode ou tornar o anterior obsoleto, ou acarretar-lhe nova ressignificação.

Geraldi (2011) apresenta duas justificativas políticas para a invenção do termo letramento - reinventar o conceito de alfabetização como técnica e adequar-se às exigências sociais impostas por uma sociedade injusta. Para o autor, desde as experiências alfabetizadoras propostas por Paulo Freire e suas teorizações, já se percebeu que a alfabetização é um ato político porque deve se preocupar com o sentido das palavras e do conteúdo utilizado neste processo. Por esse motivo, Geraldi (2011) critica a criação e difusão de um novo termo – letramento – que vem mais uma vez restringir o significado da palavra alfabetização a uma técnica de codificação e decodificação de palavras vazias. Acrescenta o autor que uma alfabetização...

[...] com base nos sentidos adquire imediatamente cunho político, porque não discutimos grafemas, mas sentidos. Reduzir a alfabetização à “aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, dos usos dos instrumentos com os quais se escreve” é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e como se seu uso – os sentidos que faz circular – fosse independente de interesses sociais (GERALDI, 2011, p. 29).

As teorias construtivistas e do letramento, ainda que tenham trazido avanços ao pensamento educacional sobre alfabetização, não acarretaram mudanças significativas em sua

caixa-preta, seu conceito. Gestou-se uma nova tradição eclética voltada à obtenção de melhores resultados junto às avaliações padronizadas organizadas para medir o alcance de metas globais estabelecidas por organismos multilaterais. Na contramão do alcance de uma alfabetização crítica, assistiu-se ao regresso a propostas salvacionistas de reconvocação do método fônico, com permanência intocada de certos aspectos da caixa-preta da alfabetização no Brasil, como:

[...] aprender a aprender a leitura e escrita como habilidades e instrumentos, tomando o “texto” (reduzido a conjunto de frases breves relacionadas entre si, por meio de nexos coesivos explícitos, com assunto de interesse infantil e com sintaxe predominantemente coordenativa, próxima ao “tatibitati”, permitindo-se fragmentos de textos) como pretexto para a aquisição da língua escrita e como conjunto de conteúdos a serviço dos objetivos escolares, especialmente “temas transversais”; alfabetização como preparação e pré-requisito para o letramento e para a aprendizagem da língua portuguesa; aprendizagem sem ensino; treinamento no lugar de ensino; atuação docente como atividade técnica, com o objetivo de prover os alunos de estratégias para alcançar o sucesso em testes padronizados; **formação docente (inicial e continuada) como processo de aprender (por convencimento, não por entendimento) a aplicar e a treinar; professor como executor (convencido, mas não convincente) de políticas públicas e metas globais para a alfabetização escolar** (MORTATTI, 2013, p. 29 - grifo nosso).

Uma das principais discordâncias observadas por Melo (2015) entre as distintas teorias de alfabetização até aqui expressas, o construtivismo e o letramento, é a necessidade ou não do ensino explícito das relações grafofônicas. Enquanto os construtivistas defendem que este é um conhecimento que deve ser construído pelo sujeito cognoscente a partir das elaborações internas por ele construídas representadas por suas hipóteses de escrita, os teóricos do letramento afirmam ser este um conhecimento a ser ensinado sistemática e metodicamente aos alfabetizando por seus professores alfabetizadores.

Enquanto os pesquisadores das linhas Construtivista e do Letramento se confrontam na discussão em relação à necessidade ou não do ensino explícito das relações grafofônicas, Gontijo (2014) destaca que na realidade nenhuma das duas correntes angariaram hegemonia nas práticas alfabetizadoras, uma vez que, apesar de as:

[...] mudanças conceituais e pedagógicas, as práticas continuam a privilegiar os aspectos mecânicos do ler e do escrever. Elementos de mudanças e continuidades operam simultaneamente nas práticas. Nessa perspectiva, podemos observar também a entrada de “novos textos” nas salas de aula, pois não são artificialmente preparados para ensinar a ler e escrever, mas são escolhidos para essa finalidade. Assim, eles são textos que circulam na

sociedade (parlendas, músicas, poemas, trava-línguas, versos etc.), mas continuam a ser usados como pretexto para ensinar as unidades menores da língua (GONTIJO, 2014, p. 62).

Como se fossem excludentes, a ênfase ora nos métodos de alfabetização – *como ensinar?*, ora em sua aprendizagem – *quem e como aprende?*, ora no procedimento didático-pedagógico – *como o professor deve proceder para garantir a alfabetização de todos até os oito anos de idade?*, fundou dada tradição de alfabetização que acabou por influenciar os currículos de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores e consequentemente suas práticas docentes. Fato é que as perguntas mais significativas ainda não foram feitas “[...] *o que, por que, para que* ensinar a ler e a escrever, ou *quem* é o responsável por esse ensino e qual a especificidade de seu ofício?” (MORTATTI, 2013, p. 27 - grifo da autora).

Mortatti (2007) adverte ainda que muitas vezes diferentes perspectivas teóricas como o construtivismo e o letramento foram apresentadas e introduzidas por documentos e orientações oficiais, tornando-se operantes em práticas alfabetizadoras de modo complementar e, muitas vezes conciliadas, entretanto, equivocadas. Para a autora, buscou-se até mesmo a conciliação entre o construtivismo e o interacionismo, perspectivas inconciliáveis sob seu ponto de vista.

2.5. Notas a respeito do Interacionismo

O interacionismo-linguístico constitui-se em uma abordagem teórica nacionalmente representada, dentre outros pesquisadores por Ana Luiza Bustamante Smolka e João Wanderley Geraldi (MORTATTI, 2010). Tal abordagem está fundamentada nos estudos soviéticos do Círculo de Vygotsky, os quais também apresentam-se na perspectiva sócio-histórica defendida por Claudia Maria Mendes Gontijo e a sociopsicolinguística de Silvia Lúcia Bigonjal Braggio (MELO, 2015).

Os interacionistas compreendem a alfabetização como o processo inicial da apropriação da leitura e da escrita. Sob esta perspectiva, coincidem os conceitos anteriormente discutidos de alfabetização e letramento, já que:

[...] o texto é a “concretude” da língua e a “materialização do discurso”. Ler e escrever, ensinar e aprender a ler e escrever demandam tomar o texto como unidade de sentido e, portanto, como objeto de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que como mediador desse processo (MORTATTI, 2007, p. 165).

Neste sentido, não há para Mortatti (2007) distinção entre o processo inicial de apropriação da língua escrita e seu uso em contextos sociais. O ensino é dependente da aprendizagem e ambos se dão em contexto de leitura e produção de textos. O processo de alfabetização para os interacionistas depende das interações estabelecidas entre a professora alfabetizadora e seus alfabetizandos, bem como destes entre si.

Alfabetizado, numa perspectiva interacionista, é aquele que não apenas adquiriu a tecnologia da leitura e da escrita, bem como o que lê e escreve para além dos muros da escola, ou seja, faz uso das habilidades proporcionadas pela alfabetização em suas práticas sociais, já que:

[...] a alfabetização é um processo de inserção da criança no universo da genericidade, ou seja, é o processo pelo qual os indivíduos tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social (linguagem escrita), a fim de desenvolver as possibilidades máximas da humanidade, quais sejam, da universalidade e liberdade do homem (GONTIJO, 2002, p. 41 - grifos da autora).

A perspectiva interacionista preocupa-se tanto com o ensino, quanto com a aprendizagem da leitura e da escrita. Defende uma didática centrada no texto na qual se relacionam diferentes aspectos do processo discursivo “[...] por que, para que, como, o quê, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita” (MORTATTI, 2007, p. 159).

Uma metodologia interacionista de alfabetização reconhece a necessária articulação entre os sons da fala e seus respectivos grafismos, entretanto, propõe um processo que extrapole os aspectos linguísticos da escrita. Reconhece que a essência do ato de ler e escrever encontra-se nas relações estabelecidas com os contextos extralinguísticos, nos significados subjacentes construídos histórica e socialmente, isto é, na sua dimensão semântica (GONTIJO, 2007).

Para teóricos interacionistas, existem três conceitos-chave vygotskyanos que precisam ser compreendidos e considerados durante o processo de alfabetização de uma criança: I. O uso da linguagem para organização do pensamento; II. O curso que segue o pensamento, do social ao individual e; III. As relações entre desenvolvimento e aprendizagem (MELO, 2015).

Em se tratando dos conceitos postos por Vygotsky (2008) sobre o uso da linguagem para organização do pensamento, há que se destacar que tanto crianças, quanto adultos atribuem à fala a função primeira de comunicação. Em dada idade, a fala social divide-se nas

crianças entre fala egocêntrica e comunicativa, que se diferenciam segundo suas funções: uma sendo para si e a outro se dirigindo a um interlocutor.

A fala egocêntrica assume, na criança, um papel bem definido e importante. Não se mantém apenas como um acompanhante da atividade infantil, um instrumento sem expressão, logo se transforma em artefato do pensamento. A fala egocêntrica marca,

[...] a princípio, o resultado final ou um momento crítico em uma atividade, deslocando-se em seguida, gradualmente, para o meio e, finalmente, para o início da atividade, assumindo uma função diretiva e estratégica e elevando a atividade da criança ao nível de um comportamento intencional (VYGOTSKY, 2008, p. 21).

Para Vygotsky (2008), a fala egocêntrica define e modifica a atividade infantil, constitui-se num processo de conscientização e busca de planejamento antecipado e intencional para realização de dada atividade. Assim, para além “[...] de ser um meio de expressão e de liberação de tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento” (VYGOTSKY, 2008, p. 20). Neste sentido, a fala egocêntrica é um estágio transitório da oralidade para a fala interior, a qual se constitui no adulto como um pensar autônomo.

Segundo postulado de Vygotsky, a função da fala egocêntrica em crianças é compreendida como um processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores cuja trajetória tem um movimento que nasce da dimensão social para a individual. A fala egocêntrica nasce em momentos críticos do desenvolvimento da psique infantil quando a criança está interiorizando formas sociais e cooperativas de comportamento que não lhes são inatos.

Gontijo (2007) observa o renascer da fala egocêntrica no período de alfabetização das crianças. Ao desafiá-las a produzirem textos que deverão ser lidos posteriormente, a autora observou o intercalar de falas egocêntricas e comunicativas. A primeira demonstrava o pensamento infantil em voz alta em busca de relações grafofônicas que auxiliassem na escrita, enquanto a segunda dirigia-se à pesquisadora no intuito de corroborar com esta escrita.

Conceber o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como um processo que parte do social ao particular traz impactos relevantes para o processo de alfabetização. Sendo a escrita um constructo social a ser apropriado pela criança, reconhece-se neste processo dois atores primordiais: o sujeito cognoscente a se apropriar da escrita, a criança e seus pares e, o adulto usuário do sistema de escrito, o alfabetizador. A escrita:

[...] é um sistema especial e complexo de signos que exige para sua aprendizagem o domínio de um conjunto de aspectos que precisam ser aprendidos e, portanto, **ensinados pelos responsáveis pela transmissão desse conhecimento às novas gerações** (GONTIJO, 2007, p. 130 - grifo nosso).

A alfabetização, por constituir-se em um processo complexo e não natural, dependente da tomada de consciência da arbitrariedade e convencionalidade existente entre os símbolos alfabéticos e seus respectivos signos linguísticos, além das normas ortográficas e de seu aspecto semântico, necessita de um ensino sistemático e efetivo a fim de que possa ser apreendido pela criança. Esse ensino deve ser organizado mediante a promoção de relações interpessoais entre adultos e crianças que utilizam socialmente a linguagem escrita.

A linguagem escrita é aprendida como objeto cultural à medida que é, vivenciada na escola, como um sistema de signos dirigido aos próprios indivíduos que escrevem ou para as outras pessoas; à medida que as crianças descobrem como um sistema de signos que lhes permite comunicar com as outras pessoas, influenciá-las e exercer um domínio sobre essas pessoas e sobre si mesmas, servindo-lhes para transmitir ideias, conceitos, recordar, orientar, etc. (GONTIJO, 2007, p. 146).

Neste sentido é que Mortatti (2007) admite uma aproximação entre a teoria do letramento e do interacionismo, pois ambas enfatizam o ensino explícito dos aspectos linguísticos – consciência fonológica¹⁷ - e semânticos da linguagem escrita durante o processo de alfabetização, pois ambos são constituintes essenciais deste constructo social.

Entretanto, adverte Gontijo (2007), a função do signo é significar, por isso, é imprescindível que “[...] a escrita esteja dirigida às pessoas, possibilitando o diálogo e a interação entre os indivíduos. Só assim será incorporada pelas crianças como atividade social, resultado da vida social das gerações passadas – como produção humana” (GONTIJO, 2007, p. 149).

O signo nasceu da necessidade de comunicação e interferência entre os homens, é justamente ele que, durante o processo de desenvolvimento infantil, favorece as conexões psíquicas e proporciona à criança *homo sapiens* tornar-se um ser humano por meio do processo de apropriação da práxis humana “[...] atividade do homem distinta da atividade animal por ser duplamente livre: das determinações biológicas e hereditárias e para produzir de maneira planejada e premeditada” (GONTIJO, 2007, p. 15).

¹⁷ Consciência fonológica num sentido amplo: identificar, segmentar e manipular de forma intencional palavras, sílabas e fonemas, todos considerados constituintes da linguagem oral (GONTIJO, 2007).

Para os interacionistas, como Gontijo (2007), o uso do signo articula-se diretamente com a gênese dos processos psíquicos. Este uso proporciona aos homens a reorganização de processos naturais, sua potencialização e transformação, auxiliando cada indivíduo a manter um maior autocontrole sobre seu próprio comportamento, bem como interferir no do outro.

A linguagem para os interacionistas é um conhecimento desenvolvido de forma histórica e social pela humanidade, serve tanto de apoio às funções intelectuais, quanto à mediação entre os homens. “A linguagem, as palavras são signos por excelência. É especialmente por meio da linguagem que as pessoas agem umas sobre as outras num processo contínuo de autotransformação” (GONTIJO, 2007, p. 22).

A escrita constitui-se em forma objetiva e material da linguagem oral, e ambas foram criadas e são modificadas segundo necessidades específicas postas em diferentes espaços sociais e tempos históricos. “Atualmente, a escrita constitui uma das principais formas de mediação entre os homens e entre o homem e a cultura” (GONTIJO, 2002, p. 28).

A linguagem escrita, uma das mais importantes produções simbólicas da humanidade, é composta por um sistema de signos que serve de apoio às funções intelectuais e, apesar de diferenciar-se da oralidade, mantém junto a ela as mesmas funções, comunicativa e individual. Numa funcionalidade individual, isto é, numa escrita para si, ela pode ser utilizada para lembrar, para orientar ou para se expressar. E numa funcionalidade social, para o outro, além de sua função comunicativa, a escrita ainda carrega o potencial de aprimorar a organização e a regulação do pensamento (GONTIJO, 2007).

Um indivíduo, para se apropriar da escrita, deverá desenvolver funções comportamentais complexas, visto que a escrita se constitui em um simbolismo de segunda ordem que paulatinamente se torna direto. Em outras palavras, a linguagem escrita apresenta a função mediadora entre o homem e as entidades reais e suas relações no mundo objetivo no qual habita.

Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece, e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (VYGOTSKY, 2007, p. 126).

É provável que um dos grandes entraves para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita encontre-se aqui, na dificuldade de compreensão de que a escrita não se constitua apenas na transcrição da fala, mas que sua essência se encontra no significado atribuído a

cada signo e compartilhado socialmente. A significação é o componente indispensável de toda e qualquer palavra. Uma palavra escrita ou pronunciada dissociada de seu significado está abstraída de uma atividade psíquica consciente, restando-lhe apenas um caráter fisiológico (VYGOTSKY, 2007).

Métodos tradicionais que enfatizam a aquisição dos conhecimentos de leitura e escrita apenas através dos aspectos linguísticos da codificação e da decodificação, assim como perspectivas teóricas que se limitam a explicar a construção das relações estabelecidas entre grafema-fonema tendem, numa perspectiva interacionista, a disseminar uma palavra vazia.

Dentre os três grandes pressupostos teóricos vygotskianos aqui destacados, quais sejam, o uso da linguagem para organização do pensamento; a constituição das funções psicológicas superiores por meio das interações interpessoais e as relações estabelecidas entre desenvolvimento e aprendizagem, dediquemo-nos um pouco a este último. Entende-se por desenvolvimento a maturação biológica dependente do sistema nervoso e aprendizagem, o processo de aculturação angariado por meio da educação, seja ela formal ou não.

Tendo esclarecido isto, pressupõe-se, segundo a teoria interacionista, a unidade, não a identidade entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, os quais mantêm relações altamente dinâmicas e complexas. Neste sentido, ao passo que a maturação ou desenvolvimento torna possível determinado tipo de aprendizagem, esta, por sua vez, estimula e alavanca o processo de desenvolvimento; em outras palavras:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Nestes termos, entende-se que aprendizagem não é desenvolvimento, entretanto, a primeira culmina no segundo, isto é, a aprendizagem constitui-se em aspecto essencial ao desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas. O desenvolvimento não coincide com a aprendizagem, mas a segue, visto que “[...] o desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado, desta sequência resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Para Vygotsky (2007), ao se planejar um processo de aprendizagem adequado a uma criança, há que se considerar minimamente dois tipos de desenvolvimento, o real e o proximal, ou potencial. O desenvolvimento real constitui-se no resultado final de determinados ciclos de desenvolvimento, ou seja, define funções já amadurecidas e pode ser

identificado pela capacidade de resolução de problemas de forma independente e autônoma. Já o desenvolvimento proximal constitui-se em um desenvolvimento que se encontra em processo, em curso, por isso, pode ser identificado pela capacidade de resolver problemas sob a assistência de alguém por meio de demonstrações ou pistas.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Para Vygotsky (2007), tudo o que é zona de desenvolvimento proximal hoje, amanhã se tornará desenvolvimento real, ou seja, tudo o que uma criança realiza no presente por meio de imitação ou com auxílio do outro, futuramente será capaz de executar com autonomia e independência.

Mediante os três pressupostos teóricos vygotskianos aqui discutidos, depreende-se que uma didática da alfabetização numa perspectiva interacionista há que se atentar, valorizar e estimular os diferentes tipos de linguagem oral infantil, egocêntrica e comunicativa, caso pretenda auxiliá-la na apropriação da escrita, pois esta é dependente das demais. As atividades propostas necessitarão promover as interações interpessoais, pois serão estas que contribuirão com a transformação da fala egocêntrica em interna, a qual constitui-se em instrumento de pensamento, bem como promoverão as aprendizagens que alavancarão o desenvolvimento.

Assim como Ferreiro e Teberosky (1986) puseram-se a compreender a construção das relações grafofônicas por parte da criança que se alfabetiza, pesquisadores interacionistas como Lúria (2014) e Gontijo (2007) colocaram-se a compreender, respectivamente, a pré-história da escrita em crianças em idade pré-escolar e o uso funcional da escrita por crianças em idade escolar de alfabetização.

Diferentemente da perspectiva construtivista fundamentada em Ferreiro e Teberosky (1986), Vygotsky (2007) compreende a apropriação da escrita como um processo de avanços e retrocessos, de evoluções e involuções. A apropriação da escrita para interacionistas se dá num processo complexo de descontinuidades, pelo qual novas formas de escrita podem levar o alfabetizando a reduções, desaparecimentos e regressos a velhas formas de registros gráficos a depender do grau de dificuldade posta ao sujeito cognoscente em fase de alfabetização.

Interacionistas e construtivistas concordam com o fato de que toda criança muito antes de ser exposta ao ensino formal da leitura e da escrita já desenvolveu por si mesma técnicas primitivas, porém, semelhante àquilo que denominamos de escrita. Lúria (2014) ao pesquisar este período denominado por ele de pré-história da escrita, concluiu que as produções gráficas infantis chegam mesmo a desempenhar funções semelhantes à escrita formal, entretanto, observou que essas técnicas “[...] são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado” (LÚRIA, 2014, p. 144).

Um dos primeiros indícios dessa pré-história da escrita para Vigotsky (2007) é o gesto. Quando uma criança que ainda não sabe desenhar, quicá escrever é desafiada a fazê-lo, ela inicia este processo inscrevendo rabiscos e indicando sua representação por gestos visuais como: mostrar com os dedos uma corrida ou um salto que foi registrado no papel. O gesto infantil demonstra a busca da criança pela construção de uma relação simbólica com sua grafia.

Um outro promotor da futura escrita formal, de acordo com teóricos interacionistas, são os jogos infantis que correspondem a um elo entre os gestos e a pré-história da escrita da criança. Os jogos auxiliam a criança na construção do conceito de signo, pois, é através do uso de dado objeto representando outro que este conceito será internalizado e apropriado pelo indivíduo que se acultura. Por exemplo, ao usar um cabo de vassoura como um cavalo, independentemente da similaridade entre o objeto utilizado e o animal representado, a criança executa sobre o objeto, cabo de vassoura, gestos representativos sobre ele, movimentos de cavalgar. Este brincar de faz de conta leva a criança a atribuir a função de signo ao objeto e a dar-lhe um significado.

Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz de conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem (VYGOTSKY, 2007, p. 133).

Com o desenvolvimento da criança, a linguagem gestual diminui enquanto se amplia sua oralidade. O desenho surge quando a linguagem falada já está bem desenvolvida e torna-se parte da rotina infantil. A fala torna-se predominante e modela grande parte da vida interior

da criança. Inicialmente, a criança não desenha o que vê, mas sim o que conhece e o faz contando uma história (VYGOTSKY, 2007).

O desenho, enquanto linguagem gráfica, mediada pela oralidade, representa para Vygotsky (2007) um estágio preliminar do desenvolvimento da escrita. Caberá à criança descobrir que seus traços podem significar algo, este é um “[...] momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo” (VYGOTSKY, 2007, p. 136).

A escrita realiza-se culturalmente pela mediação; ela é dependente do uso de um signo funcional auxiliar – o alfabeto – vazio de sentido e significado em si mesmo. A partir da escrita convencional, ou seja, do uso funcional de alguns signos, pode-se recordar e transmitir ideias, conceitos e relações. A escrita constitui-se em meio para expressar determinados significados, é uma técnica auxiliar para fins psicológicos (LÚRIA, 2014).

Um dos primeiros pontos discutidos por interacionistas é a dificuldade em se delimitar idades específicas para o desenvolvimento de determinadas funções psicológicas superiores, visto que estas dependem demasiadamente do desenvolvimento cultural e social de uma criança, dentre outros. Entretanto, Lúria (2014) observa que geralmente entre crianças de três a cinco anos de idade é difícil observar o uso da escrita, primeiros rabiscos, como instrumento a serviço de um fim. Normalmente, estes primeiros registros gráficos funcionam como brinquedo, imitação de um ato adulto, não representando de forma alguma um meio de recordação ou representação de significados.

Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança. Podemos chamar esta fase de pré-escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental (LÚRIA, 2014, p. 154).

Apesar da manutenção da indiferenciação nos registros gráficos, rabiscos, algumas crianças passam a utilizar-se de estratégias vinculadas à posição, situação e relação entre diferentes registros realizados por ela para recordar o conteúdo do registro. Aqui sua relação com a escrita muda radicalmente, e as marcas realizadas por ela no papel passam a ter uma funcionalidade auxiliar e mnemônica. Apesar de ainda não se constituir enquanto escrita, estes registros, por sugerirem um conteúdo específico são, de acordo com Lúria (2014), os precursores rudimentares, porém, essenciais para o desenvolvimento daquela.

Ao avançar de um estágio de registro indiferenciado para um diferenciado e deste a um signo a expressar um conteúdo específico e estável, a criança seguirá em direção à apropriação da escrita como objeto cultural, pois estará em busca de transformar um “[...] signo-estímulo em um signo-símbolo, e um salto qualitativo é dado, assim, no desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural” (LÚRIA, 2014, p. 261).

Para se apropriar da escrita, é preciso que a criança atribua a cada signo por ela registrado um significado, social, histórica e culturalmente construído e compartilhado. Uma estratégia a ser utilizada para auxiliar crianças pré-escolares entre quatro e cinco anos a utilizarem-se de registros diferenciados é o acréscimo de quantidades, cores, formas e tamanhos ao conteúdo a ser “escrito” e “lido” por ela posteriormente.

A partir destas estratégias, Lúria (2014) observa que a criança passa a utilizar o desenho como atividade intelectual complexa. “O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LÚRIA, 2014, p. 166).

Entre cinco e seis anos de idade, normalmente uma escrita pictográfica já foi desenvolvida pelas crianças, entretanto, devido ao processo de escolarização, muitas delas nesta faixa etária já iniciaram o processo de substituição da escrita por imagens pela escrita alfabética. Há, entretanto, que se distinguir o desenho enquanto brincadeira, processo autocontido de representação, da escrita pictográfica, uma estratégia utilizada para registro auxiliar da memória e com função expressiva usada por crianças que ainda não se apropriaram da escrita alfabética convencional (LÚRIA, 2014).

Lúria (2014) esclarece que o desenho enquanto brinquedo não oferece à criança nenhuma possibilidade instrumental de auxiliar-lhe na posterior leitura/rememorização do registro; não existe relação entre signo e significado. Já uma escrita pictográfica exerce a função de expediente auxiliar, isto é, compreende um signo registrado com a função posterior de resgatar o conteúdo que lhe deu origem.

Antes de assumir uma escrita convencional, alfabética no caso da língua portuguesa, as crianças precisam vencer o obstáculo de transitar de uma escrita pictográfica a uma simbólica. Inicialmente, o símbolo utilizado por elas pode não ser necessariamente uma letra do nosso alfabeto, mas outro qualquer a fim de lhes auxiliar na representação de algo que pictograficamente aparecia como muito difícil.

Neste ponto de transição entre o uso com sucesso de uma escrita pictográfica ao uso nem sempre bem-sucedido de uma escrita simbólica, uma criança que domina bem a escrita pictográfica pode regredir a uma escrita pré-instrumental ao se dar conta, por exemplo, de que

apenas letras podem ser usadas para escrever e não mais imagens ou símbolos aleatórios. Nesta diretriz é que, para teóricos interacionistas, diferentemente de construtivistas, a escrita...

[...] não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas da escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma *melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra*. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado (LÚRIA, 2014, p. 180 - grifo do autor).

Fundadores da teoria interacionista como Lúria (2014) e Vygotsky (2007), após compreenderem o longo e árduo processo de construção por parte da criança daquilo que denominaram pré-história da escrita concluíram que a partir dos quatro anos as crianças, mediante interações humanas intencionais e organizadas, são capazes de transitar de uma escrita pré-instrumental para uma pictográfica, chegando a uma simbólica. Entretanto, apontam para um processo de alfabetização através do qual “[...] a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (VYGOTSKY, 2007, p. 144).

Nesta diretriz, para interacionistas a apropriação da escrita conflui com seu desenvolvimento e uso social, uma vez que alfabetizar não significa adestrar mãos e dedos, olhos e ouvidos, mas acima de tudo, compreende a apreensão e uso de uma nova e complexa forma de linguagem; o que se deve fazer ao alfabetizar uma criança é ensinar-lhe “[...] a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (VYGOTSKY, 2007, p. 145).

A perspectiva interacionista fundamentada nos estudos de Vygotsky concebe a escrita como uma das mais importantes produções simbólicas da humanidade e propõe uma metodologia alfabetizadora fundamentada em textos, concebendo estes como “[...] formas já constituídas de perceber e pensar a realidade, mas que se renovam em cada discurso” (GONTIJO, 2007, p. 29).

Enquanto Lúria (2014) buscou explicar a pré-história da escrita em crianças em idade pré-escolar e Ferreiro e Teberosky (1986) dedicaram-se à compreensão da construção por parte da criança em processo de alfabetização das relações existentes entre grafema e fonema, Gontijo (2007) utilizando-se de preceitos da psicologia histórico-cultural e do método

instrumental ou histórico-genético desenvolvido por Vygotsky e seus colaboradores, objetivou “[...] investigar como as crianças escrevem e se relacionam com a escrita ao serem incentivadas a usá-la como recurso para lembrar” (GONTIJO, 2007, p. 34).

Com vistas a alcançar seu objetivo de pesquisa, Gontijo (2007) propôs a crianças pertencentes a uma sala de alfabetização a realização de tarefas que visavam romper com condutas mecanizadas, isto é, impossíveis de serem solucionadas por meio de habilidades já desenvolvidas, porém, oferecendo-lhes inicialmente instrumentos auxiliares para a realização das mesmas. Assim, as crianças em diferentes períodos do ano letivo foram incentivadas a produzirem inicialmente um texto de forma oral tendo a autora como escriba, a qual se tornava, posteriormente, a pessoa que iria ler o texto por ela registrado para que o mesmo fosse escrito e lido posteriormente pela própria criança.

Gontijo (2007) identificou como as crianças se apropriam da escrita como uma função auxiliar à memória e, corroborando com os estudos de Lúria (2014), confirmou que o processo de apropriação da escrita, também em ambiente escolar, não se dá de forma alguma de maneira linear e sempre ascendente, como propuseram Ferreiro e Teberosky (1986).

De acordo com os resultados apontados por Gontijo (2007), foram identificados dois grupos de crianças: I. Indivíduos que não usavam a escrita como recurso mnemônico e; II. Alfabetizando que faziam uso da escrita como recurso mnemônico. Observe no quadro 7 as subdivisões de cada um desses grupos de sujeitos pesquisados e suas respectivas características:

Quadro 7 - Dinâmica do percurso que leva à utilização da escrita como recurso mnemônico

DINÂMICA DO PERCURSO QUE LEVA À UTILIZAÇÃO DA ESCRITA COMO RECURSO MNEMÔNICO	
1. Ausência de relação funcional com a linguagem escrita: não há uso como recurso mnemônico	2. Presença de relação funcional com a linguagem escrita: há uso como recurso mnemônico
I. Grafias indiferenciadas; II. Grafias diferenciadas a partir de aspectos externos: quantidade e variedade de letras; III. Grafias diferenciadas a partir do estabelecimento de relações grafofônicas	I. Ausência da consciência das relações grafema-fonema: a) Escrita remete a um conteúdo distinto do registro gráfico; b) Fatores que auxiliam na leitura do conteúdo: numerais, repetições, palavras do repertório mental e artigos indefinidos (um/uma) registrados pelo algarismo 1 II. Presença de relações som-letra

Organização: MELO, 2022

Fonte: GONTIJO, 2007

Gontijo (2007) expôs que mesmo que as crianças já tenham alguns conhecimentos formais a respeito da escrita como, por exemplo, a obrigatoriedade de se usar letras para escrever e a necessidade de segmentar as palavras, elas podem ou não estabelecer relações simbólicas com seus próprios registros. Uma escrita só terá valor de signo se remeter uma significação à criança; enquanto isso não ocorrer, a escrita permanecerá como brinquedo, como imitação de um ato alheio que ainda não foi apropriado pelo indivíduo que o registrou.

Neste sentido, as crianças que compõem o primeiro grupo de indivíduos identificados por Gontijo (2007), àqueles que não estabeleceram uma relação funcional com seus registros, os quais foram inúteis para recordar o conteúdo que lhe deu origem, independentemente de apresentarem uma escrita diferenciada ou não e, por mais que esta diferenciação seja fruto da consciência da relação entre grafemas e fonemas, a escrita permanece-lhe alheia e a leitura ainda se dá apartada do grafismo.

Às crianças pertencentes ao segundo grupo, aquelas que estabeleceram conscientemente uma relação funcional com a escrita, independentemente de os registros apresentarem ou não relações grafofônicas, para elas o grafismo será um instrumento auxiliar à memória. Isto não quer dizer que todas as crianças irão se relacionar com suas produções escritas da mesma forma. Como expresso por Gontijo (2007), algumas crianças utilizarão os

registros para retomar conteúdos distintos do grafismo; outras utilizar-se-ão de numerais registrados algoritmicamente, ou por extenso, de palavras que fazem parte de seu dicionário mental, aquelas que possuem de memória ou de palavras repetidas a fim de que retomem todo o conteúdo de dado enunciado.

Algumas crianças buscarão, de acordo com Gontijo (2007), a leitura *ipsis litteris* e acabarão por ler enunciados inexpressivos, enquanto outras utilizar-se-ão de registros formais para retomar todo o enunciado; outras ainda produzirão uma leitura expressiva e inexpressiva simultaneamente sem se dar conta, utilizando-se tanto de sua própria memória, o que desejou escrever, auxiliada por seus registros, o que realmente escreveu.

Fato é que, devido à complexidade impressa pela apropriação da linguagem escrita, independentemente das relações automatizadas entre fonemas e grafemas já percebidas por cada criança, seu processo de alfabetização lhe trará desafios que somente poderão ser transpostos a partir de uma atividade consciente mediada por um outro usuário de uma escrita viva, que comunica, que expressa, que lembra, que organiza, ou seja, uma escrita com inúmeras funcionalidades individuais e sociais (GONTIJO, 2007).

2.6. Por um outro conceito de alfabetização

Se a escrita não é a transcrição da fala, alfabetizar-se não se constitui simplesmente no ensino da codificação e da decodificação. Concorde-se com Mortatti (2013) quando esta afirma que a grande caixa-preta da alfabetização constitui-se na ausência da discussão sobre seu conceito e, ainda, como nos ensina Olson (1997), um dos grandes problemas para a promoção com sucesso deste processo repousa muito mais naquilo que a escrita não representa, a força ilocucionária, a intencionalidade discursiva e não naquilo que ela representa, o ato locucionário, a transcrição *ipsis verbis* da fala. O que é então alfabetização numa vertente crítica e emancipadora, numa perspectiva histórico-cultural?

A alfabetização numa perspectiva emancipadora concebe o homem em sua integralidade; de acordo com Gontijo (2002) a alfabetização contemplada numa vertente histórico-cultural compreende o homem na sua totalidade: corpo e mente, biológico e cultural. Educandos e educadores constituem-se coparticipes na construção histórica, social, política, econômica e cultural de nosso país. Daí a imprescindibilidade das relações estabelecidas entre o individual e o social no processo de alfabetização.

Segundo Freire e Macedo (2013), mais importante que discorrer sobre a crise da alfabetização é promover uma alfabetização crítica a partir da qual se transcendam

pressupostos valorativos que se dedicam a discutir o significado e a utilização da alfabetização numa vertente mecanicista que defende a aquisição de uma técnica que, se dizendo neutra, põe-se a serviço dos interesses de uma elite dominante. A neutralidade “[...] é uma ideologia deformadora da realidade, a objetividade, ao contrário, é uma conquista que o homem alcança quando possui as condições técnicas adequadas e a liberdade de espírito” (NOSELLA, 2005, p. 232).

A alfabetização carece de ser compreendida com toda sua complexidade e ambiguidade. Nas palavras de Freire e Macedo (2013), a alfabetização por natureza é um processo que carrega em si um duplo e antagônico papel, o *empower*, o empoderamento, a ativação da potencialidade criativa do homem e o *disempower*, a submissão, a domesticação, a sujeição obediente mediante as desigualdades sociais, políticas, econômicas, culturais, classistas e sexistas.

O ser humano, ao experienciar deixar sua inscrição no mundo em que habita de modo a atender suas necessidades, anseios e desejos, acaba por transformar-se a si mesmo criando novas e complexas formas de pensar e agir. Aqui repousa a função precípua de uma alfabetização revolucionária: promover um ensino-aprendizagem por meio do qual cada indivíduo em seu processo de alfabetização seja capaz de inscrever-se e reinscrever-se no mundo em que habita, transformando-o e se transformando (REGO, 2014).

Por mais que as normatizações tenham ao longo de nossa história nos levado a praticar uma alfabetização como mera transcrição da fala, como simples técnica de codificação e decodificação, reduzindo-se a uma esfera puramente mecânica do lidar com letras e palavras, “[...] precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como relação entre os educandos e o mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos” (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 9).

O que se busca é a construção de um projeto possível de alfabetização que, respaldada pelo movimento de ressignificação, traga como cerne do tornar-se alfabetizador e alfabetizado o movimento de tomar o óbvio como objeto de reflexão; nos termos de Vygotsky (2008), defende-se uma alfabetização que prime pelo aspecto semântico para além do linguístico, pela significação do ato de ler e escrever. No “[...] campo da teoria da alfabetização, nada é mais importante do que olhar para o papel de uma percepção do perceber, de pensar sobre o pensamento, de interpretar nossas interpretações” (BERTHOFF, 2013, p. 11).

A leitura e a escrita constituem-se em atividades discursivas e sua aquisição depende em grande medida das interações estabelecidas entre educandos e educadores em sala de aula. O processo de alfabetização que aqui se defende não cinde, mas articula o ensinar e o

aprender. Fundamenta-se em textos e seus contextos em busca da tomada de consciência do alfabetizar-se para transformar-se a si, ao outro e ao mundo em que se vive (MORTATTI, 2010, p. 332).

Defende-se aqui uma educação que abdique de seu caráter opressor e assumase libertária, inquieta, crítica, andarilha das obviedades. O homem, como animal de linguagem que é, carece alfabetizar-se para compreender de modo mais abrangente o mundo ao qual pertence a partir da leitura do mundo que precede a leitura da palavra (BERTHOFF, 2013).

A linguagem, assim concordam Graff (1994) e Olson (1997), é inata, entretanto, concretiza-se nas relações sociais; empodera-nos para recordar significados. Favorece a reflexão do mundo, do nosso universo real, o qual significamos e ressignificamos a partir do afastamento e da observação, do vislumbre de outro mundo possível. Aqui reside o que Freire e Macedo (2013) denominam de poder gerador/transformador da linguagem.

Segundo Braggio (1992), dois fatores contribuíram em grande medida para a construção da consciência humana, isto é, para a construção do conhecimento: a socialização do trabalho e a criação da linguagem. Esses dois fatores possibilitaram à humanidade a superação da percepção sensorial a partir do desenvolvimento de conceitos abstratos.

A palavra, esteja ela na forma oral ou escrita, possibilita ao homem duplicar o mundo, operar conceitualmente consigo mesmo e com o universo ao seu redor. As percepções sensoriais são autorizadas a partir da linguagem a virem à consciência humana por meio de...

[...] imagens, ações, qualidades e relações que são designadas pelas palavras. Além do mais, o homem pode evocar e dirigir voluntariamente este segundo mundo através da palavra, bem como realizar ações mentais com as coisas. É também e principalmente através da palavra que o homem é capaz de transmitir suas experiências e recebê-las das gerações anteriores (BRAGGIO, 1992, p. 87).

A palavra, já dizia Braggio (1992), por constituir-se em instrumento vital entre as interações humanas e mediadora de consciências, precisa ser ensinada e apreendida com todo seu sentido e significado social, político, econômico e cultural. A palavra significativa está a serviço do *empower*, assim como a palavra fora de contexto busca o *disempower* do homem desde seu processo de alfabetização.

A alfabetização, tendo como possibilidades tanto o *empower*, quanto o *disempower* dos sujeitos alfabetizados, precisa ser compreendida no interior das diferentes dimensões que a tensionam. O meio imediato do educando, suas histórias, cultura e experiências e o meio do educador, representado, muitas vezes, pelo currículo produzido e conveniente à cultura

dominante, compreendem uma arena, onde a postura teórico-epistemológica do alfabetizador irá definir a serviço de quem estará este processo (FREIRE; MACEDO, 2013).

É a partir dos encontros e desencontros dessas duas dimensões que se promove uma alfabetização com potencial para libertar, conscientizar, transcender o que está posto e auxiliar na construção de outra sociedade possível, mais justa e igualitária. Afinal, como os próprios autores destacam “[...] ninguém chega lá partindo de lá, mas daqui” (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 80).

Ao reconhecerem a necessidade do eu e do outro, educadores críticos se põem em colaboração entre si em prol da integração bem-sucedida de elementos culturais produzidos no mundo objetivo de seus educandos no processo alfabetizador. Seu ponto de partida torna-se a realidade objetiva dos alfabetizandos que aos poucos vão reconhecendo-se como detentores de uma identidade cultural específica e de grande valor (FREIRE; MACEDO, 2013).

A escrita, forma privilegiada de linguagem nas sociedades ocidentais da contemporaneidade, é constituída por questões linguísticas e extralinguísticas e estas precisam ganhar centralidade no processo de alfabetização, caso se queira proporcionar a materialização e a revelação dos significados intrínsecos aos discursos próprios e alheios. Uma alfabetização que parta do esvaziamento da palavra configura-se no ensino e na aprendizagem de uma palavra vazia (GONTIJO, 2002).

Uma alfabetização radical, a serviço da emancipação da classe trabalhadora, respeita e legitima o discurso dos alfabetizandos. Seus sonhos, suas expectativas, seus gostos, seu código linguístico são valorizados. Tem-se claro que é partindo daqui, da realidade do educando que se é possível auxiliá-lo a chegar lá, no domínio do seletor conhecimento que compõe o currículo dominante, pois somente o domínio deste o capacitará a lutar pela equidade e justiça social tão almejadas (FREIRE; MACEDO, 2013).

A alfabetização precisa dar-se em meio à multiplicidade de discursos que constituem o universo real e objetivo de educandos e educadores. Estar com o outro, interagir com ele e compreendê-lo nos leva a perceber que a constituição do eu e do outro se dá mediante nossas interações cotidianas “[...] pelas utopias, pelos sonhos, limitado pelos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados, ou recriados pelo presente” (GERALDI, 1995, p. 131).

Alfabetizadores e alfabetizandos, numa vertente radical e crítica, precisam assumir-se enquanto sujeitos cognoscentes, sujeitos do ato de conhecer. Juntos, uns com os outros. Torna-se essencial nesta pedagogia da qual comungamos, descolonizar as mentes de

educadores e educandos, para que, a partir do *empower* de uma nitidez política¹⁸, ambos conquistem juntos mudanças no *status quo* em vigência. “Educadores sem nitidez política podem, quando muito, ajudar os alunos a ler a palavra, mas são incapazes de ajudá-los a ler o mundo” (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 156).

O que se busca num processo de alfabetização emancipador é a promoção e a articulação entre antagônicos, díspares. Imprescinde-se do diálogo entre o objetivo, o real, o concreto e o subjetivo. Busca-se a intersecção, ainda que se reconhecendo a tensão entre o social e o individual uma vez que, como Freire e Macedo (2013) já deflagraram, não se supera a consciência ingênua em prol da crítica, sem saber-se/reconhecer-se/assumir-se ingênuo.

A consciência ingênua não se percebe condicionada pelo meio social e objetivo e, é justamente na percepção e reconhecimento deste conhecimento que repousa a libertação da consciência humana, essencial à sua superação. Só nos tornamos capazes de questionar e transcender o que está posto a partir da percepção de nossa sujeição. Para Freire e Macedo (2013), os educandos só se tornarão aptos a assumirem-se críticos na medida em que compreenderem a constituição da consciência de mundo que possuem.

Para os supracitados autores, à pedagogia crítica cabe habilitar os educandos no reconhecimento e tratamento das tensões existentes entre o seu universo objetivo e subjetivo; para eles, ler “[...] a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 83).

A educação de maneira em geral e, mais especificamente a alfabetização, na perspectiva de Braggio (1992), deveriam ter como principal objetivo a humanização do homem por meio da palavra, a construção de sujeitos críticos que, empoderados da linguagem oral e escrita, do saber sistematizado, tornassem-se sujeitos de sua práxis.

A linguagem, seja ela oral ou escrita, nos permite falar sobre o mundo, sublimá-lo de nós mesmos e nos tornarmos observadores, exploradores de nossa própria realidade. Construtores de outro mundo possível,

[...] o homem, humanizado pela linguagem, toma consciência de si mesmo e de sua realidade, reflete sobre ela, transforma-se e a transforma como sujeito e como agente sócio histórico. Característica específica do homem e que o distingue dos outros animais, a consciência, sócio-historicamente constituída no coletivo, na cooperação, na ação é que lhe permite, pois, estar no mundo

¹⁸ Transcendência da percepção de informações isoladas, articulação e relação de informações entre si, compreensão mais ampla, complexa e rigorosa dos fatos, ascensão de uma sensibilidade menos coerente do mundo para uma compreensão mais coerente dele (FREIRE; MACEDO, 2013).

e com o mundo. Uma consciência tecida pela linguagem, pelo significado socialmente construído, base sobre a qual se erige o processo de comunicação entre homens (BRAGGIO, 1992, p. 85).

Dicotomizar o discurso subjetivo do educando e objetivo do sistema escolar vem na contramão de uma alfabetização política, radical e crítica. A apropriação da escrita, na perspectiva de Gontijo (2002) é de fundamental importância para o desenvolvimento de processos psicointelectuais novos e complexos, responsáveis pela reorientação da consciência humana desde que contribua com a tomada de consciência de si e do mundo, caso contrário, estará a serviço apenas da ocultação da realidade e da manutenção das desigualdades.

A alfabetização aqui é tomada não como técnica neutra de transcrição do oral para o escrito e vice-versa, mas sim como expressão cultural, por isso, o mundo, o universo real, objetivo e imediato do educando carece de ser tomado como objeto cuidadoso de compreensão, já que se é sabido que “[...] a cultura é uma totalidade atravessada por interesses de classe, por diferenças de classe, por gestos de classe” (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 86).

Um sistema escolar elitista que toma como conhecimento a ser ensinado e aprendido apenas um gênero discursivo, impondo-o à classe trabalhadora como o culto, o padrão, o correto, está a serviço do alijamento desta classe ao seu próprio discurso e, no lugar de emancipá-lo, está a serviço de sujeitá-lo, de adestrá-lo para servir aos interesses de uma minoria privilegiada (GERALDI, 1995).

A existência das classes sociais, dizem Freire e Macedo (2013), provoca conflitos de interesses, e o poder político e econômico acaba por “conferir” àqueles que o possui a autoridade de generalização e estabelecimento de sua própria cultura como “A Cultura”, nacional, correta, adequada e dominante. Cabe à alfabetização crítica desmistificar aos educandos tal imposição cultural e valorizar em seu processo não apenas esta cultura, mas também a popular.

A tarefa educacional e, consequentemente, a alfabetizadora, de acordo com Freire e Macedo (2013) possuem um duplo e antagônico papel a depender da postura epistemológica e prática do alfabetizador. Numa perspectiva dominante, alfabetizar requer competência técnica para manutenção da ideologia dominante com consequente ocultação da realidade.

Já na perspectiva de educadores progressistas, ainda que se reconhecendo que o espaço de mudança seja restrito, sabe-se que ele é possível e existente, por isso, para além da competência técnica, tais educadores exigem-se de si mesmos uma “[...] postura política que se recuse a reconhecer o mito da neutralidade pedagógica” (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 148).

A discussão da necessária articulação entre competência técnica e compromisso político dos educadores arrefece os discursos no Brasil desde os anos 1980, momento em que o levante popular em prol da redemocratização do Estado passou a criticar o modelo educacional do período ditatorial com sua ênfase tecnicista, fundada no desenvolvimento de competências específicas e num ensino com vistas ao treinamento popular. Foi quando se vislumbrou que é impossível existir “[...] uma técnica de alfabetização, universal, neutra e prévia à opção política do alfabetizador (NOSELLA, 2005, p. 225).

Mas, o que viria a ser este tal compromisso político do educador? Um dos primeiros requisitos apontados por Nosella (2005) é a compreensão do fenômeno escolar articulado aos fenômenos sociais econômicos e políticos e não deles apartado. Uma segunda postura do educador politizado seria sua assunção enquanto corresponsável pela formação integral dos educandos através do estabelecimento de uma relação de cumplicidade com eles.

Nosella (2005), esclarece que o ato pedagógico é um ato de compromisso político por não se explicar por si mesmo. Diz o autor que a escola só se explica pela relação política que mantém junto à sociedade e, por isso mesmo, toda competência técnico-pedagógica é, ao mesmo tempo, um ato político. Deste modo, a perspectiva teórica que fundamenta determinada competência técnica e certo compromisso político, poderá estar a serviço tanto da hegemonia dominante, quanto da busca pela ascensão de uma ideologia da classe trabalhadora.

Uma exigência posta por Nosella (2005) ao compromisso político do educador é a proposição da pedagogia da dúvida. O autor indaga sobre a essencialidade de se voltar a valorizar a dúvida e a pergunta como método. O poder estabelecido, diz o autor, amedronta-se com as perguntas, assim, quanto mais questionadora for a pedagogia, mais politizada ela estará.

Nessa perspectiva, destacam Freire e Macedo (2013) que uma pedagogia será tão mais radical e crítica quanto mais despir-se das verdades absolutas e instigar a dúvida inquieta e investigativa. Dizem eles, quanto menos certa de certezas e mais promotora de dúvidas e inquietações, mais se promoverá uma alfabetização emancipadora condizente com uma pedagogia da pergunta e não da resposta.

A construção da cultura democrática constitui-se em outra exigência do compromisso político do educador do século XXI. Nela, não há espaço para os ditos donos da verdade, para os temerosos das dúvidas e divergências, “[...] para os que indefinidamente consideram inacabada a sua ‘tarefa histórica de exercício do poder’, para os que encaram o poder não como ‘verbo’ e sim como ‘substantivo’” (NOSELLA, 2005, p. 229).

A alfabetização tomada como expressão cultural, como linguagem do possível, favorece a promoção da multiplicidade de vozes. Promove o encontro e também respeita o desencontro dos discursos subjetivos e alheios porque anseia por uma transformação política e social. Nesta vertente, dizer a palavra é um direito fundamental, uma garantia de participação nessa reconstrução sociopolítica almejada (FREIRE; MACEDO, 2013).

Dialogando com Geraldi (1995), há que se considerar que expropriar a classe trabalhadora de seu discurso e torná-la proprietária de um código que lhe é estranho e sem significado, leva-a a apropriar-se de um discurso alheio que não a representa, por isso, não lhe é útil.

Na perspectiva de Geraldi (1995), a escola deveria ser a instância privilegiada para apropriação e uso de um discurso próprio, autêntico. Deveria ser o lócus do ensino, da aprendizagem e da apropriação da locução de um discurso subjetivo e não apenas da interlocução do discurso alheio. Mas, infelizmente, diz o autor, muitas vezes, a escola serve ao silenciamento daqueles a quem deveria auxiliar a se pronunciar.

Ler, na perspectiva de uma alfabetização emancipadora, é reinventar a sociedade via reinvenção e não mera substituição do poder. Reinventar o poder imprescinde da reinvenção da produção a partir da legitimação do discurso popular, da escuta atenta e receptiva de seus anseios, desejos, decisões e sonhos. Reinventar a produção acarreta na reinvenção da cultura e consequentemente da linguagem, a qual incorpora “[...] todos aqueles discursos que atualmente estão sufocados pelo discurso dominante” (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 91).

Na alfabetização aqui defendida, as relações de ensino e aprendizagem se transformam, ensinantes e aprendentes vão constituindo-se enquanto autores de seus próprios discursos, produtores de culturas. Coparticipes de um processo de alfabetização política através da qual não se discutem apenas a construção e as relações entre grafemas e fonemas, mas também e, principalmente, os sentidos submersos na pluralidade de vozes e discursos que permeiam o ambiente social, político, econômico e cultural.

Reduzir a alfabetização à “aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações grafema/fonema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e como se seu uso – os sentidos que faz circular – fosse independente de interesses sociais (GERALDI, 2011, p. 29).

A natureza política da educação e consequentemente da alfabetização, diz Nosella (2005), é essencialmente poder; daí a necessária transformação deste poder. Todo educador

exerce seu compromisso político no âmbito do poder ideológico e aqui repousa uma possibilidade de mudança em prol da construção de uma relação de poder equilibrada entre docentes e discentes, relação na qual ambos se tornam ensinantes e aprendentes de si e do mundo.

Comunga-se do ideário de Freire e Macedo (2013) quando estes impõem à pedagogia crítica, à alfabetização radical o dever de: I. Estimular a criatividade no nível da individualidade e desta num contexto social; II. Promover a dúvida e instigar o risco, “[...] a certeza de nunca estar certo o bastante” (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 94); III. Garantir as possibilidades de expressão; IV. Tomar o mundo como objeto cognoscível de educadores e educandos cognoscentes, pois, o mundo, este no qual vivemos ou o porvir, não é feito de certezas, mas sim das tensões existentes entre o certo e o incerto.

A alfabetização almejada impõe tanto aos educadores, quanto aos seus educandos sua assunção enquanto seres produtores de conhecimento. Inquietos e curiosos que são, ambos tomam seu universo real e objetivo não como algo dado e certo, mas como uma possibilidade. Portanto, se é certo que no presente momento de nossa história, na atual sociedade temos desafios a serem enfrentados junto à *Formação do Alfabetizador* em nosso país, também se faz certo que temos aqui uma possibilidade de mudança.

Tomemos nossos cursos de formação inicial como objetos cognoscíveis, aumentemos o foco com o qual temos olhado, interroguemo-nos e tornemo-nos capazes de ver os avanços e estancamentos a fim de contribuímos para a construção de outra realidade possível, de outra formação possível aos nossos alfabetizadores.

Este capítulo dedicou-se ao esclarecimento dos diferentes métodos de alfabetização – sintéticos, analíticos e ecléticos – fundados em teorias bancárias da educação que compreendem o processo de alfabetização como a assimilação de uma técnica em que o importante são as relações estabelecidas entre grafema e fonema. A criança, de acordo com uma educação bancária, constitui-se em caixa vazia onde são depositados conhecimentos externos a ela.

Como discorrido ao longo deste capítulo, os métodos de alfabetização vêm sendo questionados desde os anos 1980, período quando se vivenciou uma revolução conceitual com a divulgação da teoria construtivista, segundo a qual existe uma linha evolutiva ascendente que a criança constrói a fim de que domine a língua escrita. A criança é a construtora de seu próprio conhecimento, por isso, constitui-se em sujeito cognoscente. Esta teoria buscou hegemonia junto às normatizações, entretanto, concorreu com a teoria do letramento entre os anos finais do século XX e iniciais do XXI.

Outra teoria aqui apresentada que conquistou espaço nas teorizações, entretanto, está longe de angariar algum posicionamento junto às normatizações e concretizações teórico-metodológicas em salas de alfabetização na Educação Básica é a interacionista. Teoria esta da qual comungamos, pois articula-se ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como constructo social. Segundo a teoria interacionista, ler e escrever são processos discursivos, por isso mesmo seu ensino-aprendizagem deve ocorrer por meio de interações interpessoais entre docentes e discentes e destes entre si, nas quais, parafraseando Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, por isso, não se cria uma situação imaginária na qual a leitura e a escrita são necessárias, mas sim, aprende-se a ler, lendo e a escrever, escrevendo, sejam estas ações realizadas com vistas à função mnemônica, expressiva ou comunicativa.

No capítulo seguinte, nos dedicamos à construção de uma pesquisa do tipo estado da arte, pela qual buscamos uma maior compreensão a respeito do atual panorama junto às pesquisas já realizadas relacionadas à *Formação do Alfabetizador* no Brasil. Esta compreensão torna-se imprescindível para a delimitação do escopo da pesquisa desenvolvida durante a produção desta tese.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR¹⁹ ALFABETIZADOR: UM ESTADO DA ARTE

O presente capítulo dedica-se a um estudo de tipo estado da arte²⁰ sobre as produções acadêmicas voltadas ao campo da alfabetização da infância no Brasil na rede regular de ensino. Seu objetivo é trazer à luz as temáticas mais discutidas, bem como as possíveis lacunas a serem preenchidas. Nele, propôs-se a descoberta e organização de pesquisas desenvolvidas junto aos programas de pós-graduação *stricto sensu* nos níveis de mestrado e doutorado na área de Educação e na subárea de Alfabetização com vistas a deslumbrar como a *Formação do Alfabetizador* tem se feito presente ou não nas discussões ocorridas entre 2012, ano no qual se encerrou a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012)” e 2018.

Após severas críticas tecidas por Mortatti (2013) relacionadas às ruidosas conquistas acompanhadas do agravamento de problemas históricos no campo da alfabetização no Brasil pós-Década das Nações Unidas pela Alfabetização (2003-2012), delimitou-se como período para buscas de estudos realizados junto à área os anos subsequentes ao encerramento desta ação internacional. Almejou-se verificar o que foi feito em relação à formação inicial dos professores alfabetizadores após uma década toda dedicada internacionalmente à oferta de Educação para Todos, através da qual um dos objetivos era “alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade”.

¹⁹ Na década de 1980, durante os “[...] anos de transição do autoritarismo militar para a democracia ganhou relevância o termo ‘educador’, sobrepondo-se ao de ‘professor’, justamente porque ‘educador’ semanticamente explicitava a necessidade do engajamento ético-político dos professores. Com efeito, o conceito de educador transcende o de professor. Este se refere às competências específicas adquiridas por uma pessoa, que as transmite a outras, ensinando-as e treinando-as. Aquele se refere à responsabilidade na formação integral do cidadão, à cumplicidade radical entre educando e educador. O professor que não assume plenamente a função de educador e se exime de sua responsabilidade de ensinar a leitura do mundo, para restringir-se à leitura das palavras – utilizando expressões freireanas –, era considerado um técnico asséptico, reducionista, que reeditava na prática pedagógica a velha tese da neutralidade científica” (NOSELLA, 2005, p. 225). No presente trabalho, ainda que se considere o debate posto nos anos 1980 a respeito das distinções expostas por Nosella (2005), assume-se os termos professor, docente e educador como sinônimos. Considera-se aqui, independentemente do termo utilizado – professor, docente, educador e mesmo alfabetizador – o profissional da educação tecnicamente competente e politicamente comprometido com a formação e/ou alfabetização integral e emancipatória do educando. Termo aqui também entendido como sinônimo de aluno e estudante; concebendo-se todos como sujeitos cognoscentes.

²⁰ Apesar de se reconhecer as proposições teóricas divergentes entre os conceitos de estado da arte e estado do conhecimento, optou-se neste estudo, pelo tratamento sinônimo destas expressões justificando-se esta escolha mediante um aspecto em comum entre estas pesquisas, apontado por Romanowski e Ens (2006), que é o desafio de mapear e de discutir a produção acadêmica de determinada área do conhecimento, com o intuito de desnudar quais aspectos e dimensões vêm sendo privilegiados em diferentes tempos.

Através destes estudos, foi-nos possível diagnosticar duas grandes lacunas junto à área da *Formação do Alfabetizador* em solo nacional. A primeira refere-se aos poucos estudos desenvolvidos especificamente em relação às disciplinas e conteúdos oferecidos em cursos de Pedagogia-licenciatura voltados ao desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos necessários à *Formação do Alfabetizador*, e a segunda, relaciona-se à ausência de estudos nesta área em cursos de Pedagogia-licenciatura oferecidos na região Norte do Brasil.

Partiu-se da explicação dos critérios utilizados para realização da pesquisa do tipo estado da arte que aqui se propõe com vistas à delimitação do objeto de estudos desta tese. Em sequência, foram apresentados dados comparativos entre esta pesquisa e outra realizada em anos anteriores. Encerram-se as discussões com os resultados de pesquisadores renomados na área que se colocaram individual ou em grupos a estudar currículos de cursos de Pedagogia-licenciatura ofertados por todo o Brasil com vistas a identificar neles a presença ou não dos conteúdos específicos a serem ensinados pelos pedagogos na Educação Básica.

3. Critérios da pesquisa

Buscou-se neste capítulo realizar uma investigação de tipo estado da arte para traçar um panorama das produções acadêmicas que tratam do campo da alfabetização das crianças brasileiras nas redes de ensino regular. Para o estado da arte, foi selecionada a área da Educação, o campo temático da Alfabetização e o assunto específico *Formação do Alfabetizador* nos cursos de Pedagogia no Brasil entre 2012 e 2018.

Estabeleceu-se como fonte de coleta de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²¹ pelas seguintes razões: I. A CAPES é uma Fundação Pública com autonomia administrativa e financeira; II. O depósito neste banco de dados é obrigatório a todas as IES que oferecem cursos de pós-graduação *stricto sensu* em território nacional, ou seja, nele se concentra o maior número de pesquisas desenvolvidas em mestrados e doutorados do país; III. Pelo fato de as teses e dissertações constituírem-se no resultado de pesquisas de grande aprofundamento teórico sem fins comercializáveis.

²¹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fundada em 1952 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), constitui-se desde o Decreto 74.299/74 como um órgão central superior com autonomia administrativa e financeira. Posteriormente, pela Lei nº 8.405/92, tornou-se uma Fundação Pública e dentre suas atribuições destacam-se de interesse para o presente estudo: a responsabilidade pela elaboração, avaliação, acompanhamento e coordenação das atividades vinculadas ao ensino superior; a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; a divulgação da produção científica e a indução e fomento da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (BRASIL, 2020a).

Os critérios descritos alinham-se às preocupações trazidas por Sayão (1996) quando este adverte que apesar de os bancos de dados constituírem-se na forma mais fiel de testemunho científico, configurando-se na memória eletrônica utilizada como referencial teórico a todo pesquisador, há que se atentar para que não se caia em algumas de suas armadilhas.

Ao orientar os pesquisadores para alguns cuidados a serem tomados durante o uso de bancos de dados para o desenvolvimento de pesquisas, Sayão (1996) destaca que se deve evitar o uso apenas de bancos de dados internacionais sem o devido cuidado de buscar relações entre os conhecimentos ali impressos e a realidade nacional que se investiga; recomenda-se a exclusão de bancos de dados vinculados fortemente aos interesses econômicos e mercantilistas em detrimento da produção do conhecimento científico e ainda, espera-se o devido cuidado para não se deixar sucumbir apenas por conhecimentos enviesados “[...] que vão desde os limites impostos pelos mecanismos de representação do conhecimento até os desvios ideológicos que conduzem deliberadamente à marginalização de autores, conhecimentos, fatos não identificados com padrões da ciência oficial” (SAYÃO, 1996, p. 315).

Ao refletir sobre as questões postas por Sayão (1996), optou-se pela busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES por ser ele o sistema *on-line* oficial do governo brasileiro, vinculado ao MEC, responsável pelo depósito obrigatório de todos os trabalhos defendidos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, em território nacional (FURG, 2012).

O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi disponibilizado a partir de 2002 com o objetivo de facilitar o acesso às referências e resumos das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do Brasil. As informações nele contidas são fornecidas pelos próprios programas de pós-graduação e, de acordo com a CAPES (BRASIL, 2020b), a partir dele é possível consultar todos os trabalhos defendidos nacionalmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Inicialmente, foram disponibilizados pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 125.000 resumos de teses e dissertações defendidas entre 1996 e 2001; posteriormente, foram incluídos trabalhos defendidos a partir de 1987 e estes dados são atualizados ano a ano. Atualmente, conta com 422.306 dissertações e 143.214 teses, num total de 565.520 trabalhos defendidos (BRASIL, 2020b, 2020c).

Desde sua criação, em 2002, até 2012, o sistema contava com a possibilidade de buscas por: autor, título, instituição, nível e ano de defesa. A partir de 2013, disponibilizou a

busca também via “[...] resumo, palavras-chave, biblioteca, linha de pesquisa, área de conhecimento, programa, agência financiadora, nível e a possibilidade de pesquisar em todos os campos” (BRASIL, 2020b, *on-line*).

A escolha de uma revisão de literatura a partir do uso de teses e dissertações justifica-se pela articulação entre sua produção e os cursos de pós-graduação que têm como objetivo principal, segundo Campello (2000), contribuir com a formação de professores para o ensino superior, os quais ministrarão aulas nos cursos de Pedagogia, objeto de estudo desta pesquisa, bem como formar pesquisadores que contribuirão com o desenvolvimento do conhecimento científico, além de formar profissionais altamente qualificados em diferentes áreas, dentre elas, a própria Educação Básica, atualmente um dos principais lócus de trabalho dos pedagogos.

O período estabelecido para o levantamento das pesquisas junto à Plataforma CAPES sobre a *Formação do Alfabetizador* foram os anos percorridos entre 2012 e 2018. Almejou-se compreender o quanto se avançou nos estudos nesta área do conhecimento no período posteriormente imediato às críticas tecidas por Mortatti (2013) em relação à Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), a qual resultou “[...] tanto [na] ruidosa conquista de alguns avanços, quanto [no] agravamento de muitos problemas históricos” (MORTATTI, 2013, p. 15 – adaptado).

A expectativa era de que muitas pesquisas tivessem sido realizadas, o que de fato ocorreu em grande parte dos estados brasileiros, como se poderá observar no mapa 1. Nele, buscou-se contrapor pesquisas realizadas por Soares e Maciel (2000) que investigaram o campo da alfabetização de maneira geral entre 1961 e 1989 e a pesquisa do tipo estado da arte que aqui se apresenta, a qual se debruçou especificamente sobre a *Formação do Alfabetizador*; o cruzamento dos dados resultou na identificação de completa ausência de estudos na região Norte em ambas as pesquisas.

A Década das Nações Unidas para a Alfabetização declarada em 19/12/2001 durante a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), compreende um conjunto de “[...] metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tendo como slogan ‘Alfabetização como Liberdade’” (MORTATTI, 2013, p. 16).

O monitoramento das inúmeras iniciativas propostas a partir da adesão do Brasil à Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) foi realizado por meio de avaliações padronizadas organizadas e aplicadas por organizações e programas internacionais, órgãos governamentais e organizações não governamentais do Brasil e possibilitou, segundo

Mortatti (2013), a compreensão de avanços significativos segundo os princípios e metas estabelecidos por organismos multilaterais, mas também a persistência de problemas históricos e graves.

As avaliações internacionais que estão sob a incumbência da UNESCO apontam que o Brasil atingiu três das oito metas previstas para Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012): I. Acabar com a fome e a miséria; II. Igualdade entre os sexos e valorização da mulher e; III. Educação Básica de qualidade para todos, estando esta última meta articulada ao avanço brasileiro no alcance da “[...] quase universalização do ensino fundamental, expressivo avanço na educação secundária, redução de taxas de analfabetismo entre jovens e adultos e aumento no acesso ao ensino superior” (MORTATTI, 2013, p. 19).

Outros avanços, bem como a persistência de alguns problemas históricos expressos pelo monitoramento das iniciativas propostas a partir da adesão à Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) no Brasil estão apresentados no quadro 8:

Quadro 8 - Avanços e estancamentos de problemas vinculados à alfabetização no Brasil pós-Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) segundo os princípios e metas estabelecidas por organismos multilaterais

ÓRGÃO/INSTRUMENTO RESPONSÁVEL PELO MONITORAMENTO	AVANÇOS	PERSISTÊNCIAS DE PROBLEMAS
OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (2009)	Dentre 33 países, o Brasil apresentou o quarto maior aumento nos investimentos em educação entre 2000 e 2009, passando de 10,5% dos investimentos dos gastos públicos para 16,8%	-
PISA (<i>Programme for International Student Assessment</i>) (2009)	O Brasil foi um dos países a apresentar maiores avanços nas três primeiras edições desta avaliação	60% dos estudantes brasileiros apresentam baixa proficiência em leitura, o que nos coloca nas últimas posições do <i>ranking</i>
Prova Brasil (2011)	Melhora dos estudantes dos 5º anos em Língua Portuguesa que atingiram a meta 4,7 estabelecida para 2013	Alunos do Ensino Médio mantiveram-se estagnados em 3,4, abaixo do esperado que era de 5,8
PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio) (2011)	Redução da taxa de analfabetismo dos indivíduos de 15 anos ou mais de 9,6% para 8,6% e aumento de 0,6% na taxa de escolarização de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos que atingiu 98,2%	Diminuição da taxa de escolarização entre adolescentes de 15 a 17 anos de 85,2% para 83,7%
Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização) (2011)	-	40% dos estudantes ao final do 3º ano do Ensino Fundamental I não desenvolveram as habilidades e competências esperadas para esta etapa
INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) (2012)	Redução pela metade do percentual de indivíduos de 15 a 64 anos considerados analfabetos e aumento de 61% para 73%, respectivamente entre 2001 e 2011, das pessoas alfabetizadas funcionalmente	Inalteração da taxa de 25% da população que atinge o nível pleno das habilidades de leitura, escrita e matemática, ou seja, apenas um entre quatro brasileiros domina plenamente tais habilidades

Elaboração: MELO, 2021

Fonte: MORTATTI, 2013

Para Mortatti (2013), as iniciativas implementadas entre a última década do século XX e a primeira do XXI correspondem a importantes ações voltadas a saldar a dívida histórica que o Brasil possui junto à educação e à alfabetização de seu povo, entretanto, denuncia que “[...] a universalização da educação primária não tem significado a universalização do acesso aos conhecimentos básicos, entre outras possibilidades, e são poucos os avanços na alfabetização de crianças” (MORTATTI, 2013, p. 21).

Ainda segundo a autora, do ponto de vista político e social é posto o compromisso científico, especialmente aos pesquisadores vinculados às universidades públicas brasileiras, à formulação de problemas externos à lógica sistêmica expressa nos acordos entre o governo brasileiro e tais organismos multilaterais.

Faz-se necessário vasculhar a caixa-preta da alfabetização, “[...] o conceito de alfabetização vivenciado, de fato, nas relações de ensino e aprendizagem que ocorrem no cotidiano da sala de aula, em que interagem professor e alunos, com intermediação de recursos e materiais didáticos e rituais disciplinares” (MORTATTI, 2013, p. 24).

Para Mortatti (2013), o conceito restrito e rudimentar, inquestionável e imutável com o qual se tem formulado as políticas públicas para alfabetização no Brasil opera as relações de ensino e aprendizagem definindo os conteúdos a serem ministrados nas salas de alfabetização a partir do estabelecimento de rotinas articuladas a certas concepções de leitura, escrita e texto.

Rotinização que, para a autora, perpetua o legado natural e imutável do ensino e aprendizagem de uma supostamente técnica neutra, a qual certamente reverberará ao longo da vida dos indivíduos alfabetizados numa determinada compreensão e construção de relações com o mundo da leitura e da escrita que estarão a serviço de funções e usos sociais e pessoais pré-determinados de tais habilidades que certamente não se articularão à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.1 Olhares a respeito da formação em Pedagogia no Brasil: algumas considerações

Soares e Maciel (2000), ao estudarem 219 teses e dissertações publicadas entre 1961-1989, as quais tinham como temática central a alfabetização, concluíram que, assim como as demais áreas do conhecimento, no campo da alfabetização, alguns assuntos são privilegiados em detrimento de outros; dentre estas lacunas, encontra-se a *Formação do Alfabetizador*.

Foram 15 os assuntos encontrados por Soares e Maciel (2000) nas pesquisas desenvolvidas em relação ao tema da Alfabetização junto aos cursos de pós-graduação

vinculados às áreas de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação. Observe na tabela 2 a quantidade de trabalhos apresentados junto a cada assunto e sua proporcionalidade em relação à totalidade dos trabalhos analisados:

Tabela 2 - Assuntos recorrentes nas pesquisas em Alfabetização (1961-1989)

ASSUNTO	Nº PESQUISAS	PERCENTUAL (%)
Determinantes de Resultados	49	22,4
Proposta Didática	31	14,2
Caracterização do Alfabetizador	22	10,1
Dificuldades de Aprendizagem	17	7,8
Concepção de Alfabetização	16	7,3
Prontidão	16	7,3
<i>Formação do Alfabetizador</i>	15	6,8
Cartilhas	12	5,5
Conceituação de Língua Escrita	10	4,6
Língua Oral/Língua Escrita	9	4,1
Método	9	4,1
Sistema Fonológico/Sistema Ortográfico	6	2,7
Avaliação	4	1,8
Leitura	2	0,9
Produção de Texto	1	0,4
Total	219	100

Fonte: SOARES; MACIEL, 2000 – adaptado

Destaca-se que, dentre os 15 assuntos mais recorrentes nos estudos de alfabetização no Brasil entre 1961 e 1989, a *Formação do Alfabetizador* conquistou o sétimo lugar, com 15 trabalhos desenvolvidos, os quais representam apenas 6,8% das pesquisas na área; destaca-se o posicionamento das autoras em relação a este achado:

Apesar da reconhecida necessidade de se redefinir, no Brasil, a formação de professoras para as séries de alfabetização, apenas dois dos textos sobre o tema *formação do alfabetizador* discutem a eficiência de alternativas para essa formação: os Estudos Adicionais, em complementação ao 2º grau, e a especialização. Todos os demais textos são críticas à insuficiência e precariedade da formação do professor alfabetizador, ou caracterizando a clientela dos cursos, ou relacionando o fracasso escolar em alfabetização com a formação do alfabetizador, ou, ainda e sobretudo, apontando a ausência, na formação do alfabetizador, de conteúdos considerados fundamentais para a compreensão do processo de alfabetização: a Psicolinguística e a Linguística (SOARES; MACIEL, 2000, p. 18).

Nota-se pela fala destacada que, além de um número muito inexpressivo de pesquisas ser desenvolvido junto ao tema da *Formação do Alfabetizador*, grande parte delas contenta-se em tecer críticas em relação às ausências ou deficiências dessa formação; em contrapartida, pouquíssimas se põem a sugerir possíveis melhorias para o quadro encontrado. Há que se atentar que, para além da identificação dos problemas, cabe aos pesquisadores críticos contribuir com o apontamento de possíveis alternativas.

Antes da apresentação dos dados coletados junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES dos trabalhos publicados entre 2012 e 2018 referentes à *Formação do Alfabetizador* e sua respectiva discussão, vê-se necessário dialogar com pesquisadores experientes que vêm se dedicando ao estudo da formação docente do pedagogo de maneira a divulgar suas descobertas a fim de que essas contribuam com nosso posterior posicionamento mediante os nossos próprios resultados.

A partir da Lei LDBEN 9.394/1996, Gatti e Nunes (2009) destacam que se ampliou o conceito de Educação Básica, passando esta a abranger desde a Educação Infantil com o atendimento de crianças de quatro e cinco anos, tendo continuidade com o Ensino Fundamental I, responsável pelos educandos entre o 1º e o 5º anos e o Ensino Fundamental II, com atendimento de adolescentes do 6º ao 9º ano, os quais concluem esta etapa da educação no Ensino Médio; desta forma, a Educação Básica passou a atender legalmente crianças e jovens dos quatro aos 17 anos de idade.

A institucionalização da Educação Básica nos moldes destacados criou a demanda pela formação de um profissional, pedagogo, que transcenda a abordagem tradicionalmente articulada ao ensino primário; passou-se a exigir destes profissionais a competência para a formação integral dos indivíduos, estejam estes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, na Educação de Jovens e Adultos ou ainda sejam eles pessoas com necessidades especiais.

Infelizmente, apesar do apelo social, político e dos movimentos dos profissionais da educação pela formação integral dos cidadãos, os quais angariaram avanços em termos de legislação, observa-se que os mesmos não foram conquistados na prática; não foram criados, segundo Gatti e Nunes (2009), novos saberes específicos à formação profissional destes docentes que viessem a compor os currículos dos cursos de Pedagogia. O que se observa são mediações que buscam alinhar os saberes tradicionais às novas demandas educacionais, contribuindo com uma formação inicial deficitária dos professores de Educação Básica.

Gatti e Nunes (2009), após se debruçarem sobre o estudo de 71 cursos de graduação presencial em Pedagogia distribuídos por todo país entre 2001 e 2006, teceram algumas críticas a eles, dentre elas: I. Fragmentação curricular; II. Ênfase na formação teórica em

detrimento da prática; III. Desarticulação entre teoria e prática; IV. Estágio (caixa de pandora) e; V. Descaso com o ensino dos conteúdos específicos a serem ministrados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Observe as deficiências apontadas pelas autoras:

I. Fragmentação curricular: os currículos analisados, em sua grande maioria, estão organizados semestralmente por um conjunto de disciplinas dispersas e desarticuladas entre si;

II. Ênfase na formação teórica em detrimento da prática: observa-se quase equivalência entre disciplinas de outros campos do conhecimento como sociologia e psicologia, por exemplo, em detrimento daquelas voltadas à formação para docência. Mesmo nas ementas de disciplinas voltadas à formação específica para ministrar aulas, deflagra-se prevalência de aspectos teóricos em detrimento de práticos. Deflagrou-se que apenas 30% das horas dos currículos analisados são dedicadas à formação profissional específica, os demais 70% da carga horária são dedicados a outras matérias ofertadas pelas IES. Nota-se vasta “[...] preocupação com teorias de ensino e com justificativas sobre por que ensinar, mas só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar” (GATTI; NUNES, 2009, p. 38).

III. Desarticulação entre teoria e prática: esta observação se dá como consequência das anteriores; os currículos estão perpassados por aglomerados de disciplinas desarticuladas, das quais, 70% compõem o campo teórico. Ainda que a relação teoria e prática esteja enfatizada nas ementas das disciplinas, a mesma não se traduz em relações concretas entre a universidade e a escola de Educação Básica; prova disso é que apenas 8% das universidades analisadas citavam em seus currículos a palavra escola. Fatos que levaram Gatti e Nunes (2009) a afirmarem que se sobressai nos cursos de Pedagogia um ensino teórico desarticulado de uma formação profissional;

IV. Estágio (caixa de pandora): mesmo reconhecendo-se a importância dos estágios para a formação do pedagogo e compreendendo que o contato aprofundado do aluno com a escola é um espaço privilegiado para a construção dos saberes docentes e, ainda sendo este um componente curricular obrigatório tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN/2002-2015-2019), quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura (DCN-Pedagogia/2006), observou-se um desencontro entre a carga horária obrigatória a ser cumprida de 400h para as DCN/2002-2015-2019 e 300h para as DCN-Pedagogia/2006.

Ainda que a maioria das universidades analisadas garanta uma carga horária superior a este mínimo estabelecido pela DCN-Pedagogia/2006, as matrizes curriculares analisadas não apresentam clareza em relação à realização, supervisão e validação das horas de estágio;

V. Descaso com o ensino dos conteúdos específicos a serem ministrados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos (EJA): as didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino das diferentes disciplinas a serem ministradas pelo pedagogo após sua formação (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física) correspondem a apenas 20,7% da carga horária dos cursos e, destes, apenas 7,5% são dedicados aos conteúdos específicos a serem desenvolvidos na Educação Básica de maneira panorâmica e sem o devido aprofundamento. (GATTI; NUNES, 2009).

Os estudos de Gatti e Nunes (2009) deflagraram algumas necessidades urgentes de revisão curricular nos cursos de Pedagogia de todo o país; questiona-se, para além das contribuições das referidas autoras, a atenção que se tem dado nesta graduação para a formação específica para alfabetizar.

Se pensarmos que são resguardados apenas 20,7% da carga horária total dos cursos de Pedagogia às disciplinas obrigatórias à formação profissional específica, as quais abarcam disciplinas de Didáticas, Metodologias e Práticas de Ensino de todas as áreas que configuram a formação generalista²² do pedagogo (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física), questiona-se: qual percentual restará especificamente ao campo da Alfabetização?

Se refletirmos que o núcleo central da formação em Pedagogia desde a promulgação da DCN-Pedagogia/2006 é a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, resguardadas as críticas em relação a isto, e que de acordo com dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tinha-se em 2019 um

²² O termo generalista foi cunhado pela primeira vez no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos; nele, entende-se professor generalista como o docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental formado nos cursos de Pedagogia (BRASIL, 2010). Para Pimenta et al. (2017), o pedagogo generalista é o profissional formado em um único curso, Pedagogia-licenciatura, responsável a partir da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia licenciatura pela atuação daquilo que Libâneo (2010b) chama de pedagogo *lato sensu* e pedagogo *stricto sensu*. De acordo com o artigo 2º da DCN-Pedagogia/2006, o curso de Pedagogia aplica-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 (BRASIL, 2006a, s/p.). No presente trabalho, o termo generalista foi utilizado a partir da leitura e entendimento de autores renomados na área como o aqui expresso por Pimenta et al. (2017), no sentido de uma formação generalista que, ao tentar dar conta de uma formação ampla, acaba por disciplinarizar os conteúdos e não formar nem o especialista educacional, nem o docente.

percentual de 6,8% de pessoas não alfabetizadas no Brasil com 15 anos ou mais, o que corresponde a 11,3 milhões de cidadãos, pode-se concluir que falhas estão ocorrendo tanto interna, quanto externamente às escolas de Educação Básica.

É certo que o baixo desempenho dos educandos do Ensino Fundamental não pode ser justificado exclusivamente por fatores relacionados internamente às escolas como sua organização e atuação didático-pedagógica, as quais afetam todo o sistema de ensino, entretanto, Libâneo (2013) aponta falta de diagnóstico neste campo, o qual abarca o desempenho docente.

Como apontado por Libâneo (2013), é comum o baixo desempenho dos estudantes no Ensino Fundamental ser vinculado a fatores extraescolares como: pobreza, ineficácia de políticas educacionais, permanecendo estas desarticuladas das realidades de cada escola e seus respectivos professores e alunos, gestão falha, baixa remuneração, ambiguidades nos currículos de formação docente e legislação incipiente.

Ainda assim há que se investigar com maior ênfase a formação inicial do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que sua atuação profissional tem, sem sombra de dúvidas “[...] um papel decisivo para o sucesso escolar, que se expressa em sua capacidade de ampliar e de promover o desenvolvimento mental dos alunos; o fracasso na formação acaba incidindo no fracasso das aprendizagens dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 74-75).

Entretanto, as Instituições de Ensino Superior, apesar de atuarem diretamente na formação dos pedagogos, seguem diretrizes curriculares nacionais, as quais também apresentam deficiências na formação adequada e com qualidade deste profissional; apenas para citar uma delas destaca-se aqui a ausência de disciplinas específicas de alfabetização em sua base curricular comum, a qual, de acordo com Gatti e Nunes (2009), é composta pelas seguintes disciplinas:

Fundamentos como Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Didática, Estágios, Língua Portuguesa e Matemática; Metodologias ou Didáticas do ensino de História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial e Educação Infantil; Linguagem de LIBRAS, além do Trabalho de Conclusão de Curso (GATTI; NUNES, 2009, p. 42).

Libâneo (2013) corrobora com os questionamentos levantados, pois, ao desenvolver uma pesquisa que estabelecia relações entre o desempenho dos estudantes da Educação Básica e a formação docente do pedagogo, vislumbrou um panorama desolador tanto no Ensino Fundamental, quanto na formação em Pedagogia, estando estas relacionadas às

diretrizes curriculares nacionais para esta graduação, ao modelo formativo por ela oferecido, à desvalorização da carreira docente com consequente baixa remuneração. Ainda, observou que as iniciativas de intervenções diretas nas escolas não foram eficientes até o momento para mudança do quadro por ele observado.

Com vistas a contribuir com a melhoria na qualidade da formação profissional do pedagogo, Libâneo (2013) propôs uma pesquisa que teve como objetivo central investigar esta formação a partir da preparação dos estudantes dos cursos de Pedagogia para o desenvolvimento estrito da prática pedagógica a partir do estudo das disciplinas de: Didática, Metodologias Específicas e de Conteúdos a serem ministrados no Ensino Fundamental, as quais, segundo o autor, compõem o núcleo de formação destes docentes. Nesta pesquisa, foram analisados todos os 40 cursos de Pedagogia em Goiás.

Libâneo (2013) afirma que sua pesquisa foi motivada pelos estudos de Gatti e Nunes (2009) aqui destacados e que sua escolha pelas disciplinas de Didática, Metodologias específicas e de Conteúdos a serem ministrados no Ensino Fundamental deve-se ao fato de que as Didáticas e as Metodologias ou Didáticas específicas compõem um campo de conhecimentos interdependentes.

Para Libâneo (2013), a Didática está a serviço do estudo das leis de aprendizagem e da construção de princípios didáticos comuns que sirvam ao ensino das diferentes disciplinas curriculares em contribuição com as ciências da educação e as didáticas específicas, já estas, “[...] têm como objeto de estudo os saberes a serem ensinados, levando em conta seu perfil epistemológico, de modo a articulá-lo com o nível de escolarização e as características individuais e sociais dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 75).

A necessária articulação entre teoria e prática na formação docente depende da conexão entre a didática geral, a qual conta com a contribuição das teorias da Educação e do Conhecimento, da Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem, dentre outras e as Didáticas específicas. Libâneo (2013), afirma que a didática só se sustenta teoricamente a partir dos conteúdos específicos às diferentes áreas do conhecimento que estão circunscritos nas metodologias próprias de cada ciência e em suas respectivas formas de aprendizagem.

Na perspectiva de Libâneo (2013), são especificamente as disciplinas de Didática, Didáticas e Metodologias Específicas e de Conteúdos do Ensino Fundamental que instrumentalizam a teoria e a prática do futuro docente da Educação Básica justamente por serem elas a investigarem e atuarem nas relações de ensino e aprendizagem, compondo uma ponte entre a teoria pedagógica e a prática escolar; por isso mesmo, todo currículo de formação docente “[...] deve ter como eixo e como referência para todas as disciplinas do

currículo os clássicos elementos constitutivos da didática: ‘o que ensinar?’, ‘para quem ensinar?’, ‘em que condições ensinar?’” (LIBÂNEO, 2013, p. 77).

Concretizando esta proposição, Libâneo (2010a) apresenta uma pesquisa que desenvolveu junto às 25 IES que oferecem 40 cursos de Pedagogia em Goiás; nela, o autor investigou a situação das disciplinas de Didática, Metodologias ou didáticas específicas das diferentes áreas do conhecimento, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Arte, Educação Física, História e Geografia, bem como as disciplinas conexas responsáveis pelo ensino dos conteúdos a serem ministrados pelo pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seu objetivo foi desvendar a qualidade da formação destes profissionais nos cursos de Pedagogia daquele estado brasileiro.

A partir de pesquisa documental realizada junto à estrutura curricular e as ementas das disciplinas do recorte proposto, Libâneo (2010a) estabeleceu sete categorias de análise das grades curriculares em estudo: I. Fundamentos teóricos da Educação; II. Conhecimentos referentes aos sistemas educacionais; III. Conhecimentos referentes à formação profissional específica, sendo esta o foco de seus estudos; IV. Conhecimentos referentes às modalidades e níveis de ensino; V. Outros conhecimentos; VI. Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso e; VII. Atividades complementares e outras atividades. Dentre os resultados do autor, destacam-se:

- I. Desarticulação entre a formação na universidade e na escola, futuro lócus de trabalho docente do pedagogo: 83,9% da carga horária correspondem ao cumprimento de disciplinas e 16,1% para horas de estágio supervisionado, ambos, descontextualizados;
- II. Desvalorização da formação específica do docente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: apenas 28,2% da carga horária total do curso, ou seja, apenas um terço, destina-se às disciplinas de Didática, Metodologias Específicas e Práticas de Ensino, Conteúdos do Currículo do Ensino Fundamental, Tecnologias da Educação e correlatas, as quais fundamentam a prática docente em sala de aula e, ainda assim, os conteúdos expressos em suas ementas apresentam-se de maneira genérica e com pouca densidade teórica;
- III. Prevalência de uma Didática instrumental: apesar de a disciplina estar impressa em todas as grades curriculares analisadas, suas denominações são variadas e 70% delas limitam-se a descrever conhecimentos técnicos e modelos de planejamento de forma genérica e com pouco aprofundamento teórico. Prevalece uma concepção de Didática centrada na ação docente sem grande interesse pela articulação ensino e aprendizagem. Dentre os temas mais percorridos, encontram-se: planejamento de ensino, conteúdos e métodos, relação professor-aluno e avaliação;
- IV. Desarticulação entre fundamentos e metodologias específicas: as disciplinas de metodologias específicas viriam a subsidiar o professor em seu fazer docente, de modo a instrumentalizá-lo metodológica e instrumentalmente para o ensino dos conteúdos do currículo dos anos

iniciais do Ensino Fundamental, entretanto, apesar de tais disciplinas estarem presentes nas grades curriculares de Pedagogia, as mesmas apresentam uma variedade grande de denominações e cargas horárias a elas destinadas. Há prevalência da concepção de fundamentos como princípios básicos basilares das disciplinas desconectados dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental.

V. Ausência dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental nas grades curriculares investigadas: apesar de estarem inscritas disciplinas de fundamentos e ou conteúdos das várias áreas do conhecimento com as quais o futuro pedagogo irá se deparar em sala de aula: Língua Portuguesa, História, Ciências, Geografia, Matemática, Arte e Educação Física, não existem “[...] evidências em nenhuma ementa de que são contemplados, de forma sistemática, os conteúdos significativos de cada disciplina” (LIBÂNEO, 2010a, p. 573).

Das considerações apresentadas por Gatti e Nunes (2009) e Libâneo (2010a), pode-se concluir que os cursos de Pedagogia do Brasil têm falhado em alguns aspectos na formação dos professores pedagogos, especialmente no que se refere à desarticulação entre teoria e prática, à desvalorização do ensino dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental articulados à uma base teórica e metodológica específicas a cada área do conhecimento e à promoção de uma extensa gama de disciplinas fragmentadas e desarticuladas entre si.

Libâneo (2010a) questiona a sobrecarga e a fragmentação dos currículos dos cursos de Pedagogia, os quais impõem ao licenciando a responsabilidade de formação para atuação em tripla ênfase: professor da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, gestor dos sistemas educacionais e das escolas e pesquisador do campo educacional; o autor chega mesmo a questionar se isso é possível a partir de um único currículo.

Em relação direta com os interesses da presente pesquisa, a *Formação do Alfabetizador* nos cursos de Pedagogia, Libâneo (2010a) deflagrou que das 25 instituições por ele pesquisadas, 18 incluem em seus currículos disciplinas de Fundamentos de Língua Portuguesa; as demais se utilizam de nomenclaturas como Alfabetização ou Leitura e Interpretação de Textos.

As disciplinas vinculadas à formação profissional específica da área de Língua Portuguesa, aquelas que deveriam contemplar os conteúdos a serem ministrados na Educação Básica também apresentam variadas denominações: Língua Portuguesa; Leitura; Interpretação e Produção de Textos; Literatura infanto-juvenil; Alfabetização e Letramento; Aquisição e desenvolvimento da língua; Bases linguísticas da Alfabetização e Comunicação em Língua Portuguesa. Entretanto, aparentemente, a intenção a partir de tais disciplinas não é “[...] contemplar os conteúdos específicos do ensino fundamental, mas melhorar o desempenho na

língua do aluno do curso de Pedagogia como falante, não como futuro professor” (LIBÂNEO, 2010a, p. 573).

A partir das posições de Gatti e Nunes (2009) e Libâneo (2010a), nota-se que os cursos de Pedagogia carecem de novos estudos e intervenções a fim de cumprir com sua função precípua de formar professores para a Educação Básica; com este propósito, busca-se compreender os rumos de pesquisas recentes na área (2012-2018), especialmente aquelas vinculadas ao banco de dados da CAPES, especificamente sobre a temática relativa à *Formação do Alfabetizador*.

3.2 Etapas da pesquisa sobre Formação em Pedagogia (2012-2018): onde está a preocupação com a *Formação do Alfabetizador*?

Pedagogia é a licenciatura de nível superior responsável, dentre outras ações, pela *Formação do Alfabetizador*. As pesquisas referentes à Alfabetização no Brasil tornaram-se mais intensas a partir dos anos 1980 devido a alguns fatores apontados por Soares e Maciel (2000) tais como: desenvolvimento científico e acadêmico da área da Educação, principalmente a partir do crescimento quantitativo dos cursos de Pós-Graduação, diversificação de referenciais teóricos, destacando-se dentre eles Psicologia Genética, Linguística e Psicolinguística, com consequente interesse dos pesquisadores em buscar soluções para um problema tão complexo e urgente a partir do “[...] reconhecimento de que a alfabetização não poderia continuar a ser ignorada por setores da área acadêmica e científica que têm contribuição a dar para a escola brasileira em alfabetizar” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 36).

Parte-se do princípio de que mesmo que se tenha conquistado o direito legal, a partir da publicação da LDBEN 9.394/1996, da formação universitária dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da licenciatura em Pedagogia em nível superior de ensino, esta ainda tem se dado de maneira incipiente e insatisfatória mediante as demandas políticas, econômicas e sociais do século XXI, especialmente no que tange à *Formação do Alfabetizador*.

Pressupõe-se que assim como algumas formações continuadas oferecidas aos professores alfabetizadores carregam consigo ideologias reacionárias e inconsistências teórico-metodológicas²³, há muito ainda o que se avançar em relação à formação docente

²³ Para maiores detalhes, ver: MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. 252f. (Dissertação de mestrado em

inicial, visto que o curso de Pedagogia carrega consigo a responsabilidade por uma formação generalista, o que pode estar ocasionando certos descuidos, ainda que não consciente, em relação à formação específica para alfabetizar.

De modo a cumprir com o propósito expresso no presente capítulo, o de elaborar uma pesquisa do tipo estado da arte sobre o desenvolvimento de Pesquisas na área da *Formação do Alfabetizador* nos cursos de Pedagogia no Brasil entre 2012-2018 junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, seguiram-se as seguintes etapas:

- I. Levantamento de teses e dissertações publicadas, utilizando-se como filtro as expressões: a) Formação do Professor Alfabetizador no curso de Pedagogia; b) Alfabetização; c) Pedagogia e; d) Professor Alfabetizador;
- II. Cruzamento dos títulos selecionados a partir das quatro expressões utilizadas como filtro e seus respectivos autores;
- III. Identificação das Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pelas pesquisas selecionadas, os respectivos estados e regiões onde se encontram e suas categorias administrativas;
- IV. Levantamento dos índices de analfabetismo por região em 2018;
- V. Leitura e organização dos resumos de acordo com os objetivos de cada pesquisa;
- VI. Diálogo da presente pesquisa, *Formação do Alfabetizador*, com outra sobre Alfabetização;
- VII. Elaboração de categorias temáticas a partir dos assuntos mais recorrentes apresentados nos objetivos das pesquisas expressos em seus resumos;
- VIII. Síntese geral dos dados obtidos por meio de tabelas, quadros e discussão teórica;
- IX. Leitura na íntegra das teses e dissertações que compõem a categoria temática *Formação do Alfabetizador*;
- X. Inferências, considerações e proposição de pesquisa na área de *Formação do Alfabetizador* com vistas a contribuir com a melhoria na qualidade de sua formação inicial.

3.3 Diálogo da presente pesquisa, Formação do Alfabetizador - 2012-2018, com a pesquisa Alfabetização - 1961-1989

A busca junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES de pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas e ali publicadas entre 2012 e 2018 compreendidas na

Grande Área de Conhecimento das Ciências Humanas e na Área do Conhecimento específica da Educação a partir do uso das expressões: a) Formação do Professor Alfabetizador no curso de Pedagogia; b) Alfabetização; c) Pedagogia e; d) Professor Alfabetizador, retornou um total de 2.138 trabalhos.

Após a leitura atenta dos títulos e palavras-chave de todos os trabalhos apontados pela busca inicial, foram excluídas as teses e dissertações voltadas a pesquisar a formação docente para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), já que se busca a formação específica do pedagogo para atuar nos anos iniciais (1º ao 5º ano), bem como pesquisas relacionadas à formação continuada destes profissionais, pois o foco do presente estudo é a formação inicial nas licenciaturas de Pedagogia. Foram excluídos ainda trabalhos referentes a outras áreas do conhecimento, como Direito e Enfermagem, as quais, por algum motivo, foram capturadas pela busca inicial. Os dados foram organizados na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Levantamento preliminar de dados e recortes necessários

EXPRESSÕES E/OU PALAVRAS-CHAVE	RESULTADO DA PESQUISA	RECORTE FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA
Formação do Professor Alfabetizador no curso de Pedagogia	982	49
Alfabetização	94	1
Pedagogia	307	79
Professor Alfabetizador	755	39
TOTAL	2138	168

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: BRASIL, 2019b

Após os devidos recortes, realizou-se o cruzamento dos títulos das teses e dissertações e seus respectivos autores nas quatro buscas desenvolvidas, fato que possibilitou a observação de que um mesmo trabalho apareceu em duas ou mais das buscas realizadas. A fim de evitar duplicidade na contagem do escopo do material analisado, realizou-se a exclusão de uma mesma pesquisa que foi apontada em mais de uma busca, reduzindo-se o *corpus* da pesquisa de 168 trabalhos para 100.

A quarta e última busca, cuja expressão utilizada foi “Professor Alfabetizador”, retornou apenas quatro pesquisas que ainda não tinham sido apontadas nas demais; estas passaram a compor o recorte aqui realizado, dando-se por encerradas as buscas junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Iniciou-se então o processo de organização dos trabalhos de acordo com o tipo de publicação, dissertação de mestrado ou tese de doutorado. Na tabela 4, a seguir, pode-se observar o recorte delimitado: pesquisas na área da *Formação do Alfabetizador* nos cursos de Pedagogia no Brasil entre 2012-2018 segundo o tipo de produção acadêmica produzida:

Tabela 4 - Tipo de produção acadêmica: Teses e Dissertações

TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
Teses de Doutorado	21
Dissertações de Mestrado	79
TOTAL	100

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: BRASIL, 2019b

A partir dos dados da tabela 4, torna-se necessário o estabelecimento de relações entre estes e aqueles apresentados por Soares e Maciel (2000), ao desenvolverem pesquisa junto ao INEP pela qual observaram a grande ocorrência de pesquisas resgatando a área de Alfabetização vinculada à pós-graduação em Educação (70%). Contudo, em se tratando de trabalhos desenvolvidos em grau de doutorado e livre docência, a maioria das teses nesta temática apresentou-se vinculada aos programas de pós-graduação em Psicologia, fato que evidenciou às autoras a histórica ênfase atribuída nas pesquisas em Alfabetização à faceta psicológica deste processo.

Assim como nas pesquisas de Soares e Maciel (2000), em relação ao campo geral da Alfabetização, os cursos de mestrado em Educação é que se dedicavam mais a esta área do conhecimento; os dados aqui apresentados sugerem que é também neste nível que as pesquisas na área da *Formação do Alfabetizador* nos cursos de Pedagogia no Brasil têm sido desenvolvidas em maior quantidade, 79% da totalidade, o que nos autoriza a afirmar que as

pesquisas relacionadas à formação do pedagogo têm sido desenvolvidas pela pós-graduação em Educação em nível de mestrado.

Enquanto se observava na pesquisa de Soares e Maciel (2000) um percentual de aproximadamente 6,7% de teses para 93,3% de dissertações na área da Alfabetização entre 1961 e 1989 vinculadas aos programas de pós-graduação em Educação, atualmente destaca-se um percentual de 21% para 79% de pesquisas nos níveis de doutorado e mestrado, respectivamente.

As autoras destacam que devido à abertura recente, a partir de 1976, dos cursos de doutorado em Educação, a maior parte dos estudos sobre Alfabetização neste nível vincula-se à pós-graduação em Psicologia: 63% das teses de doutorado e 50% das de livre-docência, com destaque para o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), seguido pelo programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Observe na Tabela 5, em que se organizou um comparativo entre a presente pesquisa, *Formação do Alfabetizador* - 2012-2018, e a realizada por Soares e Maciel (2000), *Alfabetização* - 1961-1989, que o número de trabalhos defendidos junto aos cursos de mestrado é muito maior que os de doutorado:

Tabela 5 - Comparação entre a Formação do Alfabetizador e a pesquisa de Soares e Maciel (2000):
Alfabetização

GRAU	SOARES E MACIEL (2000) ALFABETIZAÇÃO (1961-1989)	FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR (2012-2018)
Mestrado	140	79
Doutorado	10	21
TOTAL	150	100

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: SOARES; MACIEL, 2000; BRASIL, 2019b

Da totalidade do recorte apresentado, investigou-se as instituições de ensino superior responsáveis pelas pesquisas na área da formação do pedagogo e sua respectiva localização no território nacional; a estes dados, relacionou-se a categoria administrativa, pública ou privada, de cada IES e os índices de analfabetismo nas diferentes regiões brasileiras em 1970, 1980, 1991 e 2018. Considerou-se importante relacionar aqui os dados das pesquisas realizadas por Soares e Maciel (2000) sobre Pesquisas em Alfabetização entre 1961 e 1989 e a nossa, já que

esta representa um recorte daquela, qual seja, pesquisas sobre *Formação do Alfabetizador* entre 2012 e 2018. Os resultados estão expressos nas tabelas 6 e 7, a seguir:

Tabela 6 - Pesquisas sobre Alfabetização (1961-1989) e Formação do Alfabetizador (2012-2018)

UF	IES	Soares e Maciel (2000) - Alfabetização (1961-1989)	Formação do Alfabetizador (2012-2018)	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	
				PÚBLICA	PRIVADA
BA	UFBA	5	-	X	
CE	UFCE	2	20	X	
	UECE	-	15	X	
PE	UFPE	8	-	X	
RN	UFRN	6	-	X	
	UERN	-	7	X	
AL	UFAL	-	6	X	
SE	UFS	-	1	X	
DF	UnB	2	-	X	
MT	UFMT	-	4	X	
ES	UFES	5	-	X	
RJ	UGF	2	-		X
	UERJ	3	1	X	
	UFF	3	-	X	
	FGV	4	-		X
	PUC/RJ	15	5		X
	UFRJ	18	-	X	
SP	FESP	1	-		X
	PUC/CAMP	1	-		X
	UNESP	3	-	X	
	UNIMEP	3	-		X
	UFSCar	6	-	X	
	UNICAMP	9	-	X	
	PUC/SP	31	15		X
	USP	39	-	X	
	UNOESTE	-	3		X
	UNISANTOS	-	7		X
MG	UFMG	9	-	X	
	PUC/MG	-	2		X
PR	UFPR	7	-	X	
	UCPR-PUC/PR	1	13		X
SC	UFSC	1	-	X	
	UNIPLAC	-	1		X
RS	UFSM	7	-	X	
	PUC/RS	9	-		X

	UFRGS	19	-	X	
TOTAL	36	219	100	23	13

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: SOARES; MACIEL, 2000; BRASIL, 2019b

Tabela 7 - Analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade (1970-2018) por região no Brasil

REGIÃO	ÍNDICE DE ANALFABETISMO (%)			
	1970	1980	1991	2018
Nordeste	54,2	45,4	37,6	13,87
Norte	36,0	29,2	24,6	7,98
Centro-Oeste	35,5	25,2	16,7	5,40
Sul	24,7	16,3	11,8	3,63
Sudeste	23,6	16,8	12,3	3,47
Brasil	34,8	26,58	20,6	6,8

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: BRASIL, 2000; BRASIL, 2019a

A escolha aqui realizada pela organização conjunta dos dados apresentados pela pesquisa realizada por Soares e Maciel (2000) e a nossa justifica-se pelos seguintes fatores: I. A presente pesquisa configura-se num recorte daquela realizada por Soares e Maciel (2000) correspondente à categoria temática por elas estabelecida, *Formação do Alfabetizador* e; II. Estranhamentos observados: número, variedade e categoria administrativa das IES.

Inicia-se a discussão a partir do recorte aqui proposto, o qual compreende um dentre os quinze mais recorrentes identificados por Soares e Maciel (2000) dentro da categoria *Tema* por elas estabelecido: Avaliação; Caracterização do Alfabetizador; Cartilhas; Conceituação de Língua Escrita; Concepção de Alfabetização; Determinantes de resultados; Dificuldades de Aprendizagem; *Formação do Alfabetizador*; Leitura; Língua Oral/Língua Escrita; Método; Produção de Texto; Prontidão; Proposta Didática e Sistema Fonológico/Sistema Ortográfico.

Soares e Maciel (2000) sugerem a realização de novos estudos no campo da alfabetização como sendo de fundamental importância para o aprofundamento e consequente avanço científico dos conhecimentos referentes a cada uma das categorias por elas construídas que também contavam, além do tema, com as categorias de referencial teórico (Psicologia; Pedagogia; Linguística; Psicolinguística; Sociolinguística; Sociologia; Educação Artística; Audiologia; Estatística e Interdisciplinaridade) e de Natureza de texto - Tipo de pesquisa (Ensaio; Relato de experiência e Pesquisas [histórica; descritivo-explicativa; *survey*; estudo de caso; estudo comparativo; análise de documentos; estudo longitudinal; estudo transversal; experimental; mais de uma]).

Dentre os estranhamentos destacados: número, variedade e categoria administrativa das IES, interroga-se inicialmente a redução quantitativa das IES dedicadas à pesquisa da *Formação do Alfabetizador*. Enquanto nas pesquisas sobre *Alfabetização* analisadas por Soares e Maciel (2000) observou-se que havia 27 IES envolvidas, das quais 18 públicas e nove particulares, a nossa pesquisa referente à *Formação do Alfabetizador* conta apenas com 14 IES, igualmente distribuídas entre as categorias pública e privada.

É certo que se considera o fato de a presente pesquisa compor apenas um dentre os 15 assuntos mais recorrentes nos estudos sobre Alfabetização, entretanto, destaca-se a afirmativa de Soares e Maciel (2000) a respeito de que o assunto de maior ênfase junto ao campo da Pedagogia é justamente o professor alfabetizador, tanto em relação à sua caracterização, quanto à sua formação; entra-se em estado de alerta mediante a redução de 51,85% de instituições envolvidas em pesquisar uma temática tão relevante.

Outro aspecto que causou estranhamento entre a pesquisa de Soares e Maciel (2000) sobre *Alfabetização* e esta a respeito da *Formação do Alfabetizador*, foi a variedade das IES envolvidas com ambas, especialmente em relação às regiões brasileiras onde estão localizadas, conforme demonstrado na Tabela 8:

Tabela 8 - Distribuição das pesquisas por região

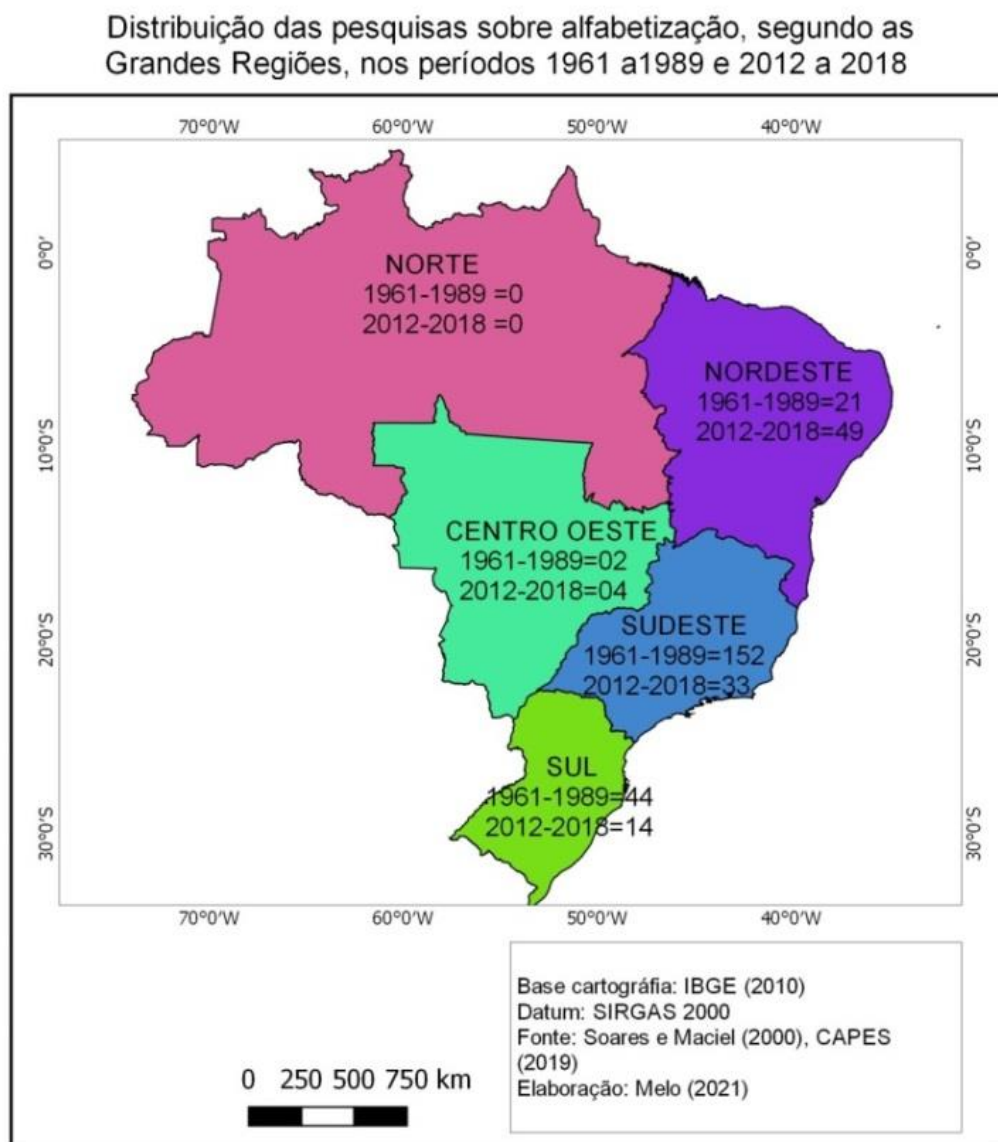
REGIÃO	PESQUISAS DESENVOLVIDAS			
	<i>Alfabetização</i> Soares e Maciel (2000) (1961-1989)		<i>Formação do Alfabetizador</i> (2012-2018)	
	Nº	(%)	Nº	(%)
Nordeste	21	9,58	49	49
Norte	-	-	-	-
Centro-Oeste	2	0,92	4	4
Sudeste	152	69,40	33	33
Sul	44	20,10	14	14
TOTAL	219	100	100	100

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: SOARES; MACIEL, 2000; BRASIL, 2019a

No mapa 1, na sequência, é possível visualizar a distribuição das pesquisas realizadas por Soares e Maciel (2000) entre 1961 e 1989 em relação àquelas que compuseram o recorte para nossa pesquisa exploratória aqui denominada de estado da arte dos estudos sobre *Formação do Alfabetizador* (2012-2018) distribuídas regionalmente. Salta-nos aos olhos notar que na região Norte não foram localizados estudos com essa temática em nenhuma das duas pesquisas:

Mapa 1 - Distribuição geográfica das pesquisas sobre alfabetização nos períodos de 1961 a 1989 e 2012 a 2018



Elaboração: MELO, 2021

Fonte: SOARES; MACIEL, 2000, BRASIL, 2019a

Ao buscar compreender o aumento da quantidade de pesquisas desenvolvidas na região Nordeste, pode-se concluir que isso ocorreu devido à abertura de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A Universidade Estadual do Ceará (UECE) iniciou o curso de mestrado em janeiro de 2004 e o de doutorado em março de 2013; a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) inaugurou seu mestrado em abril de 2011; a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) abriu o mestrado em agosto de 2001 e o doutorado em 2011, e a Universidade Federal de Sergipe (UFS), apesar de contar com o mestrado desde 1994, seu doutorado passou a funcionar a partir de 2008 (UECE, 2020; UERN, 2020; UFAL, 2020; UFS, 2020). Ou seja, todos os programas de pós-graduação vinculados à presente pesquisa

não existiam no período compreendido pelos estudos de Soares e Maciel (2000), o qual abrangeu desde 1961 até 1989.

Mas, o que mais saltou aos olhos foi a exclusão de universidades do Sudeste que compuseram as IES vinculadas à pesquisa de Soares e Maciel (2000) sobre Alfabetização que, porém, não foram apontadas pela presente busca a respeito da *Formação do Alfabetizador*.

Nota-se que na pesquisa sobre *Alfabetização* foram identificadas 16 IES, apenas na região Sudeste, dentre as quais nove são públicas e foram responsáveis por 95 estudos e as demais, administradas pelo setor privado, realizaram 57 pesquisas. Juntando-se as IES públicas e privadas do Sudeste, obtêm-se 152 pesquisas realizadas junto ao campo da Alfabetização entre 1961 e 1989 apenas nesta região, o que compõe um percentual de 69,40% do total dos estudos.

Ainda que se considere que a primeira pesquisa sobre Alfabetização abrangia um espectro mais amplo que o estudo que por ora se apresenta, a respeito da *Formação do Alfabetizador*, uma redução de 78,29% de pesquisas realizadas nesta região é bastante significativa. Os dados autorizam-nos a declarar que, apesar de a região Sudeste destacar-se em períodos anteriores (1961-1989) em relação aos estudos relacionados à Alfabetização, atualmente (2012-2018), em se tratando de desenvolver pesquisas junto à área de *Formação do Alfabetizador*, a região Nordeste é destaque, especialmente o estado do Ceará, que sozinho foi responsável por 35% das pesquisas.

Um ponto em comum observado foi a total ausência de pesquisas desenvolvidas junto às IES na região Norte, tanto na pesquisa de Soares e Maciel (2000) sobre Alfabetização, quanto nesta que se apresenta sobre *Formação do Alfabetizador*. A região Norte é a segunda do país com maior índice de analfabetismo, o qual passou de 36% em 1970 para 7,98% em 2018. Nota-se que, apesar de possuir cursos de pós-graduação em Educação em todos os estados da região, nenhum tem se dedicado ao desenvolvimento de pesquisas em relação à formação do pedagogo.

Observa-se ainda que, apesar da ampliação dos cursos de pós-graduação a partir dos anos 1980, como indicaram Soares e Maciel (2000), estes ainda são bastante restritos na região Norte, em números absolutos, fato que reduz as possibilidades do desenvolvimento de pesquisas em um universo muito amplo do conhecimento, no qual se insere a *Formação do Alfabetizador*, destacando-se que nesta região programas e cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado em Educação são financiados apenas pelo setor público federal: UFRR, UNIR, UFAC, UNIFAP, UFAM, UFOPA, UFPA e UFT e estadual: UEA, UEPA e UERR (BRASIL, 2020c).

Para se ter uma ideia do quão pouco se tem de programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* na região Norte, destaca-se que dos 190 programas de mestrado e doutorado acadêmicos e profissionais distribuídos pelo Brasil, naquela região encontram-se apenas 16, ou seja, 8,42% deles e, em relação aos cursos, de 284, a região Norte comporta 20, ou seja, 7,07%.

É fato que no Brasil a população está distribuída de maneira desigual pelas suas diferentes regiões: o Sudeste abarca a maioria da população brasileira, com 42,2% de sua população, seguido da região Nordeste, com 27,2% e do Sul, com 14,3%. Nessas três regiões juntas residem 83,7% do total da população brasileira, cabendo às regiões Norte e Centro-Oeste, 8,6% e 7,7%, respectivamente, da demografia (BRASIL, 2019c).

Ainda que se reconheça que demograficamente a região Norte é uma das menos populosas do Brasil e que isso certamente influencie em um número reduzido de programas de pós-graduação nesta região, tal fato não justifica a ausência de pesquisas na área de *Formação do Alfabetizador* nos cursos ali presentes. Esta ausência de estudos na área nesta região em um país com 6,8% de indivíduos de 15 anos ou mais em condição de analfabetismo, nos autoriza a afirmar que ainda há muito que se investir em relação à expansão dos programas de pós-graduação pelo Brasil afora (BRASIL, 2019a).

Cabe aqui uma observação conquistada mediante o cruzamento dos dados entre as pesquisas desenvolvidas na área de *Formação do Alfabetizador* pelas IES nas diferentes regiões brasileiras e os respectivos índices de analfabetismo. Nas regiões Norte e Nordeste, onde se encontram os maiores índices do Brasil, de 7,98 e 13,87, respectivamente, verifica-se que na primeira não se desenvolveu pesquisas e, na segunda, desenvolveu-se a maioria das pesquisas, se comparado regionalmente às demais, 49% do total.

A região Centro-Oeste, com o terceiro maior índice de analfabetismo, ficou em penúltimo lugar no desenvolvimento de pesquisas, contando com apenas 4%, e as regiões Sul e Sudeste, que apresentam respectivamente 3,63% e 3,47% de analfabetismo, angariaram 14% e 33% cada uma, isto é, apesar da redução, se comparada com pesquisa sobre *Alfabetização* realizada por Soares e Maciel (2000), 69,4% na região Sudeste e 20,09% na Sul. Ainda assim, essas regiões que apresentam os menores índices de analfabetismo do Brasil, juntas, desenvolveram quase metade dos estudos, 47%. Observe o cruzamento desses dados na Tabela 9:

Tabela 9 - Percentual de analfabetismo por região em relação ao percentual de pesquisas em cada uma delas

REGIÃO	ÍNDICE DE ANALFABETISMO (indivíduos 15 anos ou mais) (%)	PESQUISAS NA ÁREA DE Formação do Alfabetizador (2012-2018) (%)
Nordeste	13,87	49
Norte	7,98	-
Centro-Oeste	5,40	4
Sul	3,63	14
Sudeste	3,47	33

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: MELO, 2020

Fato é que, como sugeriram Soares e Maciel (2000), a *Formação do Alfabetizador* urge por melhorias e estas são, não apenas, mas também, de responsabilidade dos pesquisadores da educação, pois, até o momento, observa-se que “[...] o interesse pelos temas educacionais não tem sido suficiente para que mudanças significativas ocorram nos espaços de formação, sejam escolares ou não escolares” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38).

Libâneo (2013) comunga com a necessidade de repensar a formação docente ao escrever que é notória “[...] a incapacidade do sistema oficial de ensino e dos movimentos ligados à formação profissional de professores em formular dispositivos legais e práticas formativas adequados para atender às necessidades de formação profissional de qualidade” (LIBÂNEO, 2013, p. 75).

Ainda que se reconheça que as defasagens observadas pelos estudantes deste nível de ensino não se relacionem exclusivamente à deficitária formação do pedagogo, como também a outros agravantes como a má distribuição de renda; a ineficácia de políticas educacionais, descontextualização entre estas e as comunidades e contextos locais; os baixos salários aplicados aos docentes; os entraves na gestão educacional; inadequações curriculares na formação profissional; legislação ineficaz, dentre tantos outros, é preciso aceitar que alguns fatores intraescolares, tanto em relação a aspectos organizacionais, quanto pedagógicos, comprometem o sucesso escolar de muitas crianças, e um deles é justamente “[...] o desempenho profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental” (LIBÂNEO, 2013, p. 74).

As observações constatadas, alinhadas ao posicionamento de Libâneo (2013), tornam plausível a afirmativa de que, para além da insuficiência das pesquisas desenvolvidas, convive-se com a ineficácia da aplicação dos resultados por elas obtidos e a efetiva reorganização educacional nos diferentes níveis de ensino, desde a formação docente até a Educação Básica.

Se o que se almeja é uma Educação Básica de qualidade, se esta é considerada a base cultural de um povo, torna-se necessário, como escreve Libâneo (2013), o estabelecimento de um consenso nacional em prol da formação docente inicial dos professores deste nível de ensino, de modo que estes, já durante sua frequência nos cursos de Pedagogia, passem a dominar tanto os saberes disciplinares, quanto os pedagógicos e, para, além disso, lhes sejam ofertadas condições salariais, de trabalho, de domínio cultural e científico, de autoestima e de segurança profissional adequadas.

Destaca-se, agora, uma coincidência expressa pelos dados dos estudos em Alfabetização realizados por Soares e Maciel (2000): a marcante presença de pesquisas nesta área desenvolvidas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). No trabalho realizado entre 1961 e 1989, a PUC-SP foi responsável por 14,15% do total de pesquisas desenvolvidas sobre Alfabetização, ficando atrás apenas da USP, com 17,8% de estudos realizados. Na presente pesquisa, a mesma instituição, PUC-SP, desenvolveu entre 2012 e 2018 um percentual de 15% dos trabalhos sobre *Formação do Alfabetizador*, empatando com a UECE, e ambas perdendo apenas para a UFCE, com 20% do total.

Em relação à categoria administrativa responsável pelo financiamento das IES vinculadas às pesquisas aqui em exposição, tem-se, entre 1961 e 1989, um percentual de 67% de investimento público para 33% privado. Este é outro estranhamento observado, já que, entre 2012 e 2018, o percentual das pesquisas na área de *Formação do Alfabetizador* mantiveram-se distribuídos igualmente entre instituições públicas e privadas²⁴, o que corrobora os escritos de Oliveira (2009) que discorrem sobre a “[...] transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor” (OLIVEIRA, 2009, p. 740).

Outra consideração que se pode fazer a respeito da redução das pesquisas articuladas a IES públicas com consequente aumento daquelas desenvolvidas no setor privado, é a histórica desvalorização de algumas áreas científicas, dentre elas as Humanidades, como é o caso da

²⁴ Considerou-se privadas as instituições vinculadas a diferentes setores que não o público, como: de propriedade particular (UNOESTE); fundações (UNIPLAC e PUC-PR/RJ/SP/MG) e instituições comunitárias (UNISANTOS).

Educação. Nota-se que, apesar de 95% das pesquisas no Brasil estarem vinculadas, segundo a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) a universidades públicas, destacando-se entre elas a USP, a UNICAMP, a UFRJ, a UFMG e a UFRGS, esta não é uma realidade para as pesquisas junto à área de *Formação do Alfabetizador*, que apesar de ter o setor público como investidor majoritário, o percentual nem se aproxima do expresso pela UNIFESP (2019).

A afirmativa da valorização de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras é corroborada por arbitrariedades internas à própria política educacional do país, como a expressa pela portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020, que define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), sobre o que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações para o período de 2020 a 2023, portaria esta através da qual excluiu-se as ciências humanas dos financiamentos de pesquisas a serem desenvolvidas no período (BRASIL, 2020d). Ainda de acordo com a referida portaria, os projetos prioritários de pesquisa para recebimento de investimentos são aqueles voltados à área de Tecnologia: estratégica; habilitadora; de produção; para o desenvolvimento sustentável e para qualidade de vida.

A centralidade dos investimentos está em áreas que auxiliarão, de acordo com os responsáveis pela portaria, a minimizar a dependência tecnológica do Brasil em relação aos países centrais, a proteger suas fronteiras, a contribuir para a inovação em produtos relativos ao conhecimento científico e tecnológico, a aumentar a competitividade e produtividade dos setores voltados à produção de riquezas, a contribuir para o equilíbrio entre desenvolvimento econômico, social e ambiental e para a melhoria da oferta de produtos e serviços essenciais a uma parcela significativa da população nacional.

Questiona-se aqui que produtos e serviços essenciais seriam estes dos quais se trata a portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020, os quais serão ofertados a uma parcela significativa da população. Que parcela significativa é esta? Irá ela contemplar a população desfavorecida economicamente? Será que esta parcela significativa contemplará os 11,3 milhões de brasileiros em situação de analfabetismo? Por que então retirar as Ciências Humanas dos investimentos públicos destinados ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações? (BRASIL, 2020d).

Na perspectiva de Libâneo (2010a), o professor tem papel fundamental na aprendizagem dos educandos, cabendo a ele atuar nas capacidades cognitivas a partir do domínio dos saberes disciplinares, ou conhecimentos do conteúdo em relação com os saberes pedagógicos, ou conhecimentos didáticos e, como se pode observar a partir de suas pesquisas,

os cursos de Pedagogia por ele analisados, não têm conseguido cumprir o papel de formação profissional com qualidade teórica e prática desses docentes.

Com o intuito de se melhorar a qualidade de formação inicial de professores para a Educação Básica, o que se deveria ter observado na portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020 era o investimento e o incentivo de pesquisas na área e não seu oposto, a extinção de investimentos nas humanidades.

Em um país onde a escola não tem atingido seu objetivo, que segundo escreve Libâneo (2010), é garantir aos educandos “[...] a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente como condição para o seu desenvolvimento mental e torná-los aptos à reorganização crítica da cultura e da ciência” (LIBÂNEO, 2010, p. 575-576), só se pode supor que o interesse seja a manutenção das desigualdades sociais e do *status quo* vigente.

3.4 Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES (2012-2018): o que nos dizem seus resumos?

Dando continuidade à exposição dos dados angariados junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES entre 2012 e 2018, passou-se à leitura dos 100 trabalhos selecionados, dos quais 21 compreendem teses de doutorado e 79, dissertações de mestrado, a fim de se verificar quais e quantos destes tratam especificamente da *Formação do Alfabetizador*.²⁵

A fim de manter maior rigorosidade junto ao nosso objeto de estudo, que é o de compreender o panorama da *Formação do Alfabetizador* nos cursos de Pedagogia por meio de pesquisas realizadas junto aos cursos de mestrado e doutorado de todo país entre 2012 e 2018, estabeleceu-se onze categorias de análise relacionadas aos assuntos abordados: I. Aspectos socioculturais; II. Currículo; III. Formação para atuação em diferentes etapas e modalidades de ensino; IV. História da formação em Pedagogia; V. Formação generalista; VI. Constituição da Identidade Profissional; VII. Estágio Supervisionado; VIII. PARFOR (Política Nacional de Formação do Magistério); IX. Didática; X. Avaliação e; XI. *Formação do Alfabetizador*.

²⁵ Entende-se a *Formação do Alfabetizador* como aquela oferecida pela graduação no curso de Pedagogia-licenciatura. Busca-se compreender quais conhecimentos necessários ao trabalho docente de alfabetizar estão sendo ou não contemplados durante esta formação, ainda que se reconheçam as divergências entre o ano escolar responsável por este processo: 3º ano do Ensino Fundamental I, de acordo com o PNAIC; 2º ano para a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e 1º ano para a Política Nacional de Alfabetização, assim como comungue-se com Freire (2011) quando este afirma que a alfabetização é um processo contínuo que percorre toda a existência de um indivíduo, ou seja, permanecemos a vida toda nos alfabetizando.

Na categoria *Aspectos socioculturais*, foram contemplados trabalhos que se dedicaram a investigar questões de gênero, raça e socioeconômica inseridas ou não nos currículos de Pedagogia e seus impactos para formação destes profissionais, tanto no que tange a seu futuro exercício em escolas de Educação Básica, quanto para sua própria permanência enquanto estudante de graduação. Encontram-se sete pesquisas, cinco em grau de doutorado e duas de mestrado. As temáticas de gênero e étnico-raciais foram as mais discutidas, seguidas de aspectos socioeconômicos e de conceitos vinculados diretamente a uma perspectiva multiculturalista de tolerância, diálogo, respeito, autonomia reflexiva e compreensão do mundo cotidiano.

A categoria *Currículo* foi contemplada com pesquisas que tiveram como objeto de estudos os próprios currículos de cursos de Pedagogia, e neles buscou-se compreender as mudanças e permanências ao longo do tempo, como inclusão de Projetos Integradores; influência e participação dos docentes universitários na construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); construção e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia; a matriz curricular e seu impacto para formação do pedagogo para docência e gestão da Educação Básica; comparação entre o discurso impresso na grade curricular e a prática em sala de aula em relação a uma Educação Dialógica. Dentre os dez trabalhos desta categoria, 50% tiveram como centralidade da discussão o Projeto Político Institucional (PPI) e/ou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); esse percentual foi excluído da seleção para leitura na íntegra, pois, apesar da centralidade no estudo do PPI e do PPC, ignora a discussão sobre a formação para alfabetizar.

A Educação Básica é composta pelas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e suas respectivas modalidades: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Profissional e Educação Especial (BRASIL, 2001). Considerando-se a exclusão inicial de pesquisas vinculadas ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, a categoria *Formação para atuação em diferentes etapas e modalidades de ensino* está composta por pesquisas vinculadas à formação docente do pedagogo para atuar na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em programas como “Sala de Leitura”, “Atendimento Educacional Hospitalar” e “Educação Prisional” e independente da etapa ou modalidade numa perspectiva inclusiva, especialmente no que tange ao atendimento de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Encontram-se aqui 15 pesquisas, sendo três teses de doutoramento e 12 dissertações de mestrado. A principal preocupação expressa nestes estudos é a formação do pedagogo para atuar junto à Educação Infantil, contemplando 46,7% da totalidade.

A categoria seguinte, *História da formação em Pedagogia*, foi composta por estudos que se dedicaram a estabelecer uma relação histórica com a formação do pedagogo, seja em termos de Brasil ou de localidades específicas. Encontram-se aqui preocupações com os avanços e estancamentos da formação inicial do pedagogo devido à disseminação da ideologia neoliberal, às intervenções de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia, bem como uma possível solução a esses entraves a partir de um enfoque freireano. Foram encontradas nessa categoria quatro pesquisas, sem destaque para nenhum assunto em específico.

Como já mencionado mais de uma vez, a graduação em Pedagogia é responsável por uma formação docente generalista para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, cabendo ao profissional a ela ligado dominar várias e diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática, Arte e Educação Física, além da formação para a docência no Ensino Médio na modalidade Normal e para a gestão educacional.

Tendo esclarecido isso, na categoria *Formação generalista* encontram-se 14 pesquisas, uma tese e 13 dissertações preocupadas com a formação específica de alguma das áreas anteriormente citadas; o que chama a atenção é o destaque numérico de pesquisas que não se limitam a discorrer em favor da defesa de determinada área do conhecimento; essa discussão acaba subsumindo-se na defesa pelo uso de tecnologias da informação e da comunicação (TICs) para o ensino das mesmas. Pesquisas dessa natureza permearam 57,14% da totalidade, compondo-se o restante por discussões a respeito do ensino de matemática, literatura infantil, ensino de música, polivalência numa perspectiva de educação integral e estudo do livro didático.

Na categoria *Constituição da Identidade Profissional*, inserem-se pesquisas preocupadas em investigar os desafios postos ao exercício da docência na Educação Básica após uma formação inicial inadequada às demandas do novo milênio, bem como aquelas que procuraram desvelar os motivos pela escolha do curso de Pedagogia com posterior abandono da profissão nos primeiros anos de trabalho docente, e, por extensão, que versem sobre a constituição da identidade profissional nestes anos iniciais de efetivo exercício. Também fazem parte desta categoria pesquisas que analisaram a precarização dos cursos de Pedagogia com sua acirrada mercantilização. Dentre os 13 trabalhos aqui inseridos, três teses e dez dissertações, os assuntos mais discutidos foram a constituição da identidade docente e sua inserção no mercado de trabalho.

Uma outra categoria estabelecida, a de *Estágio Supervisionado*, contempla pesquisas voltadas à investigação de suas contribuições para a formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em espaços escolares e não escolares. Tais estudos visam desnudar os aspectos positivos e os entraves encontrados pelos cursistas de pedagogia durante a realização de seus estágios, buscando desvelar se estes funcionam apenas como espaços de observação ou de possibilidade de formação no futuro espaço de trabalho destes profissionais, as escolas. Ainda estão inseridas aqui pesquisas que se atentam para as responsabilidades, dificuldades e potencialidades do professor supervisor de estágio, bem como para as necessárias alterações curriculares relacionadas à área. São nove as produções desta categoria, uma tese e oito dissertações; dentre as subcategorias mais recorrentes encontram-se aquelas relacionadas às contribuições do estágio para formação docente e as relações estabelecidas entre o estagiário e a escola de Educação Básica, cada uma com 33,3% dos estudos.

O *PARFOR* (Política Nacional de Formação do Magistério) foi uma política de nível federal que visava à formação em nível superior de professores em efetivo exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental que ainda não a possuíam de modo a atender essa exigência estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/1996. Como este é um curso de formação inicial ofertado a professores que já atuam em sala de aula, por mais que aqui se apresentem temáticas de diferentes categorias estabelecidas neste trabalho, foram todas compiladas na categoria mais ampla do *PARFOR*.

A categoria *PARFOR* contempla, então, estudos vinculados junto a cursos de Pedagogia desta natureza. Dentre as investigações aqui contempladas encontram-se: as influências do currículo dos cursos do *PARFOR* aos professores em efetivo exercício; as necessidades e expectativas dos formandos em relação à prática docente; percepções e representações sobre ensino de música; hibridez de um currículo de formação inicial com características de continuada; aspectos positivos e deficitários da formação do *PARFOR*; contribuições à (re)constituição da subjetividade docente; entendimento do estágio supervisionado no *PARFOR*; contradições e condições objetivas e subjetivas de formação e de trabalho das professoras e também discentes; potencialidades da avaliação institucional como formação continuada aos egressos do *PARFOR*; o papel dos gestores no apoio à consolidação das aprendizagens dos cursistas do *PARFOR*; formação docente para constituição do aluno leitor na Educação Básica e implicações da atuação no *PARFOR* à

profissionalidade das professoras formadoras. Foram 13 pesquisas aqui inseridas, uma tese e 12 dissertações, sem destaque para nenhuma subcategoria.

Faz-se aqui o uso da concepção de Libâneo (2013) para o entendimento da próxima categoria, *Didática*. O autor inscreve inicialmente que Didática e Metodologias de ensino são campos interdependentes do conhecimento profissional, sendo que:

A Didática investiga as leis da aprendizagem, transformando-as em princípios didáticos comuns para o ensino das disciplinas específicas, com a contribuição das demais ciências da educação e das próprias didáticas específicas e outros campos investigativos. As Didáticas Específicas têm como objeto de estudo os saberes a serem ensinados, levando em conta seu perfil epistemológico, de modo a articulá-lo com o nível de escolarização e as características individuais e sociais dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 75).

Tendo dito isto, na categoria *Didática* estão inscritos estudos que buscaram descrever as características apontadas por estudantes de Pedagogia relacionadas ao bom professor; as possibilidades e exigências da articulação entre teoria e prática aos docentes universitários responsáveis pela própria disciplina de Didática e Estágio Supervisionado; as fragilidades observadas a partir de um ensino de didática instrumental e os saberes docentes, concepções e produções acadêmicas que subsidiam o docente nos cursos de Pedagogia. Foram cinco pesquisas contempladas nesta categoria, das quais uma corresponde a uma tese de doutorado e as demais a dissertações de mestrado, não tendo sido observada atenção especial a nenhum assunto.

A penúltima categoria aqui estabelecida foi a de *Avaliação*. Luckesi (2012) afirma que toda avaliação é qualitativa por investigar a qualidade da realidade por meio de uma comparação entre esta e um critério de qualificação, por isso mesmo faz-se necessária nas diferentes instâncias educativas, ou seja, desde a sala de aula, passando pela instituição como um todo e até mesmo as avaliações em larga escala. Ao considerar isso, o autor atribui tanto ao estudante, quanto ao sistema de ensino do qual faz parte, responsabilidades por seu sucesso e por suas fragilidades.

Considerando que a *Avaliação* compõe o processo de educação, nesta categoria foram abarcados estudos voltados à apreensão dos saberes necessários à formação para a prática avaliativa e como esta se dá nos cursos de Pedagogia a partir de contradições entre teoria e prática e seus impactos na formação do professor de Educação Básica e no estudante de Pedagogia, além do uso de estratégias de autoavaliação no curso de graduação e seus impactos para a produção escrita dos estudantes. Encontram-se aqui quatro pesquisas, sendo

uma tese e três dissertações, entre as quais não se observou maior ênfase a nenhuma das subcategorias descritas.

A última categoria, *Formação do Alfabetizador*, é a de maior interesse para o presente estudo, por isso, as pesquisas aqui encontradas serão estudadas na íntegra com o intuito de se desvelar sua relevância e consistência para o conhecimento já produzido na área, a natureza e importância de sua construção para o processo de formação docente, os quadros teóricos mais utilizados para análise, dentre outros aspectos que se fizerem relevantes. Compõem esta categoria uma tese e duas dissertações.

Pela ausência de produções voltadas a pesquisar a formação do pedagogo específica para alfabetizar, foram inseridas na categoria *Formação do Alfabetizador* estudos que volveram o olhar para a formação dos conhecimentos específicos da atuação docente em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que a formação para alfabetizar possa estar aí contemplada.

Dentre as pesquisas selecionadas nesta categoria, *Formação do Alfabetizador*, as duas dissertações constituem-se em pesquisas documentais que buscaram nos PPCs dos cursos estudados e nas ementas das disciplinas dos *Conhecimentos relativos à formação profissional específica*²⁶ e/ou nos *Conhecimentos relativos à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*²⁷, as configurações curriculares de diferentes cursos de Pedagogia com vistas a desvelar suas contribuições para uma formação consistente no que tange aos conhecimentos necessários à atuação docente junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já a tese buscou desvelar também a formação do pedagogo para este segmento, porém, a partir da aplicação de questionários e entrevistas.

Neste sentido, o que ocasionou a junção das três pesquisas que compõem a categoria *Formação do Alfabetizador* foi a busca por uma maior compreensão de como tem se dado esta formação em diferentes universidades de variadas regiões do Brasil numa perspectiva do desenvolvimento de conhecimentos e saberes específicos para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), do qual o processo de alfabetização faz parte. Buscaram-se indícios a partir destes estudos de como o pedagogo tem sido preparado em sua formação inicial para alfabetizar crianças assim que concluir sua graduação e inserir-se nas escolas de Educação Básica.

²⁶ Disciplinas que fornecem instrumental para ação docente em sala de aula: conteúdos do currículo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino e saberes relacionados à tecnologia (GATTI; BARRETO, 2009); (GATTI; NUNES, 2009); (GATTI, 2010).

²⁷ Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física, Alfabetização e Letramento, Literatura Infantil (PIMENTA; FUSARI, 2014); (CASTRO, 2016).

Destaca-se aqui uma semelhança com o estudo realizado por Soares e Maciel (2000): assim como com elas, dentre 219 teses e dissertações, foram encontradas apenas 15 dedicadas à *Formação do Alfabetizador*, ou seja, 6,8%, sendo que, deste montante, apenas duas (0,91%) se puseram a discutir alternativas possíveis à resolução dos entraves para a formação docente, concentrando-se as demais em tecer críticas à formação deficitária deste profissional, à falta de pré-requisitos dos estudantes de Pedagogia ou à responsabilidade do pedagogo pelo fracasso da alfabetização no país.

A presente pesquisa conta com um recorte de 100 estudos, dos quais 97 tratam de temáticas variadas no âmbito da formação do pedagogo, como esboçado pelas demais categorias, e não foi encontrada, em nossa busca, nenhuma pesquisa especificamente voltada à formação inicial em Pedagogia para alfabetizar crianças. Percebeu-se durante as buscas junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que os estudos relacionados à formação para alfabetizar concentram-se em pesquisas de formação continuada e não inicial.

Assim, restaram apenas 3% do total de estudos levantados que, apesar de não se dedicarem especificamente à formação em alfabetização, puseram-se a discutir o currículo de Pedagogia a fim de desvelar suas potencialidades e entraves junto à formação docente para atuar nas diferentes áreas do conhecimento que compõem a matriz curricular da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Tabela 10, seguinte, traz as pesquisas excluídas por centrarem-se em diferentes temáticas que não a da *Formação do Alfabetizador*:

Tabela 10 - Pesquisas excluídas segundo diferentes categorias

Categoria de Análise	Tipo de pesquisa	
	Teses	Dissertações
Aspectos socioculturais	5	2
Currículo	5	5
Formação para atuação em diferentes etapas e modalidades de ensino	3	12
História da formação em Pedagogia	-	4
Formação generalista	1	13
Constituição da Identidade Profissional	3	10
Estágio Supervisionado	1	8
PARFOR (Política Nacional de Formação do Magistério)	1	14
Didática	1	5
Avaliação	1	3
TOTAL	21	76

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: BRASIL, 2019b

Mesmo não pertencendo à categoria de *Formação do Alfabetizador*, mas justamente por apresentar como temática mais ampla a formação em cursos de Pedagogia, alguns resumos levantaram suspeitas de que poderia existir em seus respectivos trabalhos uma discussão sobre a formação do pedagogo para alfabetizar.

A fim de melhor investigar esses indícios, 11 resumos foram lidos novamente, bem como se realizou análise dos seus respectivos sumários e palavras-chave; posteriormente, baixou-se estas pesquisas na íntegra e as mesmas foram lançadas no ATLAS.ti 9, *software* QDA (Qualitative Data Analysis) profissional criado na Alemanha como projeto de pesquisa de Thomas Muhr na Universidade Técnica de Berlim e lançado ao mercado em 1993.

Softwares como o ATLAS.ti possibilitam ao pesquisador etiquetar, codificar e indexar textos facilitando a segmentação, ligação, ordenação, estruturação, busca e interpretação de dados qualitativos e, ainda que sejam grandes auxiliares em pesquisas de análise documental, bibliográfica e de conteúdo, há que se ter em mente que as máquinas são “[...] incapazes de substituir o codificador humano” (BAUER, 2002, p. 212).

A intenção a partir desta busca foi verificar a existência e frequência de palavras como “alfabetização”, “alfabetizar” ou alguma outra variante. Com este auxílio, foi possível identificar quatro pesquisas, duas inseridas em *Didática* e outras duas em *Constituição da Identidade Profissional* que traziam, ainda que de forma periférica, questões envolvendo a formação do pedagogo para a alfabetização de crianças.

Uma dissertação de mestrado inserida na categoria *Didática* apresentou, além de lembranças do próprio processo de alfabetização quando criança, relatos de professoras iniciantes que se diziam inseguras e assumiam para si o fracasso de não terem conseguido alfabetizar grande parte dos estudantes por não terem recebido uma formação consistente sobre o desenvolvimento deste processo durante seu curso de graduação, necessitando após sua formação inicial, de apoio e formação continuada por parte da coordenadora pedagógica da escola em que atuavam (BARBOSA, 2018).

Em tese de doutorado, também inserida na categoria *Didática*, Mendes (2015) constatou que egressas do curso de Pedagogia indicavam a incipiência das disciplinas voltadas à Didática e metodologia de Alfabetização. Os relatos demonstram um distanciamento entre teoria e prática, pois as entrevistadas afirmavam ora desconhecer, ora conhecer “métodos/teorias” de alfabetização, mas, mesmo quando isso se dava em teoria, as egressas afirmam não terem tido a oportunidade de desenvolvê-la na prática, durante seu processo de formação inicial.

Os dois outros trabalhos que também trouxeram discussões superficiais a respeito da formação do pedagogo para alfabetizar estão contemplados na categoria *Constituição da Identidade Profissional*: trata-se de uma tese e uma dissertação. Na primeira, Hoça (2017) identifica nos relatos das pesquisadas a relação entre seus próprios processos de alfabetização quando crianças e sua atuação profissional enquanto docente na atualidade.

As professoras pertencentes ao escopo de pesquisa de Hoça (2017) não relatam formação inicial incipiente para alfabetizar; tratam este processo como um conhecimento apenas prático, desenvolvido no cotidiano escolar, deflagrando-se também nesta pesquisa o ideário de que a profissão docente do pedagogo é dom, dependente de afetividade e feminilidade.

No segundo trabalho aqui expresso, Praciano (2013) observa relatos de influências familiares para a escolha da profissão e críticas a respeito de uma formação inicial insuficiente para se alfabetizar crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo que recorrer, as egressas, à realização de cursos de especialização e formação continuada.

Todas as quatro pesquisas aqui discutidas mantiveram como principais instrumentos de coleta de dados a observação, a aplicação de entrevistas com roteiros semiestruturados ou solicitação de produção de narrativas, entrevista narrativa e diário de pesquisa. A principal característica metodológica destas pesquisas foi a vertente qualitativa.

As questões apresentadas nestas quatro pesquisas a respeito da formação do pedagogo para alfabetizar deflagraram, ainda que este não fosse o objetivo central de nenhuma delas, que a formação docente imprescinde de alguns saberes indispensáveis à profissão docente, dentre os quais se destaca “[...] o domínio dos saberes disciplinares, o conhecimento pedagógico do conteúdo, a apropriação de metodologias de ação e de formas de agir, o conhecimento das práticas socioculturais e institucionais [...]” (LIBÂNEO, 2013).

Observa-se ainda que todos os quatro estudos (Praciano, 2013, Mendes, 2015, Hoça, 2017 e Barbosa, 2018), acabaram por dialogar com Gatti e Nunes (2009) e Libâneo (2010a, 2013), pois todos apontam para a existência de lacunas na formação oferecida por diferentes cursos de Pedagogia, inclusive relacionadas à *Formação do Alfabetizador*, as quais têm trazido consequências danosas à formação docente inicial do pedagogo e consequentemente às crianças da Educação Básica que por eles são ou não alfabetizadas.

Com o intuito de se compreender como se encontram os currículos dos cursos de Pedagogia na atualidade, intentando identificar neles avanços, estancamentos e retrocessos em relação à *Formação do Alfabetizador*, dedicar-se-á na próxima seção ao estudo na íntegra das pesquisas aqui selecionadas envolvidas diretamente com eles, as quais estão identificadas no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Pesquisas concentradas na categoria Formação do Alfabetizador

TIPO	TÍTULO	AUTOR	IES	ANO DEFESA	PALAVRAS-CHAVE
Tese	Os desafios da formação de professores para as séries iniciais: um olhar sobre dois cursos de Pedagogia	Cecília Maria Marafelli	PUC-RJ	2017	Curso de Pedagogia; Formação de professores; Profissão docente; Universitarização do magistério
Dissertação	Currículo de formação do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma universidade pública do Estado do Ceará	Solange Maria Santos Castro	Universidade Estadual do Ceará	2016	Currículo; Formação Docente; Curso de Pedagogia; Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Dissertação	Formação do professor no curso de Pedagogia da UERN: um olhar sobre a organização dos conhecimentos profissionais específicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Alana Raquel Gama de Oliveira	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2013	Formação Inicial; Pedagogia; Conhecimento Profissional

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: BRASIL, 2019b

Como afirma Libâneo (2013), as deficiências e limitações observadas junto à formação profissional ofertadas pelas universidades refletem na atualidade o pensamento de uma ciência cartesiana²⁸ por parte de seus docentes, os quais acabam por oferecer aos futuros profissionais do Brasil uma formação parcial e fragmentada que pouco se articula com a realidade de seus futuros ambientes de trabalho.

²⁸ Influência do positivismo no campo educacional que, de acordo com Franco (2008), impôs à Pedagogia um cientificismo exacerbado, um modo de pensar e fazer a ciência da educação a partir de metodologia vinculada às ciências naturais, o que lhe acarretou perda de identidade e dissociação entre teoria e prática.

3.5. Formação do Alfabetizador: contexto na atualidade

A partir deste momento, discorreremos sobre as descobertas das pesquisas aqui discriminadas no interior da categoria por nós estabelecida como *Formação do Alfabetizador*, a qual compreende três estudos, dois realizados na região Nordeste e um na Sudeste por Oliveira (2013); Castro (2016) e Marafelli (2017), complementados pelos achados de Pimenta et al. (2017) que analisaram 144 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia do estado de São Paulo entre 2012 e 2013.

Em sua dissertação de mestrado defendida junto ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Oliveira (2013) buscou investigar os reflexos das Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em Pedagogia naquela universidade.

Tendo como objetivo identificar a perspectiva formativa do curso de Pedagogia da UERN/*Campus* Central a partir de sua organização curricular, Oliveira (2013) descobriu que:

- I. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN-Pedagogia/2006) para o Curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 01/2006, assumida e implantada no currículo da UERN/*Campus* Central em 2007, o perfil profissional esperado do pedagogo é o de um profissional capaz de atuar em diversas situações e contextos educativos: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional, de forma a inovar sua prática educativa em ambientes escolares ou não (tribunais, hospitais etc.) apesar de a escola permanecer no cerne de sua atuação;
- II. Consta no currículo da UERN/*Campus* Central uma lista de competências, atitudes e habilidades a serem desenvolvidas no graduando, de modo que este adquira conhecimentos teóricos e práticos correlacionados num paradigma de racionalidade prática;
- III. No currículo desta universidade, pode-se observar a inserção de princípios formativos como: interdisciplinaridade; contextualização; flexibilidade; relação teoria e prática; democratização e articulação entre ensino, pesquisa e extensão e os conteúdos estão distribuídos em dois eixos que valorizam simultaneamente o saber experiencial e os fundamentos da educação;
- IV. Observa-se também uma estruturação curricular a partir de três Núcleos de estudos: Estudos Básicos; Aprofundamento e Diversificação e Estudos Integradores, todos os quais sendo compostos por disciplinas (grupos de

conhecimentos formativos) e atividades formativas (articuladoras entre disciplinas de determinado período letivo).

Outro intuito da pesquisa realizada por Oliveira (2013) foi investigar junto à matriz curricular e às ementas das disciplinas voltadas ao desenvolvimento dos *Conhecimentos relativos à formação profissional específica* para atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, suas contribuições ou entraves frente aos desafios da formação inicial do pedagogo para esta etapa.

Para esta análise, Oliveira (2013) destaca que se utilizou das Categorias de Análise criadas por Gatti e Barreto (2009)²⁹ para realizar a distribuição e análise das disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia da UERN/*Campus* Central, quais sejam: I. *Fundamentos teóricos da educação*; II. *Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais*; III. *Conhecimentos relativos à formação profissional específica*; IV. *Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino*; V. *Outros saberes*; VI. *Pesquisa e TCC*; VII. *Práticas como componente curricular* e; VIII. *Estágio Supervisionado*.³⁰

Em seus resultados, Oliveira (2013) aproximou-se de descoberta expressa nas pesquisas de Gatti e Nunes (2009) e Libâneo (2010a) referente à primazia de carga horária voltada às disciplinas teóricas em detrimento das práticas, as quais apresentam uma diferença de 18,9% para 14,9% respectivamente em relação à carga horária total do curso das disciplinas voltadas para a categoria *Fundamentos teóricos da educação* e *Conhecimentos relativos à formação profissional específica*.

Segundo Oliveira (2013), os pedagogos estão chegando às escolas sem dominarem os conhecimentos necessários à sua docência e, a fim de que este entrave em sua formação inicial seja resolvido, há que se equiparar a carga horária entre as disciplinas dos conteúdos teóricos e práticos. Oliveira (2013) chega a sugerir até mesmo a sobreposição da prática em relação a teoria, posição da qual discordo, afinal as antigas Escolas Normais já cometeram este erro no passado.

Oliveira (2013) destaca ainda que disciplinas voltadas ao desenvolvimento dos *Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino*: Educação Especial; EJA; Educação Infantil e Contextos não escolares, ocupam uma expressiva carga horária do currículo da UERN/*Campus* Central, 19,2% do total, maior até que aquelas voltadas aos *Conhecimentos relativos à formação profissional específica* para atuação nos anos iniciais do

²⁹ GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

³⁰ Para descrição de cada categoria, ver Oliveira (2013, p. 24-25).

Ensino Fundamental, o que ela critica, pois estes é que irão munir o docente para atuação junto a esta etapa da Educação Básica, assim como tece críticas em relação à ausência de disciplinas específicas para a atuação em contextos não educacionais. A carga horária desta categoria está dividida entre disciplinas voltadas à formação para atuação na Educação Infantil (9,6%) e Educação Especial (7,7%); neste sentido, Oliveira (2013) propõe a redistribuição da carga horária total desta categoria igualmente entre todas as modalidades e níveis de ensino nela envolvidos, bem como a revisão de seus conteúdos.

A categoria *Prática como Componente Curricular* da UERN/Campus Central, segue a DCN-Pedagogia/2006 para a graduação em Pedagogia, abrangendo 9,6% da carga horária, porém, por vivência em reuniões acadêmicas naquela instituição, a autora sugere redução de carga horária, visto que esta causa insatisfação tanto de docentes, quanto de discentes da UERN/Campus Central.

Em relação à categoria *Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais*, Oliveira (2013) aponta um equilíbrio dentro da matriz curricular da UERN/Campus Central, com um percentual de 10%, em comparação ao contexto nacional de 15,5% e a superação desta IES em relação à média nacional na categoria *Pesquisa e TCC*, com 8,1% e 7%, respectivamente.

Referente ao *Estágio Supervisionado*, Oliveira (2013) encontra uma carga horária de 6,1% distribuída em três períodos para favorecer a atuação tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental e em contextos não escolares, porém, a autora prefere não tecer mais comentários em relação a esta categoria, pois sugere que pesquisas específicas devem ser desenvolvidas a fim de se verificar suas contribuições à formação inicial do pedagogo mediante o formato que é oferecido pela instituição.

Para analisar as ementas das seis disciplinas obrigatórias daquela universidade voltadas ao desenvolvimento dos *Conhecimentos relativos à formação profissional específica*, Conteúdos e Metodologias do Ensino de História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e Artes, Oliveira (2013) organizou um quadro com três eixos avaliativos respaldados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): “[...] orientações relativas aos conteúdos/eixos temáticos (*o que*); as orientações de caráter didático (*como*); e aquelas que chamam a atenção de por que ensinar determinada área de conhecimento (*por que*)” (OLIVEIRA, 2013, p. 78 – grifo da autora).

Oliveira (2013) percebeu que das seis disciplinas estudadas, apenas a de História contemplava de forma total os três eixos por ela analisados: *o que*, *como* e *por que* da inserção de determinadas áreas do conhecimento com seus respectivos conteúdos e práticas na matriz

curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental em detrimento de outras; as demais áreas contemplavam um ou outro eixo de forma parcial.

De grande interesse para a presente pesquisa são as observações de Oliveira (2013) em relação à ementa da disciplina do Ensino de Língua Portuguesa, a qual contemplou totalmente o elemento formativo, *o que ensinar*, entretanto, apresentou de modo vago o *como* e o *por que* ensinar. Nas ementas analisadas, não foram esclarecidas as orientações didáticas, nem apresentada uma justificativa clara em relação ao ensino desta área do conhecimento; isso foi feito de maneira vaga e confusa, vinculando sua importância às práticas sociais de leitura e escrita.

A ausência de conteúdos específicos a serem ministrados nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de Goiás observada por Libâneo (2010a), foi também sentida por Oliveira (2013) na graduação em Pedagogia da UERN/Campus Central, o que a levou a questionar a capacidade do pedagogo de desenvolver metodologias de ensino para conteúdos que não dominam, chegando ambos à mesma conclusão de que “[...] a formação inicial do pedagogo pressupõe que os alunos já dominam os conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental” (OLIVEIRA, 2013, p. 82).

Pelos resultados aqui expressos, autoriza-se a dizer que a *Formação do Alfabetizador* apresentou avanços em termos de legislação e normativas oficiais alinhadas a um discurso de formação integral destes profissionais nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), entretanto, esses dispositivos ainda não foram suficientes para transformar a realidade desta formação: “[...] faz-se necessário um novo olhar sobre os conhecimentos profissionais específicos, de modo a garantir uma formação que realmente prepare o aluno para atuar nos espaços escolares” (OLIVEIRA, 2013, p. 77).

Passa-se agora à discussão de outra dissertação selecionada para leitura na íntegra por vincular-se à categoria aqui estabelecida *Formação do Alfabetizador*, defendida por Castro (2016) junto ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, que estabeleceu como problema de pesquisa desvelar “[...] como os conhecimentos necessários à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão propostos nos projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia presenciais de uma IES pública do Ceará” (CASTRO, 2016, p. 23).

Castro (2016) manteve como principal objetivo compreender as relações estabelecidas entre a matriz curricular de sete cursos de Pedagogia vinculados a uma universidade pública do Ceará organizada em oito *campi*, dois na capital e seis em outros municípios cearenses,

concernente aos conhecimentos necessários à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e à qualidade da formação oferecida a esses profissionais naquela IES.

Assim como Oliveira (2013), Castro (2016) utilizou-se da Resolução CNE CP nº 1, de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (DCN-Pedagogia/2006), com o intuito de observar aproximações e distanciamentos entre esta normativa e as matrizes curriculares por ela analisadas, mantendo como cerne de sua atenção o tratamento dado pelos sete cursos estudados aos conhecimentos específicos e imprescindíveis à atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em ambas as pesquisas, Oliveira (2013) e Castro (2016), observaram que os cursos de Pedagogia estudados tanto na UERN/*Campus* Central, quanto na universidade pública do estado do Ceará possuem uma carga horária mínima, 3.200h, acima da exigida pela DCN-Pedagogia/2006, bem como distribuem essa carga horária em três núcleos: I. Estudos Básicos, literatura de diferentes áreas do conhecimento; II. Aprofundamento e diversificação de estudos, conhecimentos vinculados à área de atuação profissional priorizada no PPC de cada instituição e; III. Estudos Integradores, atividades acadêmicas científicas e culturais.

Castro (2016) utilizou como parâmetro para estabelecer suas categorias de análise aqueles conhecimentos já estabelecidos por Pimenta e Fusari (2014)³¹, quais sejam, os relativos aos: I. *Fundamentos teóricos da Educação*; II. *Didática*; III. *Pesquisa*; IV. *Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*; V. *Diversidade, Inclusão, Diferenças, minorias linguísticas e culturais* e; VI. *Estágio Supervisionado*.³²

Ao discutir seus resultados, Castro (2016) destaca que dentre as disciplinas de *Fundamentos teóricos da Educação*, Pedagogia dispõe de menos espaço que Psicologia, Filosofia, História da Educação e Sociologia, ainda que se reconheça que cabe justamente à Pedagogia estabelecer nexos entre as demais Ciências da Educação, devendo ser ela a receber primazia nos currículos de formação docente.

Assim como Gatti e Nunes (2009) destacaram a primazia dos conhecimentos teóricos em detrimento dos práticos, também isso foi observado na pesquisa de Castro (2016); enquanto a média da carga horária de disciplinas de *Fundamentos teóricos da Educação* entre os sete cursos por ela analisados é de 21,25%, as disciplinas voltadas à *Didática* (2,54%), *Conhecimentos relativos à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental* (15,8%) e *Conhecimentos relativos ao Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino*

³¹ PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. A Formação de Professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. Relatório Técnico. São Paulo, 2014.

³² A fim de maior compreensão de cada categoria por meio de sua descrição, ver: Castro (2016, p. 33).

Fundamental (3,5%) precisam ser somadas juntas para comporem um percentual de 21,8% da carga horária total.

A justificativa para a inexpressiva carga horária atribuída às disciplinas de Didática, tanto as relacionadas com as tradicionais denominações de “Didática Geral”, quanto as “Didáticas específicas”, tem sido a desvalorização desta área do conhecimento. Há, inclusive, discussões ponderando sua presença nos currículos de formação de professores. Contrária ao movimento de supressão das didáticas dos currículos, Castro (2016) defende o potencial da área da Didática para o desenvolvimento de saberes da ação docente, visto que sua epistemologia tem contribuições relevantes para a formação de professores.

Ao discorrer sobre as disciplinas integrantes da categoria dos conhecimentos relativos à *Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*, Castro (2016) observa de início uma carga horária pequena destinada a elas, a qual demonstra, apesar das nuances entre os sete cursos de Pedagogia da IES pública do Ceará por ela investigada apresentarem uma média de 15,8% da carga horária total dos cursos.

Se pensarmos que aqui se encontram, como estabelecido por Castro (2016), as disciplinas referentes ao ensino das áreas de conhecimento a serem ministradas pelo futuro pedagogo na Educação Básica - Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Alfabetização e Letramento, nota-se uma aproximação entre os achados por Libâneo (2010a), Oliveira (2013) e Castro (2016), que afirmam serem, essas disciplinas, suplementares na construção dos conhecimentos das metodologias e didáticas específicas de cada uma dessas áreas, porém, encontram-se elas secundarizadas nos currículos de Pedagogia.

Ao estudar cada área do conhecimento essencial à atuação do pedagogo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Castro (2016) destaca que as áreas de Artes e Educação Física são pouco expressivas nas matrizes curriculares por ela analisadas, ou pela ausência de disciplinas a elas vinculadas, ou por sua secundarização, mediante uma única disciplina para dar conta de uma demanda ampla referente aos conhecimentos artísticos e corporais. O mesmo se observa com as disciplinas voltadas ao ensino de Geografia e História. A área de matemática tem menos representatividade de carga horária em relação à de Língua Portuguesa, ambas apresentando médias de 82,57 h/a e 170 h/a respectivamente.

Castro (2016) aproximou-se das descobertas de Oliveira (2013) em relação a todas as áreas do conhecimento por ela avaliadas, quais sejam, as de que as ementas apresentam de forma vaga o “o que”, “como” e “por que” ensinar Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Alfabetização e Letramento. A depender da área,

cada um desses itens é priorizado em detrimento dos demais, excetuando-se deste caso na pesquisa de Oliveira (2013) a disciplina de História.

A área de Língua Portuguesa, de significativo interesse para esta pesquisa, apresentou de duas a três disciplinas nos sete cursos avaliados por Castro (2016), as quais abrangeram uma carga horária mínima de 68 h/a em um curso e máxima de 238 h/a em outro, mantendo uma média de 170 h/a em um curso de 3.200 horas, a maior dentre todas as áreas estudadas por Castro (2016).

Língua Portuguesa, de maneira geral, absorve 5,3% da carga horária total dos cursos de Pedagogia estudados por Castro (2016), inserindo-se neste percentual desde disciplinas voltadas a suprir as defasagens de leitura e escrita dos próprios graduandos, até os conteúdos e práticas a serem desenvolvidos na Educação Básica, incluindo a formação específica para alfabetizar crianças. Mediante a um espectro tão amplo de conhecimentos alinhado a sua complexidade, arrisca-se a dizer que, ainda que compreendendo o maior percentual dentre as disciplinas da categoria de *Conhecimentos relativos à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*, este se faz ainda incipiente.

Destaca-se que dos sete cursos que compuseram a pesquisa de Castro (2016), dois apresentam a disciplina de *Alfabetização e Letramento* e três a disciplina de *Alfabetização de Crianças*, sendo que os outros dois não fazem menção a nenhuma dessas disciplinas. Outras nomenclaturas encontradas foram: *Ensino de Língua Portuguesa*; *Língua Portuguesa I na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*; *Língua Portuguesa II na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*; *Fundamentos da Leitura e da Escrita*; *Linguagem e Códigos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*; *Literatura Infanto-juvenil*; *Ensino em Português ou Língua Portuguesa*; *Fundamentos Linguísticos para Educação e Literatura Infantil*, as quais demandam estudos mais aprofundados para verificação de sua articulação ou não com o processo de alfabetização.

Todos os autores aqui discutidos, Soares e Maciel (2000), Gatti e Nunes (2009), Libâneo (2010a; 2013), Oliveira (2013) e Castro (2016) comungam de nosso ideário de que é imprescindível investigar e propor mudanças à formação inicial do pedagogo, visto que este é peça-chave na luta pela erradicação do analfabetismo em nosso país, bem como pela permanência com qualidade dos educandos durante todo seu processo de escolarização.

A categoria expressa por Castro (2016), *Diferenças, minorias linguísticas e culturais* retrata que as disciplinas apresentam-se de forma reduzida nos currículos da IES pública do Ceará, incluindo questões vinculadas à Educação Inclusiva que foi destacada por Oliveira

(2013) sob a denominação de Educação Especial como pertencente a uma das categorias por ela estabelecida com maior carga horária nos estudos realizados junto à UERN/*Campus Central*, *Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino*.

A categoria *Pesquisa*, adotada por Castro (2016), apresenta-se satisfatória, com carga horária expressiva nas sete matrizes curriculares; a autora atribui isso ao reconhecimento dos docentes universitários de que a formação inicial alinhada à pesquisa favorece a autonomia docente, porém, destaca que isso deveria se estender durante a atuação destes profissionais junto à Educação Básica. Destaca ainda que a pesquisa se vincula diretamente ao desenvolvimento do TCC, porém, não se tem a mesma clareza em relação ao ensino.

A autora afirma que isso não significa sua ausência, já que tal conhecimento demanda o estudo das vivências discentes em seu processo de formação, fato que não foi por ela estudado, porém, ressalta que a pesquisa foi considerada como eixo integrador da formação docente em todos os PPCs por ela estudados. A autora reconhece a importância do estágio para a formação docente, entretanto, questiona as condições nas quais estes vêm sendo desenvolvidos nos cursos de Pedagogia.

Ao concluir seus estudos, Castro (2016) chega a resultados parecidos com os de Gatti e Nunes (2009), Libâneo (2010a) e Oliveira (2013): os cursos de Pedagogia dedicam um percentual maior de sua carga horária aos conhecimentos teóricos em detrimento dos práticos. O perfil profissional impresso é de um generalista que dê conta simultaneamente do ensino, da pesquisa e da gestão da educação em espaços escolares e não escolares, em detrimento de uma formação consistente para atuação junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto que, mesmo nas disciplinas que deveriam articular teoria e prática, a Pedagogia cede lugar para outras áreas das Ciências Humanas e a Didática fica com uma carga horária inexpressiva mediante o curso.

Gatti e Nunes (2009) e Castro (2016) indicam a necessidade da superação da racionalidade técnica impressa nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, que ao distanciarem teoria e prática acabam por secundarizar ou mesmo silenciar conhecimentos essenciais a uma formação docente inicial de qualidade. Também, apontam para a necessidade de uma reestruturação curricular nessas licenciaturas que privilegie uma formação interdisciplinar ao futuro pedagogo e o aproxime da realidade educacional da escola de Educação Básica a partir da valorização e da inserção dos conteúdos que lá serão desenvolvidos nos currículos de formação inicial do pedagogo.

A tese defendida por Marafelli (2017), junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), vem coroar as discussões realizadas até aqui. Diferentemente dos

demaís trabalhos apresentados por Oliveira (2013) e Castro (2016), que se debruçaram sobre o estudo das matrizes curriculares de cursos de Pedagogia, Marafelli (2017) dedicou-se a ouvir os docentes, discentes e coordenadores de dois cursos de Pedagogia de excelência vinculados a duas universidades, uma pública e outra comunitária, filantrópica e sem fins lucrativos no Rio de Janeiro, quais sejam: PUC-RJ e UFRJ/*Campus* Praia Vermelha.

A partir da aplicação de 252 questionários presenciais a alunos e de 62 na modalidade *on-line* a professores e da execução de entrevista semiestruturada com os coordenadores dos dois cursos pesquisados, Pedagogia da PUC-RJ e da UFRJ/*Campus* Praia Vermelha, Marafelli (2017) buscou identificar os motivos que levaram os discentes à escolha do magistério e se esta realmente é a escolha profissional dos cursistas de Pedagogia, bem como os entraves e as estratégias para resolução de problemas na formação destes profissionais sentidas pelos indivíduos pesquisados.

Os estudos de Marafelli (2017) trazem um olhar não apenas para o currículo dos cursos de Pedagogia, mas também e principalmente para os indivíduos que o vivenciam. A metodologia adotada por ela complementa as demais pesquisas aqui discutidas, uma vez que traz a voz de discentes, docentes e coordenadores de cursos, as quais acabam por se alinhar às pesquisas documentais a partir do momento que denunciam, dentre outras questões já discutidas, a desarticulação teoria e prática e a ênfase nas disciplinas teóricas.

Marafelli (2017) destaca que os discentes ingressantes nos cursos de Pedagogia normalmente advêm de classes populares e média-baixa, que tiveram em seu percurso escolar uma educação deficitária que irá incidir diretamente nos seus estudos acadêmicos e, conseqüentemente, na sua formação enquanto professor. Observa-se aqui um círculo vicioso: estudantes de Pedagogia tiveram ao longo de sua vida estudantil na Educação Básica uma educação incipiente e deficitária que, conseqüentemente, interfere em sua trajetória pela graduação e em sua formação enquanto docente da Educação Infantil e dos anos iniciais que acabam por oferecer aos seus alunos também uma educação de pouca qualidade.

Para além de um perfil discente composto por indivíduos com dificuldades acarretadas por um processo educativo de pouca qualidade acrescido de baixo capital cultural devido as suas precárias condições socioeconômicas, Marafelli (2017) evidencia que, dentre os estudantes de Pedagogia, a minoria pretende seguir a carreira docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo estes números de 26% e 27%, respectivamente, dos graduandos da PUC-RJ e UFRJ/*Campus* Praia Vermelha; a maioria, 41% dos discentes da PUC-RJ e 42% UFRJ/*Campus* Praia Vermelha, pretende atuar em outras áreas da Pedagogia, tanto em

espaços escolares, quanto não escolares, como coordenação pedagógica, gestão e pedagogia empresarial, dentre outros.

A falta de atratividade da profissão docente é apontada por Marafelli (2017) como sendo um entrave de igual ou até maior impacto do que os currículos de formação docente na qualidade da Educação Básica, destacando, dentre tantas mazelas, os baixos salários, a falta de *status* social, as restritas oportunidades de influência junto às políticas públicas, os precários planos de carreira e os extremos desafios e dificuldades impostos aos professores a partir do sucateamento cada vez maior das escolas de Educação Básica.

Nos depoimentos colhidos junto aos docentes, discentes e coordenadores dos cursos de Pedagogia pesquisados por Marafelli (2017) em relação aos seus respectivos currículos, problemáticas já apontadas por Gatti e Nunes (2009), Libâneo (2010a), Oliveira (2013) e Castro (2016), são aqui recorrentes, a exemplo de: I. Formação generalista; II. Desarticulação teoria e prática; III. Ênfase em disciplinas teóricas e; IV. Pouca atenção aos conteúdos específicos da Educação Básica.

A formação generalista discriminada pelos próprios PPCs de ambos os cursos estudados por Marafelli (2017), através da qual se propõe uma graduação em Pedagogia voltada à formação de professores da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio na modalidade Normal, da EJA, da Educação Profissional, bem como do organizador e gestor educacional em ambientes escolares e não escolares, acrescido na UFRJ/*Campus* Praia Vermelha pela formação do produtor e difusor de conhecimentos científicos e tecnológicos, tal formação é criticada por sobrecarregar os currículos com disciplinas fragmentadas e reduzir a carga horária de estágios nos diferentes campos de possível atuação profissional, levando os discentes a não se apropriarem de nenhum deles. Um dos discentes respondentes chegou a dizer que o curso quer formar um pedagogo para atuar em tantas áreas diferentes que acaba por não o preparar para nenhuma.

A desarticulação teoria e prática foi o entrave mais apontado pelos respondentes de Marafelli (2017); o distanciamento entre os conteúdos teóricos e práticos esteve presente nas falas desde a coordenação de ambos os cursos, passando pelos professores, até serem evidenciadas pelos educandos. Foi sugerido por todos os envolvidos uma reestruturação curricular que favoreça o ensino teórico articulado à pesquisa na prática através de estudos de caso, situações-problema, trocas de experiências, de forma que estes momentos não se restrinjam apenas aos momentos de estágio.

A ênfase nas disciplinas teóricas em detrimento das práticas e a pouca atenção aos conteúdos específicos da Educação Básica, foram observadas em dois momentos por Marafelli (2017): nos depoimentos dos sujeitos pesquisados, bem como durante uma breve análise realizada por ela das matrizes curriculares de ambos os cursos, para a qual se utilizou de categorias já estabelecidas por Gatti (2010)³³: I. *Fundamentos Teóricos da Educação*; II. *Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais*; III. *Conhecimentos relativos à formação profissional específica*; IV. *Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino*; V. *Outros saberes* e; VI. *Pesquisa e TCC*.³⁴

As matrizes curriculares por ela pesquisadas revelaram um percentual de 40% da carga horária total dos cursos dedicado às disciplinas de *Fundamentos teóricos da Educação* e *Outros saberes* em detrimento do desenvolvimento dos conhecimentos específicos no auxílio da prática docente, que ficaria com pouco mais de 50% se consideradas as categorias de *Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais*, *Conhecimentos relativos à formação profissional específica* e *Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino* juntas.

Se se considerar apenas a categoria *Conhecimentos relativos à formação profissional específica*, na qual se inserem as disciplinas das diferentes áreas do conhecimento necessárias ao trabalho docente junto à Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual necessita expressar os conteúdos (o que ensinar), as didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino (como ensinar) além de esclarecer ao futuro pedagogo o “por que” de algumas áreas e conteúdos serem priorizadas ou não nos currículos da Educação Básica, ao se considerar essa categoria, esse percentual cai para 36,3% das disciplinas obrigatórias e optativas no currículo da PUC-RJ e para 25% na matriz curricular da UFRJ/*Campus Praia Vermelha* (MARAFELLI, 2017).

A ênfase nas disciplinas teóricas em detrimento das práticas e a pouca atenção aos conteúdos específicos da Educação Básica também estão presentes nos depoimentos dos discentes que elogiam a dedicação das IES às quais pertencem em relação ao conteúdo teórico, porém, afirmam que aqueles vinculados à aproximação dos estudos acadêmicos com a prática educativa escolar deixam a desejar, levando Marafelli (2017) a deflagrar que “[...] ao clamar por mais conteúdos e discussões acerca de situações ‘práticas’, os alunos deixam transparecer que têm dúvidas e inseguranças em relação ao desafio da atuação em sala de aula que se apresentará em breve” (MARAFELLI, 2017, p. 108).

³³ GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez, 2010. Coincide com os estudos de Gatti; Nunes (2009) aqui utilizados.

³⁴ Para observação das disciplinas integrantes a cada categoria, ver: MARAFELLI (2017, p. 70).

Inquietação maior foi o posicionamento dos discentes ao serem interrogados em relação à indicação de três disciplinas por eles já cursadas, consideradas aos seus olhos de grande auxílio à prática docente em sala de aula, uma vez que dentre 16 opções, a disciplina *Alfabetização e Letramento* ocupou o quinto lugar em ambas as IES pesquisadas por Marafelli (2017), com um percentual de 6% na PUC-RJ e de 6,7% na UFRJ/*Campus* Praia Vermelha, mantendo-se nessa instituição empatada com a disciplina de Educação Infantil.

Apresentou-se como mais votada nas duas instituições a disciplina de *Didáticas/Metodologias/Práticas*, dado este que nos leva a indagar se os pedagogos em formação não têm interesse por disciplinas de *Alfabetização e Letramento* por não terem interesse em atuar em sala de aula pós-formados, ou por considerarem tais conhecimentos desnecessários, uma vez que já são alfabetizados, mantendo o pensamento ilusório de que aquele que sabe ler e escrever está apto a ensiná-lo, assim como nos leva a questionar se a referida disciplina, em ambas as IES pesquisadas por Marafelli (2017), só está circunscrita nas matrizes curriculares em seu aporte teórico, permanecendo ausente nas disciplinas de *Didáticas/Metodologias/Práticas*.

Sugestões para resolução dos entraves expostos pela pesquisa de Marafelli (2017) foram apresentadas por docentes de ambas as IES por ela estudadas, destacando-se: maior investimento em disciplinas voltadas ao desenvolvimento da competência leitora dos próprios graduandos; inserção dos conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas matrizes curriculares com maior ênfase e articulados à imersão do estudante de pedagogia nas escolas de Educação Básica; atendimento individual aos estudantes com maiores dificuldades na aprendizagem; horário integral com bolsas de estudos, de modo que o graduando possa dedicar-se integralmente aos estudos.

Marafelli (2017) conclui seus estudos indagando que pensar a formação docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre eles os alfabetizadores, perpassa o debruçar-se concomitantemente sobre a organização das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e sobre as reais condições de trabalho e salário que experimentam estes profissionais, enfatizando que, a fim de superarmos as deficiências observadas na Educação Básica, torna-se essencial a oferta de uma formação adequada oferecida aos pedagogos desde sua formação inicial; assim, é imprescindível que esta receba o apoio do poder central e permaneça no cerne das políticas públicas do Brasil.

Acrescenta-se à discussão uma pesquisa desenvolvida por Pimenta et al. (2017) junto a 144 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia públicos e privados em atividade no estado de São Paulo entre 2012 e 2013 que teve como objetivo discorrer sobre a formação de

professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os autores revelaram que a maioria dos cursos de Pedagogia do Brasil está localizada em São Paulo, sendo a categoria administrativa dominante a particular, com 86% dos cursos desta unidade da federação e que também 82% das licenciaturas em Pedagogia são ofertados em Centros Universitários (69%) e Faculdades (13%), instituições nas quais a pesquisa não é componente obrigatório.

Para Freitas (2002), a formação massiva dos pedagogos em Centros Universitários e em faculdades vem ao encontro da segunda etapa da reforma universitária brasileira que, seguindo as diretrizes de organismos multilaterais, prima por uma flexibilização curricular com vistas ao atendimento das demandas de políticas neoliberais de reestruturação produtiva que firmam o perfil dos futuros professores numa vertente tecnicista de formação de recursos humanos para a educação em detrimento de uma formação de profissionais da educação.

Ao privilegiar a formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos Centros Universitários e nas Faculdades, instituições onde a pesquisa não se concretiza em obrigatoriedade, valoriza-se uma formação distante, como afirma Freitas (2002), da produção de conhecimento de forma crítica e emancipatória.

Assim como Gatti e Nunes (2009) observaram que 63% dos cursos de Pedagogia no Brasil pertencem ao setor privado, Pimenta et al. (2017) destacaram esta categoria administrativa de maneira ainda mais acentuada no estado de São Paulo, onde 86% dos cursos de Pedagogia pertencem ao setor privado; devido a isso, conclui-se que, ao apoiar:

[...] a expansão de novas instituições e novos cursos principalmente no setor privado em vez de investimento massivo no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado com a formação em nível superior dos quadros do magistério (FREITAS, 2002, p. 147).

Pimenta et al. (2017) ainda relatam que a maioria dos cursos oferecidos pelas IES privadas oferece uma formação aligeirada com integralização de todos os créditos em até seis ou sete semestres, o mínimo expresso pelas DCN-Pedagogia/2006, ou seja, são graduações passíveis de serem concluídas em três anos ou três anos e meio, enquanto que, na maioria das IES públicas, isso se dá entre oito e dez semestres.

Nessa diretriz, deflagra-se por meio das normatizações do MEC um processo que caminha na contramão da profissionalização do magistério, a entrega da formação docente como um lucrativo negócio nas mãos do setor privado em detrimento da responsabilidade do

Estado e do poder público com ela; concretiza-se assim, por meio das atuais políticas educacionais, “[...] um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional” (FREITAS, 2002, p. 148).

Para agravar ainda mais o quadro, destaca-se que inúmeras são as disciplinas que muitas vezes inflam as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, entretanto, pouca articulação mantêm com a docência e a realidade escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim é que Pimenta et al. (2017) observam que mesmo que os *Conhecimentos relativos à formação profissional docente* representem o maior percentual dentre as demais categorias (38%), mais de sua metade (23,77%) não determina se os conhecimentos se articulam à Educação Infantil ou aos anos iniciais do Ensino Fundamental. E ainda, não compõem nem metade de um curso que tem por especificidade a formação desses docentes.

Os *Conhecimentos relativos aos Fundamentos Teóricos da Educação* abarcam 16,41% da carga horária total, insuficiente à formação teoricamente consistente do pedagogo. *Outros conhecimentos*, com 11,05% da carga horária do curso, terceiro maior percentual, engloba uma infinidade de disciplinas impossíveis de serem alocadas nas demais categorias, o que coaduna com a dispersão da formação do pedagogo e, talvez, alinhe-se com o atendimento mercadológico expresso por Marafelli (2017), quando sugere que esta gama de disciplinas serve à atração do estudante que se dirige ao curso de Pedagogia por receber bolsas de estudos, ou por apresentar uma aprovação mais fácil junto aos vestibulares, porém, que não pretende atuar como professor em sala de aula, mas em cargos com melhores salários e prestígio social como pedagogos empresariais e gestores educacionais.

As categorias de *Conhecimentos relativos aos sistemas de ensino* (5,64%) e *Conhecimentos relativos à gestão educacional* (6,73%) com percentuais pouco representativos, deflagram a defasagem na formação do pedagogo para gerir a educação tanto em espaços escolares, quanto em não escolares. Já a categoria *Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado e às práticas de ensino* confirma o pouco prestígio dos saberes práticos da docência mediante a descoberta de que “[...] aproximadamente metade das instituições investigadas não dedica nenhuma disciplina para supervisão e acompanhamento de estágios” (PIMENTA et al., 2017, p. 23).

Os *Conhecimentos sobre ações de pesquisa e trabalho de conclusão de curso/monografia*, com 6,78% de carga horária em relação ao curso, dedicam-se mais à organização metodológica do trabalho científico que ao estabelecimento do vínculo entre a pesquisa e o ensino, ou mesmo de ambos com a extensão, enquanto que os *Conhecimentos*

relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais apresentam carga horária insuficiente à apreensão de vasta gama de conhecimentos; para finalizar, os *Conhecimentos Integradores*, responsáveis pela articulação entre as disciplinas, a partir da proposição de um currículo mais integrado ou mesmo interdisciplinar, são praticamente inexistentes, expressos apenas em 2% dos 144 cursos pesquisados.

Mediante os resultados encontrados, os autores reafirmam o atual quadro da formação do pedagogo expresso pelas demais pesquisas discutidas anteriormente, qual seja, os cursos de Pedagogia refletem os mesmos entraves apresentados na DCN-Pedagogia/2006: “[...] indefinição do campo pedagógico; dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente” (PIMENTA et al., 2017, p. 15).

Impregnados com o ideário prepotente de se formar em um único curso de graduação o professor da Educação Infantil, o dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o das disciplinas pedagógicas no Ensino Médio na modalidade Normal, o da Educação Profissional, Inclusiva e o de Jovens e Adultos, o gestor educacional em espaços escolares e não escolares, bem como o pesquisador, difusor do conhecimento científico pedagógico, os cursos de graduação acabam por não formar nem “[...] o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco” (PIMENTA et al., 2017, p. 15).

A partir daqui, expressaremos os pontos convergentes apresentados pelas pesquisas discutidas, ressaltando-se que ao longo da tese, realizamos o aprofundamento de uma das áreas de conhecimento que contempla ou deveria contemplar o currículo da formação em Pedagogia, qual seja, a da *Formação do Alfabetizador*, que deveria se dar por meio das disciplinas voltadas à área temática da *Alfabetização*.

Destaca-se que nas pesquisas por ora apresentadas, a *Alfabetização* esteve tanto vinculada às disciplinas de Língua Portuguesa, quanto se apresentou dela apartada, a depender da matriz curricular analisada, entretanto, em ambos os casos, manteve-se inserida na categoria denominada por Gatti e Nunes (2009) de *Conhecimentos relativos à formação profissional específica*, portanto, é sobre esta que se busca identificar os pontos de intersecção entre os resultados apresentados.

Ressalta-se que, ao longo do texto, diferentes pesquisas foram discutidas utilizando-se quase que a mesma categoria expressa por Gatti e Nunes (2009) - *Conhecimentos relativos à formação profissional específica*, aproveitada nos estudos de Libâneo (2010a, 2013), Oliveira (2013) e Marafelli (2017) e que se aproxima daquela discriminada por Pimenta et al. (2017)

de *Conhecimentos relativos à formação profissional docente*, utilizada também por Castro (2016). Observe o quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Categorias de análise utilizadas pelas diferentes pesquisas apresentadas

AUTOR(ES)	CATEGORIA	PERCENTUAL EM RELAÇÃO À CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO DE PEDAGOGIA	Nº CURSOS	UF
Gatti, Nunes (2009)	Conhecimentos relativos à formação profissional específica	28%	71	Brasil
Libâneo (2010a, 2013)	Conhecimentos referentes à formação profissional específica	28,2%	40	Goiás
Pimenta et al. (2017)	Conhecimentos relativos à formação profissional docente	38,12%	144	São Paulo
Marafelli (2017)	Conhecimentos relativos à formação profissional específica	30,65%*	2	Rio de Janeiro
Castro (2016)	Conhecimentos relativos à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	15,8%*	7	Ceará
Oliveira (2013)	Conhecimentos relativos à formação profissional específica	14,9%	1	Rio Grande do Norte

*Média calculada pela autora

Elaboração: MELO, 2020

Fonte: GATTI; NUNES, 2009; LIBÂNEO, 2010a; OLIVEIRA, 2013; CASTRO, 2016; MARAFELLI, 2017; PIMENTA et al., 2017

Nas diferentes obras descritas pelo quadro 10, discrimina-se dentre as categorias de análise utilizadas pelos diversos autores que nas últimas décadas vêm se dedicando à análise curricular dos cursos de Pedagogia circunscritos em instituições públicas e privadas de todo o país aquela articulada aos conhecimentos relativos à formação profissional específica com o intuito de colaborar com a formação docente inicial do profissional que irá atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta análise tem sido realizada à luz das DCN-Pedagogia/2006 e da LDBEN 9.394/1996; tais normatizações, vinculadas a um processo de reestruturação capitalista neoliberal, têm privilegiado como se pode apreender pelas leituras realizadas o aligeiramento e o rebaixamento da formação a partir de cursos de menor carga horária oferecidos por IES privadas, privilegiando assim uma formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida a partir do deslocamento da formação nas universidades para instituições onde a pesquisa não se configura como componente obrigatório, vinculada a uma “[...] política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação sua centralidade” (FREITAS, 2002, p. 161).

Uma das categorias expressas pelas pesquisas aqui apresentadas - *Conhecimentos relativos à formação profissional específica; Conhecimentos referentes à formação profissional específica; Conhecimentos relativos à formação profissional docente e Conhecimentos relativos à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*, a qual gostaríamos de destacar, mantém como núcleo comum de análise curricular a organização das disciplinas dos cursos de Pedagogia estudados relacionadas:

[...] aos conteúdos curriculares (língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física, alfabetização, movimento, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, por exemplo), normalmente vinculados às suas respectivas metodologias de ensino, assim como outros conteúdos relacionados com a prática docente na educação infantil e nos anos iniciais da escolarização (PIMENTA et al., 2017, p. 22).

[...] as disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor, composto de:

- conteúdos do currículo da Educação Básica (infantil e fundamental), que agregam: “Alfabetização e Letramento” [...]
- didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino: [...] “Fundamentos e metodologia de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental” [...]
- saberes relacionados à tecnologia, que incorporam: “Gestão das mídias educacionais” [...] (GATTI; NUNES, 2009, p. 20).

[...] as disciplinas: Didática, Fundamentos e Metodologias Específicas, Conteúdos do Currículo do Ensino Fundamental e Tecnologias Educativas (LIBÂNEO, 2013, p. 81).

Observa-se que apesar de pequenas alterações na nomenclatura da categoria aqui destacada, todas mantêm como núcleo central a análise das disciplinas voltadas à formação especificamente docente. Buscam investigar nas matrizes curriculares de cada curso se estas apresentam carga horária adequada à extensão e profundidade dos conhecimentos a serem dominados pelo futuro pedagogo.

Outro foco de análise expresse foram as ementas das disciplinas que compunham a categoria *Conhecimentos relativos à formação profissional específica*, com vistas à identificação da presença ou não dos conteúdos a serem ministrados na Educação Básica (*o que ensinar*). Analisou-se ainda nestas ementas as metodologias e práticas de ensino e aprendizagem (*como ensinar*), vinculadas à cada área. Buscou-se também a contribuição de cada disciplina à compreensão por parte do graduando da realidade educacional, social, política e econômica brasileira que será encontrada no sistema de ensino (*por que ensinar*).

Afinal, um pedagogo formado com as fragilidades expressas através de uma graduação que se caracteriza generalista, difusa e superficial, que secundariza os conhecimentos curriculares da Educação Básica em sua matriz curricular, dificilmente terá condições para “[...] conduzir processos de ensinar e de aprender que contribuam para uma qualidade formativa emancipatória de todas as crianças, jovens e adultos que frequentam os anos iniciais da educação básica” (PIMENTA et al., 2017, p. 24).

Infelizmente, de acordo com pesquisas recentes, verifica-se que a *Formação do Alfabeticador* adquirida inicialmente pelos cursos de graduação em Pedagogia tem se dado de forma generalista, com primazia de conhecimentos eminentemente teóricos em detrimento de saberes práticos, sob uma proposta de estágio supervisionado duvidosa, a partir de PPCs que por mais que prescrevam um ensino articulado ou interdisciplinar, é implementado a partir de disciplinas fragmentadas e desarticuladas tanto entre si, quanto com a escola de Educação Básica.

Atentando-se para os dados expressos pelo quadro 10, é possível observar que a categoria referente aos *Conhecimentos relativos à formação profissional específica*, ou aos *Conhecimentos relativos à formação profissional docente*, tem recebido pouca atenção junto às matrizes curriculares dos diferentes cursos de Pedagogia estudados por todo Brasil. Nesse aspecto, os dados denotam consonância de problemas semelhantes em autores e pesquisas distintas.

Para além da pouca atenção recebida pelas disciplinas vinculadas à formação docente para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental junto às matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, o que levou diferentes pesquisadores a concluírem que este curso tem falhado na formação docente destes profissionais de maneira geral, deflagra-se a pouca representatividade que tem tido junto às pesquisas de mestrado e doutorado realizadas no Brasil a *Formação do Alfabetizador*, especialmente a formação inicial.

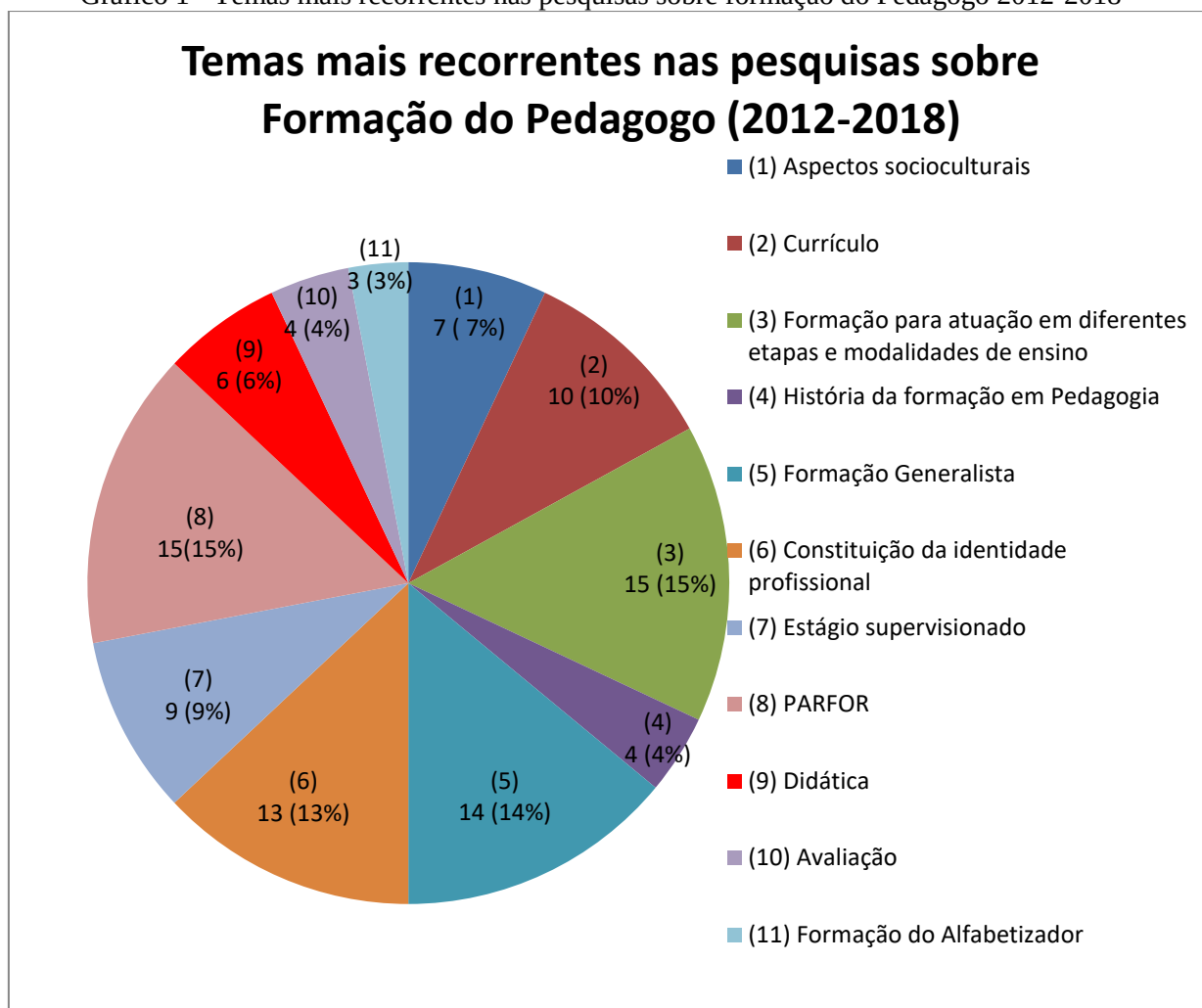
Dentre os 100 estudos identificados pelas buscas realizadas, 97 tratavam de temáticas variadas no interior da formação do pedagogo, três debruçaram-se sobre as diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica e nenhuma pesquisa esteve voltada especificamente à formação inicial em Pedagogia para alfabetizar crianças. Constatou-se durante as buscas junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que os estudos relacionados à formação para alfabetizar concentram-se em pesquisas de formação continuada e não inicial.

Observou-se pelos estudos aqui expostos que apesar da *Formação do Alfabetizador* ter conquistado alguns ganhos ao longo do século XX, como por exemplo, a elevação de seu nível de formação de médio para superior, alguns entraves permanecem, como a proposição de uma formação generalista adquirida por meio de um único curso que se põe a formar diferentes profissionais e acaba por falhar devido a sua constituição fundamentada em um currículo extenso e disciplinarizado que nega as especificidades de cada profissional, pedagogos *stricto e lato sensu*.

Em outras palavras, os ganhos legais não garantiram ainda mudanças significativas que angariassem uma formação docente de qualidade, através da qual os pedagogos desenvolvessem durante sua graduação tanto conhecimentos teóricos, quanto práticos necessários à sua prática profissional.

Observe no gráfico 1 as 11 temáticas mais recorrentes nas teses e dissertações do repositório da CAPES entre 2012 e 2018 que retornaram às nossas buscas. Nota-se que o tema *Formação do Alfabetizador* foi o que apareceu menos, totalizando apenas três das 100 teses e dissertações analisadas e, ressalta-se ainda, que após a leitura na íntegra destes três estudos, a formação específica para alfabetizar não se configurou como temática central de nenhum destes três trabalhos, apesar de estar contemplada em todos. A *Formação do Alfabetizador* tem sido amplamente contemplada em pesquisas que têm como objeto de estudos cursos de formação continuada e não inicial.

Gráfico 1 - Temas mais recorrentes nas pesquisas sobre formação do Pedagogo 2012-2018

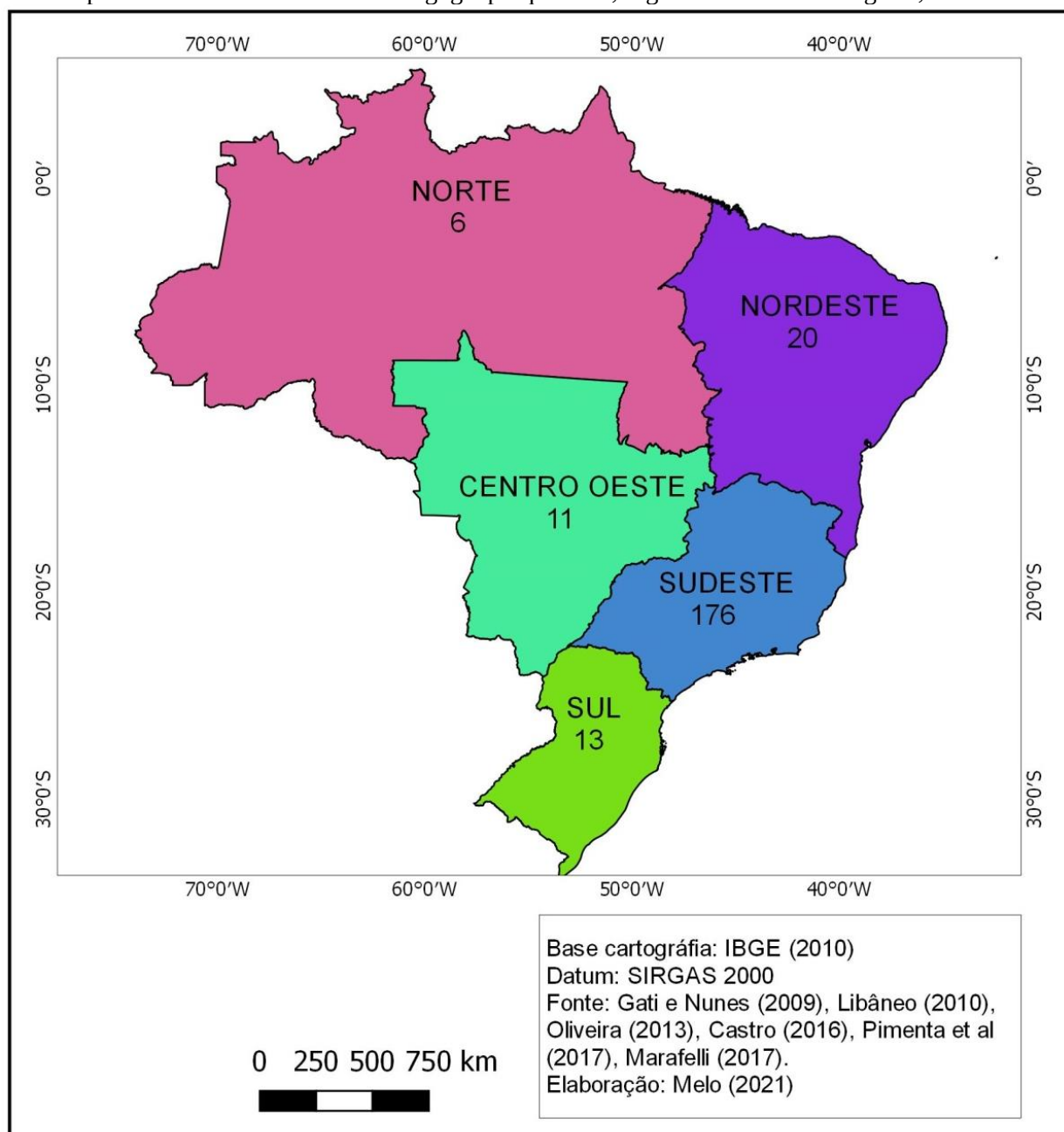


Elaboração: MELO, 2021

Fonte: CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES (BRASIL, 2020c)

A segunda lacuna detectada, o número reduzido de pesquisas desenvolvidas junto aos cursos de Pedagogia da região Norte do Brasil, está representada no mapa 2. Através de pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, pode-se trazer à tona que, dentre 226 cursos estudados por diferentes pesquisadores e/ou grupo de cientistas educacionais de diferentes universidades do país, apenas seis dedicaram-se aos cursos de Pedagogia oferecidos em IES da região Norte, o que representa apenas 2,65% das pesquisas realizadas.

Mapa 2 - Número de cursos de Pedagogia pesquisados, segundo as Grandes Regiões, 2009 a 2017



Elaboração: MELO, 2021

Fonte: GATTI; NUNES, 2009; LIBÂNEO, 2010a; OLIVEIRA, 2013, CASTRO, 2016; MARAFELLI, 2017; PIMENTA et al., 2017

Ainda que se reconheça que na região Norte encontra-se um número reduzido de cursos de graduação em Pedagogia e de pós-graduação *stricto sensu*, isso não justifica que pesquisadores vinculados às instituições de outras regiões do país não possam vir a contribuir com a qualidade da formação inicial ofertada aos alfabetizadores da região Norte, bem como com eles aprender outras formas de ensinar a alfabetizar.

Constatou-se que apenas 3% dos estudos em nível de mestrado e doutorado dedicaram-se de forma periférica aos estudos da *Formação do Alfabetizador* entre 2012 e 2018 e, dentre estes, nenhum se voltou aos cursos de Pedagogia da região Norte, dados idênticos a uma outra pesquisa realizada por Soares e Maciel entre 1961 e 1989.

Encerra-se este capítulo tendo-se diagnosticado, a partir de um estudo do tipo estado da arte, duas grandes lacunas nas pesquisas realizadas nos últimos anos na área de *Formação do Alfabetizador*, sendo elas: I. Formação inicial do pedagogo especificamente para atuar como professor alfabetizador e; II. Pesquisas desenvolvidas junto aos cursos de Pedagogia da região Norte do Brasil. Tais lacunas trouxeram à tona a curiosidade acadêmico-científica por desvelar alguns dos possíveis fatores que possam estar contribuindo com as dificuldades encontradas por tantos professores alfabetizadores iniciantes ou com vasta experiência em alfabetizar crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo dito isto, nos debruçaremos sobre o estudo dos cursos de Pedagogia oferecidos na região Norte com vistas a analisar o que é proposto pelas ementas e programas das disciplinas de *Alfabetização* ou suas correlatas quanto aos objetivos, conteúdos, práticas formativas e referencial teórico, a fim de se compreender como os conhecimentos necessários à docência em salas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sido propostos na segunda região com o maior índice de analfabetismo do país.

CAPÍTULO IV

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA); UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA) E UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM): QUAIS SUAS CONTRIBUIÇÕES E ENTRAVES À *FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR*?

O objetivo aqui é apresentar a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como os dados obtidos junto aos PPCs, ementas e bibliografias relacionadas às disciplinas vinculadas à *Formação do Alfabeticador* de cada IES que compõe nosso recorte de estudos e suas respectivas discussões. O capítulo divide-se em cinco subseções: 4.1 - Metodologia; 4.2 - Projeto Pedagógico de Curso (PPC); 4.3 - Universidade do Estado do Pará (UEPA) e suas contribuições à *Formação do Alfabeticador*; 4.4 - Universidade Federal do Pará (UFPA) e suas contribuições à *Formação do Alfabeticador* e; 4.5 - Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e suas contribuições à *Formação do Alfabeticador*. Estas seções foram organizadas em subseções a depender das necessidades postas por cada IES estudada a partir de suas especificidades.

Como dito anteriormente, foram selecionados os dados referentes a três universidades públicas da região norte do Brasil: UEPA (Universidade do Estado do Pará), UFPA (Universidade Federal do Pará) e UFAM (Universidade Federal do Amazonas). Estas três universidades juntas ofertam vinte cursos distintos de Pedagogia, todos na modalidade presencial.

Os dados aqui presentes foram organizados a partir do auxílio recebido pelo *software* ATLAS.ti 9 de maneira que este facilitasse a análise e discussão dos mesmos. Por serem três as universidades da região Norte do país, nas quais os vinte cursos de Pedagogia-licenciatura presenciais que compõem o recorte estabelecido para a presente pesquisa estão vinculados, inicialmente serão organizados os dados por instituição para posteriormente estabelecerem-se as relações, aproximações e distanciamentos referentes à *Formação do Alfabeticador* oferecida por cada uma delas.

4. Metodologia

Observa-se na historicidade da alfabetização em território nacional que, ao mesmo tempo em que decretos e normativas foram cerceando a produção editorial de livros didáticos submetidos à aprovação do MEC para composição do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) como já destacado por Gontijo (2014), os docentes em efetivo exercício,

principalmente nas redes municipais e estaduais de ensino, foram sendo encaminhados a cursos de formação continuada que vinham ao encontro desta ou daquela perspectiva teórica de alfabetização, sem, contudo, investir-se em sua formação inicial sólida em universidades públicas (MELO, 2015).

Identificadas as lacunas na produção de conhecimentos na área da formação inicial do professor alfabetizador nos cursos de Pedagogia da região Norte do Brasil, estabeleceu-se como desafio a seleção do *corpus* a compor o objeto de estudos imposto pela quantidade de cursos de licenciatura encontrados em relação à limitação do tempo disponibilizado para conclusão de um curso de doutorado.

A fim de que se pudesse realizar um recorte significativo e ao mesmo tempo possível de ser investigado durante este processo, estabeleceu-se como critério de seleção dentre os cursos de Pedagogia-licenciatura da região Norte do país aqueles que fossem ofertados na modalidade presencial, por instituições de ensino superior que, para além da graduação também corroborassem com a formação do pedagogo por meio de cursos de pós-graduação em Educação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Como afirma Bauer (2002) uma “[...] amostra pequena, sistematicamente selecionada, é muito melhor do que uma grande amostra de materiais escolhidos ao acaso” (BAUER, 2002, p. 197).

Esta escolha justifica-se pela defesa de uma formação integral preocupada concomitantemente com a competência técnica e o compromisso político do educador. Defende-se aqui o postulado de Cunha (2008) quando esta afirma ser a investigação ao mesmo tempo produtora de conhecimentos e contributiva da formação profissional. Por isso, defende-se uma formação inicial do professor alfabetizador dentro de universidades, as quais se dedicam simultaneamente ao ensino, à pesquisa e à extensão.

A região Norte de nosso país comporta 11 universidades públicas: Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Estadual de Roraima (UERR), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA) (BRASIL, 2021b).

Dentre as 11 universidades localizadas na região Norte, encontram-se 16 programas de pós-graduação em Educação que, juntos, somam 20 cursos de pós-graduação *stricto sensu*: 13 mestrados, quatro doutorados, dois mestrados profissionais e um doutorado profissional

(BRASIL, 2021a). Destaca-se que não há nesta região cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos por IES privadas.

Dito isto e de modo a apresentar as universidades e cursos de Licenciatura em Pedagogia presenciais da região Norte que atenderam todos os requisitos descritos, apresenta-se a partir da tabela 11 o escopo da presente pesquisa:

Tabela 11 - Objetos de estudo

IES	Curso	Grau/Modalidade	Nº cursos
Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Pedagogia	Licenciatura/presencial	9
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Pedagogia	Licenciatura/presencial	7
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Pedagogia	Licenciatura/presencial	4
TOTAL			20

Elaboração: MELO, 2021

Fonte: BRASIL, 2021b

Ainda na região Norte, foram localizados dois cursos de Pedagogia-licenciatura presenciais na UEPA que estão em extinção e outros 24 também em extinção na UFPA. Por estarem em extinção, estes cursos foram eliminados do recorte por nós estabelecido. Os cursos de Pedagogia-licenciatura presenciais ofertados em outras IES que não atenderam aos requisitos definidos também não foram computados.

Após o aprofundamento teórico exposto nos capítulos anteriores, definiu-se como metodologia a ser utilizada nesta tese a análise documental dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Pedagogia-licenciatura que compõem o recorte. Admite-se que os textos impressos nos PPCs do escopo que por ora se apresenta carregam em si planos e discussões capazes de revelar a problemática posta. Enquanto método de análise de texto, utilizar-se-á também da análise de conteúdo que consiste em “[...] uma ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais” (BAUER, 2002, p. 190).

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um norteador das ações educativas dos cursos de graduação oferecidos pelas IES e se vincula ao projeto social escolhido pela instituição através do qual a mesma esclarece seu papel junto à sociedade. O PPC constitui-se na identidade de um curso de graduação junto à IES à qual pertence e deve configurar-se em

processo inconcluso em direção à dada finalidade (POKER; FERNANDES; COLANTONIO, 2016).

De acordo com Veiga (1995), a todo projeto se impõe uma ruptura com o presente e ao mesmo tempo um lançamento a um futuro que se acredite melhor. Ao PPC cabe, pois, avaliar a situação atual de dado curso, diagnosticar suas potencialidades e fragilidades e projetar outras formas de funcionamento que venham a contribuir com uma formação de melhor qualidade junto aos graduandos, exatamente o que se busca por meio desta pesquisa, contribuir com a melhoria da qualidade da *Formação do Alfabetizador* por meio da construção de conhecimentos sobre a temática.

Considera-se que a escolha dos PPCs como os documentos para análise possa ser de grande valia, uma vez que cabe a estes esclarecer algumas questões como a finalidade de dado curso, o tipo de profissional e sociedade que se pretende formar através dele e os objetivos e ações com vistas a alcançá-los (POKER; FERNANDES; COLANTONIO, 2016).

As respostas para tais questionamentos levam seus organizadores a assumirem:

[...] uma clara direção de projeto de sociedade que se pretende construir, dos profissionais que se quer formar, nessa instituição de ensino, quais conhecimentos e qual cultura será valorizada no trabalho educativo do curso. Além disso, no Projeto Pedagógico, é preciso ficar claro o perfil do profissional que se almeja alcançar, que relação o curso estabelece com a política e legislação vigentes e, ainda, no caso do curso de Pedagogia, como os diferentes atores sociais vão participar da construção e organização do trabalho pedagógico, quando se tornarem profissionais (POKER; FERNANDES; COLANTONIO, 2016, p. 60).

Inicialmente, procurou-se localizar nos *sites* oficiais de cada universidade (UEPA, UFPA, UFAM) e salvar em pasta digital específica os PPCs dos cursos de Pedagogia-licenciatura que compuseram o objeto de estudo. As buscas nos endereços eletrônicos das universidades foram acrescidas, sempre que necessário, pelo contato via *e-mail* enviado aos respectivos coordenadores dos cursos, órgãos competentes ou secretaria e diretoria de graduação.

Ainda que se constitua, de acordo com Cellard (2012) em documentos públicos arquivados, é sabido que algumas instituições mais que outras podem facilitar ou dificultar o acesso a tais documentos. Dessa forma, foi possível acessar 90% dos PPCs que compõem o escopo da pesquisa, percentual descrito pela tabela 12, na sequência:

Tabela 12 - Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) encontrados em relação a cada universidade e curso de Licenciatura presencial em Pedagogia da região Norte do Brasil

Universidade	Nº cursos	Nº PPCs/IES	Nº PPCs acessados
UEPA	9	1	1
UFPA	7	7	6
UFAM	4	2	2
TOTAL	20	10	9

Elaboração: MELO, 2021

Fonte: BRASIL, 2021a; UEPA, 2022; UFAM, 2021; UFPA, 2021

Constam nos registros e-MEC nove cursos de Pedagogia-licenciatura vinculados à UEPA, ofertados em oito *campi* distintos – Belém, Conceição do Araguaia, Igarapé-Açu, São Miguel do Guamá, Barcarena, Moju, Vigia de Nazaré e Salvaterra – e de acordo com a coordenadora desta graduação, todos se utilizam de um mesmo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), documento encaminhado pela própria coordenadora mediante solicitação via *e-mail*, uma vez que o *link* de acesso presente na página desta instituição não estava em funcionamento no momento do levantamento dos documentos necessários à elaboração da tese (BRASIL, 2021a; UEPA, 2022).

Destaca-se que um dos cursos da UFAM é ofertado sob mesma numeração nos registros e-MEC em dois períodos distintos, matutino e vespertino. Segundo *e-mail* recebido pela coordenação do curso de Pedagogia-licenciatura desta universidade, existem na UFAM quatro cursos ofertados em quatro *campi* distintos - Manaus, Humaitá, Benjamin Constant e Parintins - há um Projeto Pedagógico de Curso que pode ser utilizado por todos os quatro *campi* ou, então, cada um poderá criar seu próprio PPC segundo as especificidades do *campus* responsável pela oferta de cada curso. Mediante estas duas possibilidades, localizou-se com ajuda da coordenadora de Pedagogia da UFAM dois PPCs distintos, um publicado em Manaus e utilizado além deste *campus* também em Benjamin Constant e Parintins, e outro publicado e utilizado no *campus* de Humaitá. Ambos os documentos foram analisados e compõem os dados e discussões aqui estabelecidos (UFAM, 2021).

Já a UFPA oferece sete cursos de Pedagogia-licenciatura em sete *campi* distintos - Belém, Castanhal, Breves, Cametá, Altamira, Bragança e Abaetetuba - cada um segue seu próprio PPC e, dentre estes, não foi possível acessar apenas o PPC/UFPA-Abaetetuba. O *link* do *site* oficial desta instituição estava fora do ar e os *e-mails* enviados foram ignorados tanto pela faculdade de Pedagogia, quanto pela coordenadoria acadêmica e pela secretaria geral de graduação (UFPA, 2021).

Após a localização dos PPCs que compõem o objeto de estudo, buscou-se através de uma leitura preliminar com auxílio do *software* ATLAS.ti 9 organizá-los em códigos que

pudessem auxiliar a posterior análise com vistas à identificação dos autores de cada documento, o cargo ocupado por eles durante o processo de construção do PPC, suas respectivas formações iniciais e áreas de pesquisa, assim como o ano de sua construção e/ou revisão.

Esta busca teve como objetivo identificar por meio de seus autores se a produção do PPC se constituiu num movimento coletivo dentro das IES ou se se caracterizou mais como um documento proforma para atender à burocracia educacional. Afinal, um PPC pode se constituir, nas palavras de Veiga (2003) “[...] como uma ação regulatória ou técnica e como uma ação emancipatória ou edificante” (VEIGA, 2003, p. 267).

Numa perspectiva regulatória e técnica, o PPC irá apresentar um caráter regulador e normativo. Fundar-se-á numa ciência conservadora, pautar-se-á numa observação que se diz descomprometida; buscará certezas ordenadas e quantificações de fenômenos vinculados à proposição de mudanças fragmentadas, limitadas e autoritárias.

Nele estarão separados os meios e os fins, haverá explícita ou implicitamente a ritualização e a padronização da investigação e as ideias de eficácia, norma, prescrição, ordem e equilíbrio o permearão. Este tipo de PPC tenderá a perpetuar o instituído transformando-se em “[...] documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso” (VEIGA, 2003, p. 271).

Um PPC fundado numa perspectiva regulatória ou técnica, na perspectiva de Veiga (2003), atrela-se a uma gestão empresarial a serviço de seus clientes; orienta-se pelo controle e estabilidade através de planos de curto prazo; volta-se à burocratização e transformação do curso em mero cumpridor de normas técnicas e mecanismos reguladores convergentes e dominadores.

Já um PPC construído numa vertente emancipatória ou edificante, preocupa-se com a ruptura do instituído, pauta-se na ciência emergente. Constitui-se a partir da comunicação e do diálogo reconhecendo sua construção dentro de um contexto histórico e social; busca a superação da fragmentação entre as ciências; seus autores são também os responsáveis por colocá-lo em ação; os fins articulam-se aos meios; constitui-se num processo de dentro para fora e pauta-se na argumentação, comunicação e solidariedade. É, pois, um produto inovador a provocar rupturas epistemológicas, uma vez que não aceita a separação entre o processo e o produto (VEIGA, 2003).

Como a área de maior interesse é a alfabetização através da explicitação da contribuição das IES selecionadas junto à *Formação do Alfabetizador*, por meio da

identificação da alocação da área de pesquisa dos autores dos PPCs, pode-se levantar algumas hipóteses a respeito da contemplação ou não desta área nos documentos e, conseqüentemente, na formação dos futuros pedagogos que poderão vir a assumir salas de alfabetização.

Como nem sempre foi possível identificar no PPC a formação inicial e a área de pesquisa de seus autores, tais informações foram buscadas na Plataforma *Lattes*, na qual se pôde visualizar o currículo dos professores e demais servidores das IES que assinaram a autoria do PPC da IES onde estão alocados. Entretanto, alguns PPCs não trouxeram em seu texto os responsáveis por sua produção e/ou revisão; nestes casos, não foi possível fazer a interlocução entre os autores e o texto do PPC.

Ainda por meio desta primeira leitura preliminar, buscou-se identificar a estrutura e/ou lógica interna de cada um dos PPCs em estudo. Esse momento foi de crucial importância para que se pudesse identificar as proximidades e distanciamentos destes documentos entre si, bem como de cada um deles com as DCN/2002-2015-2019: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e com a DCN-Pedagogia/2006.

O movimento de leitura de cada PPC identificando neles suas estruturas e lógicas internas possibilitou a compreensão do contexto no qual cada documento foi criado e/ou reorganizado de acordo com a realidade educacional vigente. Afinal, nos anos percorridos entre 2002 e 2019, datas de publicação das primeiras e últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, bem como da Diretriz Curricular Nacional para o curso de Pedagogia-licenciatura, vivenciou-se social, política, econômica e educacionalmente contextos distintos e adversos em território nacional.

As datas referentes à fundação dos *campi* que ofertam os cursos de licenciatura em Pedagogia presenciais das universidades que compõem o objeto de estudo da presente tese também foram levantadas de modo a desvelar-se o contexto político e econômico vivenciado por cada instituição durante o momento de implantação do curso e produção e/ou revisão do PPC que o fundamenta.

Esta primeira etapa da análise documental amparada em uma leitura preliminar, porém, respaldada por uma avaliação crítica capaz de conduzir o pesquisador à compreensão do contexto político, econômico, social e cultural sobre o qual o documento foi produzido, bem como elucidar os interesses e motivos, confessos ou não de seus autores, concluiu-se com a exploração e identificação de conceitos-chave com adequada delimitação de seus sentidos nos documentos estudados.

Neste momento, foi necessário utilizar-se, para além da análise documental, a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2016), configura-se num conjunto de instrumentos

metodológicos em constante aperfeiçoamento aplicado a uma ampla e diversa gama de discursos simbólicos e muitas vezes polissêmicos, constituindo-se em valioso instrumento de análise das comunicações, já que por detrás dos discursos há sempre algo que convém desvendar.

Como para esta tese objetivava-se, entre outras coisas, identificar a presença ou não da área de alfabetização nos cursos de Pedagogia-licenciatura presenciais oferecidos em universidades da região Norte do país, escolheu-se como unidades de registro iniciais as palavras: alfabetização, letramento, linguagem, língua portuguesa, leitura, língua escrita, oralidade e métodos. Com o uso do *software* ATLAS.ti 9, buscou-se identificar sua frequência e unidade de contexto dentro dos PPCs do recorte estabelecido.

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (BARDIN, 2016, p. 137).

Após a análise de alguns PPCs, foi necessário voltar às tabelas já organizadas com as respectivas frequências das unidades de registro e contexto e acrescentar-lhes sinônimos ou flexões das expressões *língua escrita* e *oralidade*, as quais, com grande frequência, apresentaram-se nos documentos como *escrita* e *oral*.

Por terem se constituído os termos *alfabetização* e *letramento* no discurso oficial desde meados dos anos 2000 até 2018 em conceitos distintos, porém, indissociáveis, buscou-se também por meio da análise de conteúdo sua coocorrência em cada um dos PPCs analisados, a qual se constitui como “a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto” (BARDIN, 2016, p. 142).

Do mesmo modo, as palavras construtivismo, sócio-histórico e histórico-cultural foram buscadas como indícios da existência ou não de uma formação inicial que abrangesse uma vasta gama de teorias da alfabetização e, por terem se tornado o discurso oficial desde 2019 através da publicação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), buscou-se também a frequência e coocorrência das expressões *método fônico*, *consciência fonológica*, *ciência cognitiva* e *método cientificamente comprovado*.

Ao se articular os indicadores de frequência com aqueles de coocorrência é possível, de acordo com Bardin (2016), compreender a partir dos resultados da análise de conteúdo tanto as causas, quanto muitas vezes as consequências de determinadas características das

comunicações, em nosso caso, os documentos que normatizam o funcionamento de alguns cursos de Pedagogia-licenciatura da região Norte do Brasil.

Através da análise de conteúdo com o auxílio do *software* ATLAS.ti 9 pode-se trabalhar em tempo hábil com um montante razoavelmente grande de documentos, identificando neles o lugar ocupado pela alfabetização nos PPCs dos cursos de Pedagogia-licenciatura da região Norte do Brasil que compuseram o recorte desta tese, verificando-se também as concepções de alfabetização neles presentes, bem como a almejada articulação entre teoria e prática desta área do conhecimento na *Formação do Alfabetizador*.

Para que os objetivos até então expostos fossem atingidos mediante a combinação dos métodos procedimentais de análise documental e de conteúdo por meio do auxílio recebido pelo *software* ATLAS.ti 9, tornou-se necessária a elaboração de códigos dedutivos, criados *a priori*, os quais foram acrescidos por outros de forma indutiva após a leitura preliminar e durante o desenvolvimento de todo o percurso de produção desta tese.

Para Bauer (2002), a codificação deve ser coerente com o problema e os objetivos da pesquisa. O autor indaga que o sistema de codificação da pesquisa deve surgir de ideias superiores angariadas por meio do referencial teórico que sustenta e alavanca as análises, inferências, discussões e considerações postas pelo pesquisador. Ao organizar um sistema de codificação há que se atentar para: I. Ajustar cada unidade de texto a um código; II. Garantir a exclusividade de cada código e; III. Primar pela independência entre os códigos:

Um referencial de codificação é um modo sistemático de comparação. Ele é um conjunto de questões (códigos) com o qual o codificador trata os materiais, e do qual o codificador consegue respostas dentro de um conjunto predefinido de alternativas (valores de codificação). Embora o *corpus* de texto esteja aberto a uma multidão de possíveis questões, a AC³⁵ interpreta o texto apenas à luz do referencial de codificação que constitui uma seleção teórica que incorpora o objetivo da pesquisa (BAUER, 2002, p. 199).

Organizou-se *a priori* uma relação de códigos dedutivos construídos a partir de documentos oficiais e da literatura que fundamentou as discussões até o momento. Esses códigos auxiliaram a leitura prévia dos documentos, bem como contribuíram sobremaneira para a codificação inicial dos textos e a organização de alguns dados que favoreceram a compreensão e apropriação dos documentos individualmente:

³⁵ AC, para Bauer (2002), refere-se à Análise de Conteúdo.

Quadro 11 - Códigos dedutivos e suas respectivas fontes

FONTE	CÓDIGO
MEC - Manual para preenchimento de processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial. Sistema e-MEC, dezembro/2015	Atividades do curso/atividades complementares
	Estágio Supervisionado
	Forma de acesso
	Perfil do curso
	Perfil do egresso
	Sistema de avaliação do PPC/Curso
	Sistema de avaliação ensino e aprendizagem
	TCC
DCN/2002; DCN/2015; DCN/2019; DCN-Pedagogia/2006	DCN/2002-2015-2019_DCN-Pedagogia/2006
Referencial teórico que fundamenta o posicionamento político-ideológico da autora e, consequentemente, da tese como um todo	Saberes docentes/epistemologia da prática
	Articulação teoria e prática
	<i>Formação do Alfabetizador</i> em universidades
	Interdisciplinaridade
	Produção coletiva/emancipatória
Essenciais ao problema da pesquisa	Conceito de alfabetização
	Disciplinas <i>Formação do Alfabetizador</i> _IES-Campus
	Matriz curricular
Componentes integrantes de uma pesquisa documental	Contexto socioeconômico, político e educacional da IES
	Princípios norteadores

Elaboração: MELO, 2021

Fonte: BRASIL, 2002a-2006a-2015-2019a; VEIGA, 2003; GATTI e BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2010a/b; CELLARD, 2012; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; PIMENTA e FUSARI, 2014; TARDIF, 2019; e-MEC, 2015

A codificação extraída do “Manual para preenchimento de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial” organizado pelo MEC vem ao encontro da compreensão da estrutura e lógica interna do PPC de cada universidade e/ou curso pesquisado. A partir destes dados, tornou-se possível inferir se este documento se aproxima mais do cumprimento das normatizações e regulações ou se, pelo contrário, para além de seu caráter normatizador também auxilia a comunidade acadêmica no enfrentamento dos desafios postos à *Formação do Alfabetizador*, complementando uma estrutura legal com componentes imersos de discussões e anseios coletivos.

Informações como: I. Ano de construção/publicação e/ou revisão do PPC; II. Ano de fundação do curso de Pedagogia; III. Autores do PPC; IV. Formação inicial dos autores dos PPCs e; V. Bibliografia básica e complementar não se constituíram em códigos, entretanto foram buscados para além dos PPCs, sempre que necessário, de modo a alcançar-se uma

maior compreensão dos motivos e/ou interesses submersos nas escolhas explícitas presentes na matriz curricular destes documentos.

Outros códigos foram criados *a posteriori*, por meio da indução após a leitura preliminar dos documentos que compõem o escopo. Tais códigos são representativos ora de alguma instituição ou curso específico, ora da própria região Norte do Brasil. Dentre eles, destacam-se: I. Curso de Formação de Professores_Modular; II. Interiorização; III. Pedagogia UEPA_Ações coletivas; IV. Sugestões dos discentes para reformulação do PPC; V. UEPA_Curso de Formação de Professores; VI. UEPA_Fusão_Pedagogia e Formação de Professores_2003-2006; VII. UEPA_Reformulação Curso de Formação de Professores; VIII. Eixos Temáticos e; IX. Política de Pesquisa, dentre outros.

Os códigos criados *a posteriori* emergiram das especificidades impressas nos documentos que fugiram às normatizações e à fundamentação teórica utilizada antes da organização e análise dos dados. São códigos que exigiram, por parte da pesquisadora, um debruçar cuidadoso para maior compreensão de conceitos e características particulares ou regionais impressas nos documentos que não poderiam deixar de compor as discussões.

Softwares para análise de dados qualitativos como o ATLAS.ti 9 permitem a codificação diretamente no computador, possibilitam a organização em um único banco de dados de todas as informações necessárias para análise e discussão ao longo do processo de pesquisa, etiquetam as unidades de texto de acordo com os critérios estabelecidos pelo pesquisador, estabelecem *links* entre os códigos e suas respectivas unidades de contexto, criam automaticamente arquivos de saída para análises estatísticas e, nesta versão, ainda é possível a elaboração de dados de geolocalização, caso estes se façam úteis ao problema posto.

Por todas estas vantagens, optou-se pelo uso do *software* ATLAS.ti 9 nos momentos de leituras, codificação e análise dos dados. O programa com seus recursos de apresentação visual não apenas ilustra, como também contribui com as argumentações postas durante o momento de discussão dos dados.

Para Cellard (2012), esta primeira fase da pesquisa documental, auxiliada demasiadamente por *softwares* para análise de dados qualitativos constitui-se na desconstrução, na trituração do material, objeto de estudos do pesquisador, aqui representado pelos PPCs dos cursos de Pedagogia-licenciatura selecionados.

Iniciou-se então uma segunda etapa, através da qual o pesquisador irá reconstruir todos os dados obtidos com vistas a responder seu questionamento. Faz-se necessário ressaltar

que, apesar de todo auxílio que os computadores prestam ao codificador humano, este ainda é insubstituível no momento da análise e discussão dos dados (BAUER, 2002).

O computador facilita a organização, a comparação e as relações entre os achados. Cria modelos de visualização como nuvens de palavras, mapas conceituais e dados de geolocalização, entretanto, é incapaz de interpretar e discutir os resultados automaticamente. Cabe, portanto, ao pesquisador, inferir, interpretar, julgar e discutir tudo o que a máquina organizou (BAUER, 2002).

Num movimento conjugado de dedução e indução, o pesquisador vai estabelecendo ligações entre sua problemática e os dados extraídos dos documentos que compõem seu recorte de estudo, habilitando-se a elaborar explicações críveis, construir interpretações coerentes e reconstruir aspectos da realidade que está investigando. Como afirma Cellard (2012):

[...] é a leitura repetida que permite, finalmente, tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável. As combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática, ou ao quadro teórico, mas também, deve-se admiti-lo, em função da própria personalidade do pesquisador, de sua posição teórica ou ideológica (CELLARD, 2012, p. 304).

A segunda etapa da pesquisa documental é, para Cellard (2012), a parte na qual se exige do pesquisador grande imaginação e intuição, constituindo-se estas em frutos não de um pensamento mágico, mas das reflexões, leituras e discussões estabelecidas com outros pesquisadores. Este é o momento onde se exige do sujeito pesquisador uma abertura de espírito diante dos dados em potencial e a exploração das mais variadas pistas teóricas, o questionamento e a criação de explicações originais que venham ao encontro dos objetivos de sua pesquisa.

Através da análise dos dados, foi possível identificar a existência ou não de disciplinas específicas de alfabetização nos cursos de Pedagogia-licenciatura que compõem o recorte de estudo, verificar se estas disciplinas são obrigatórias ou optativas, qual a representatividade de sua carga horária em relação ao curso, a existência ou não de uma práxis alfabetizadora, o lugar ocupado pela disciplina de alfabetização nos PPCs, isto é, pôde-se identificar se a alfabetização compõe um eixo ou diretriz dos PPCs ou se encontra apenas em suas matrizes curriculares e, ainda, desvelar se as bibliografias básicas se articularam a uma única

concepção teórica específica ou se foi ofertada aos formandos uma vasta gama de teorias alfabetizadoras.

Mediante a busca por informações tão específicas relacionadas à *Formação do Alfabetizador* junto aos componentes curriculares presentes nos ementários dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM, novos códigos e critérios precisaram ser construídos de modo a se manter a rigorosidade científica almejada. O uso do *software* ATLAS.ti 9 também foi crucial para a localização e codificação destes dados.

A fim de que se pudesse selecionar dentre o desenho curricular de cada curso aqui em estudo os componentes vinculados ao desenvolvimento dos conhecimentos e saberes docentes necessários à *Formação do Alfabetizador*, estabeleceu-se como critério a seleção daqueles em cuja nomenclatura, ementa ou bibliografia encontrou-se frequência das unidades de registro definidas *a priori* e alocadas nas unidades de contexto acompanhadas da expressão *_Formação do Alfabetizador*, construída *a posteriori*. Consideraram-se ainda os sinônimos *oral* e *escrita*, respectivamente, para *oralidade* e *língua escrita*. Observe o quadro 12:

Quadro 12 - Critério estabelecido para seleção de componentes curriculares relacionados especificamente à Formação do Alfabetizador

Unidades de registro	Unidades de contexto			IES		
	Disciplina_ <i>Formação do Alfabetizador</i>	Ementa_ <i>Formação do Alfabetizador</i>	Bibliografia_ <i>Formação do Alfabetizador</i>	UEPA	UFPA <i>campus</i>	UFAM <i>campus</i>
Alfabetização	X	X	X	X	X	X
Letramento	X	X	X	X	X	X
Linguagem	X	X	X	X	X	X
Língua Portuguesa	X	X	X	X	X	X
Leitura	X	X	X	X	X	X
Língua Escrita	X	X	X	X	X	X
Escrita	X	X	X	X	X	X
Oralidade	X	X	X	X	X	X
Oral	X	X	X	X	X	X
Método	X	X	X	X	X	X

Organização: MELO, 2022

Ainda com uso do *software* ATLAS.ti 9, estabeleceu-se o critério para indicar o percentual bibliográfico articulado à *Formação do Alfabetizador*, bem como a perspectiva teórico-metodológica de alfabetização de maior ênfase em cada componente curricular. Como critério de busca do percentual bibliográfico articulado à *Formação do Alfabetizador*, manteve-se como critério a presença e frequência nas bibliografias indicadas pelos ementários das unidades de registros pré-estabelecidas – alfabetização, letramento, linguagem, língua portuguesa (português/língua materna), leitura, língua escrita (escrita), oralidade (oral/fala) e método – sendo estas acrescida da unidade de registro – texto.

Com vistas a se identificar a perspectiva teórico-metodológica de maior ênfase a cada componente curricular, buscou-se a presença e frequência, em primeira instância, junto às bibliografias indicadas de autores clássicos na área da alfabetização. Esses autores foram selecionados a partir de Mortatti (2000) e Soares (2012), assim como dos estudos realizados para organização do capítulo II desta tese. Nas disciplinas nas quais não se observou a presença de nenhum desses autores, tomou-se como critério a presença de vocabulário característico a cada corrente teórico-metodológica. Observe os critérios no quadro 13:

Quadro 13 - Perspectivas teórico-metodológicas de alfabetização no Brasil pós anos 1980 com seus respectivos representantes e vocabulário

Perspectiva teórico-metodológica	Representantes	Vocabulário
Construtivismo	Emília Ferreiro; Ana Teberosky; Délia Lerner e Telma Weiz	Construção do conhecimento; Psicogênese; Psicolinguística
Letramento	Magda Soares; Leda Tfouni; Ângela Kleiman e Mary Kato	Letramento; Gêneros orais e escritos; Usos sociais da escrita; Práticas sociais; Sociolinguística; Linguística; Consciência fonológica
Interacionismo	Lev Vygotsky; Alexander Lúria; Alexis Leontiev; João Wanderley Geraldi; Ana Luiza Bustamante Smolka; Maria do Rosário Longo Mortatti; Claudia Maria Mendes Gontijo e Sônia Kramer	Sócio-histórico; Histórico-cultural; Sociopsicolinguístico; Apropriação do conhecimento; Interações interpessoais; Função simbólica; Processo discursivo; Ensino pelo texto

Organização: MELO, 2022

Após a extração e compilação dos dados, a etapa seguinte da pesquisa documental constitui-se, para Cellard (2012), na discussão dos resultados obtidos por meio de quadros, tabelas, gráficos, nuvem de palavras, mapas conceituais e texto. Esse é o momento da reorganização dos dados extraídos, codificados e categorizados, quando o codificador humano

necessita debruçar-se sobre seus achados a fim de elaborar considerações extraídas da análise dos dados relacionando-as com o referencial teórico adotado e as discussões estabelecidas por pesquisadores experientes e renomados no campo em estudo e quando também, ao mesmo tempo, elaboram-se considerações finais e abrem-se novas possibilidades para estudos futuros.

4.1. Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

Nas IES, a obrigatoriedade da produção e revisão do PPC data da LDBEN 9.394/1996. Composto a reforma universitária, esta lei estabeleceu uma limitação referente tanto ao credenciamento das IES, quanto ao reconhecimento dos cursos nela oferecidos vinculados a avaliações regulares:

A avaliação dos cursos, de acordo com o Artigo 4º da Lei 10.861, de 2004, que criou o SINAES, objetiva identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes. É realizada por equipe multidisciplinar de avaliadores externos, os resultados são considerados no processo de renovação do reconhecimento dos cursos e no processo de credenciamento das IES. Essa avaliação resulta na atribuição de conceitos ordenados em uma escala de cinco níveis, para cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. Verificam-se três aspectos fundamentais:

- Infraestrutura ou instalações físicas;
- Qualificação ou perfil do corpo docente, e;
- Organização didático-pedagógica.

Na avaliação da “Organização Didático-Pedagógica” toma-se como referência a proposta pedagógica, ou melhor o Projeto Pedagógico de Curso (CARIBÉ; BRITO, 2015, p. 45).

Por compor políticas neoliberais que privilegiam um processo de gestão gerencial fundado em avaliações standardizadas de cunho regulatório, em 1996 redefiniu-se o conceito de qualidade de ensino vinculando-o, dentre outras ações, à existência ou não de um PPC construído coletivamente pela comunidade acadêmica. Para Veiga (2003), a reforma educacional preconizada pela LDBEN 9.394/1996 incita por várias vias, dentre elas a produção obrigatória do PPC vinculada às avaliações institucionais e de curso, uma participação formal e burocrática deste processo de construção que culmina num documento programático pronto e acabado desatento às consequências que trará para o sistema educacional.

Numa perspectiva de gestão do tipo empresarial, centrada no atendimento ao cliente, como a expressa pela reforma universitária proposta na LDBEN 9.394/1996, desloca-se a

discussão do processo de construção e revisão do PPC do campo político para o técnico, transformando este documento em fruto da esterilidade de uma ideologia dominante com vistas à manutenção do instituído por meio de uma pseudoneutralidade política (VEIGA, 2003).

Na perspectiva técnica da construção burocratizante do PPC voltado à prestação de contas dos cursos de graduação junto ao MEC, como meio de garantir seu reconhecimento ou a renovação deste, criou-se, em 2006, o documento denominado “Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação”, que tem como finalidade, segundo o MEC, contribuir para a operacionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004, que instituiu a avaliação das IES, de cursos e do desempenho dos estudantes de forma integrada. Também objetiva ajudar na compreensão do Projeto Pedagógico Institucional (PPI³⁶), do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI³⁷), do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e seu respectivo currículo. Estes são os documentos pelos quais as IES explicitam sua concepção de sociedade, educação e ser humano, além de assegurar por meio deles o cumprimento de suas políticas e ações (BRASIL, 2006b).

O PPI materializa-se no PPC, sendo este:

[...] a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber.

Desse documento de orientação acadêmica constam, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; serviços administrativos, serviços de laboratórios e infra-estrutura (sic) de apoio ao pleno funcionamento do curso (BRASIL, 2006b, p. 7).

Como meio de atender suas próprias exigências junto às IES, o MEC organizou ainda em 2015 um manual para auxiliar os Procuradores Institucionais no acesso e inserção de dados com fins à abertura de cursos de graduação presenciais, dentre eles a Pedagogia. Em

³⁶ O Projeto Pedagógico Institucional é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES, levando em conta sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos (BRASIL, 2006b, p. 7).

³⁷ O Plano de Desenvolvimento Institucional, elaborado para um período determinado, é o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Cabe à Comissão perceber se o PPC a ele se relaciona de forma consistente (BRASIL, 2006b, p. 8).

meio a inúmeras informações a serem preenchidas no formulário junto ao sistema e-MEC, encontram-se aquelas vinculadas ao PPC (BRASIL 2015b).

São dez os elementos de composição de um PPC segundo as normatizações do MEC: I. Perfil do Curso; II. Atividades do curso; III. Perfil do egresso; IV. Forma de acesso ao curso; V. Representação gráfica de um perfil de formação; VI. Sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem; VII. Sistema de avaliação do Projeto do Curso (PPC); VIII. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); IX. Estágio Curricular e; X. Ato autorizativo anterior ou ato de criação (BRASIL, 2015b).

O quadro 14, na sequência, foi organizado de modo a esclarecer o que o MEC espera que seja descrito em cada componente do PPC a ser preenchido no intuito de abertura de um curso de graduação na modalidade presencial que pode tanto ser criado em uma IES já credenciada pelo MEC, quanto junto ao processo de seu credenciamento. Neste caso, as instituições deverão criar no mínimo um e no máximo cinco cursos de uma única vez (BRASIL, 2015b).

Quadro 14 - Componentes de um PPC segundo o MEC para autorização de um curso de Pedagogia-licenciatura na modalidade presencial

COMPONENTE	DESCRIÇÃO
1. Perfil do curso	Justificar a necessidade do curso junto à comunidade local e regional; indicar dados estatísticos, socioeconômicos, demanda e existência do mesmo curso em outra instituição local
2. Atividades do curso	Carga horária e tipos de Atividades complementares prescritas pelas DCN-Pedagogia/2006
3. Perfil do egresso	Descrição de competências e habilidades impressas nas DCN-Pedagogia/2015
4. Forma de acesso ao curso	Descrição das formas de acesso ao curso por seus candidatos
5. Representação gráfica de um perfil de formação	Não há um modelo exclusivo, podendo ser gráfico, fluxograma, dentre outros. Exige-se a atenção de esta representação articular-se às demais informações presentes no documento de autorização do curso
6. Sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem	Descrição detalhada dos procedimentos e formas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem
7. Sistema de avaliação do PPC	Descrição detalhada das formas e procedimentos de avaliação do curso a ser realizada pela própria instituição
8. Trabalho de Conclusão de Curso	Descrição das normas e procedimentos de elaboração do TCC, de acordo com as DCN-Pedagogia/2006
9. Estágio Supervisionado	Apresentação da carga horária e organização do estágio supervisionado em conformidade com as DCN-Pedagogia/2006
10. Ato de autorização ou de criação	1. Autorização de cursos não vinculados ao credenciamento: inserir cópia digitalizada do processo de credenciamento ou recredenciamento, preferencialmente retirada do diário oficial
	2. Autorização de cursos vinculados a processos de credenciamento ou autorização de abertura fora das sedes de instituições com autonomia administrativa (universidades e institutos federais): este componente é dispensado

Elaboração: MELO, 2021

Fonte: BRASIL, 2015b

A bibliografia básica e complementar que compõe o Perfil do Curso, no documento de autorização de abertura do MEC, será preenchida em campo específico junto à Matriz

Curricular. Em casos de cursos que não tenham diretrizes específicas para ele, o perfil do egresso criado pela própria instituição deverá ser coerente com o profissional que se pretende formar para a sociedade, articulado à sua área de atuação específica (BRASIL, 2015b).

No caso das Atividades do Curso, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Estágio Supervisionado, cada graduação deverá seguir as diretrizes específicas para seu curso; quando nela não constarem tais elementos como obrigatórios, ficará à escolha de cada instituição inseri-los ou não em seu PPC (BRASIL, 2015b).

Em se tratando do componente “Atividades do Curso”, referente à descrição da carga horária e respectivas atividades complementares a serem garantidas mediante prescrições da DCN-Pedagogia/2006, encontram-se:

[...] o planejamento e desenvolvimento do TCC, monitoria, iniciação científica, extensão diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (BRASIL, 2006a, p. 4-5).

Entretanto, como toda história é permeada pelo conflito de ideias e interesses antagônicos, a construção de um Projeto Pedagógico de Curso coletivo também é perpassada pela perspectiva de uma gestão democrática, a qual também estava em pauta especialmente na agenda social dos anos 1980-1990 (CARIBÉ; BRITO, 2015).

Reconhecendo-se que mudanças estruturais não ocorrem única e exclusivamente por meio de atos legais como a promulgação de leis, decretos e portarias, há que se considerar que se torna necessário estabelecer relações entre a realidade objetiva, as condições em meio às quais as mudanças ocorrem com a subjetividade e o anseio por essas mudanças (CARIBÉ; BRITO, 2015).

Neste sentido, Veiga (2003) propõe duas vertentes sob as quais se pode pensar e executar um PPC: sob uma ótica técnica e burocrática ou fundamentada numa perspectiva emancipatória e edificante. A escolha da perspectiva deve considerar que consolidar a educação como direito de todo cidadão ultrapassa a garantia do acesso e da permanência nos diferentes níveis de ensino, seja na Educação Básica ou Superior e compreende a oferta de um ensino com qualidade social, a qual se compromete com as múltiplas necessidades da população.

O PPC, quando construído, vivenciado e revisado numa perspectiva emancipatória, não se constitui em documento burocrático, mas sim em processo de inovação com fins a garantir que todos aprendam mais e melhor por meio da oferta de uma educação pública fundada em princípios como: I. Articulação entre teoria e prática; II. Inclusão da diversidade, seja ela social, étnica, de gênero, raça, econômica, política ou ideológica; III. Gestão democrática; VI. Autonomia para construção da identidade institucional e; V. Comprometimento social (VEIGA, 2003).

Numa perspectiva emancipatória ou edificante, o projeto pedagógico é um produto inovador que acarreta rupturas epistemológicas; numa articulação entre processo e produto, caracteriza-se pela ação consciente e organizada. O projeto pedagógico é:

[...] um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Veiga (2003) propõe as características fundamentais a um projeto pedagógico: I. Constituir-se em movimento de luta em prol da democratização de uma educação de qualidade que apesar de não negar as dificuldades, não se rende a elas, pelo contrário, as confronta buscando novas possibilidades e compromisso num contínuo de reflexão e ação; II. Comprometer-se com a erradicação das desigualdades educacionais e com a permanência com a qualidade no sistema de ensino; III. Efetivar-se por meio da coletividade, cooperação e diálogo de diferentes vozes; IV. Legitimar-se pela participação e comprometimento do coletivo com a educação oferecida num processo contínuo de ações e extrapolar as dimensões técnicas e metodológicas em direção ao estabelecimento de relações com seu contexto social imediato.

Por tudo isso, Veiga sugere que a construção de um projeto pedagógico articulado à inovação emancipatória constitui-se numa participação democrática comprometida com a proposição e acompanhamento dos caminhos a serem trilhados pela instituição educacional com vistas a propor a singularidade como substituta à padronização, a autonomia em detrimento do isolamento e do individualismo, o coletivo como substituto à privacidade do trabalho pedagógico, o público no lugar do autoritário, a democracia em oposição ao instituído e a qualidade para todos e não a qualidade total.

Anastasiou (2015) destaca ainda como importante aos enfrentamentos vivenciados pelo ensino superior na atualidade: I. A adoção de uma concepção de conhecimento como construção histórica e social; II. A percepção dos atores envolvidos no processo de ensinagem, professores e alunos, como determinante e determinada pelo contexto social maior, portanto, limitada; III. A assunção de um posicionamento consciente e deliberado de parceria entre discentes e docentes; IV. A busca pela compreensão e domínio das ferramentas vinculadas às diferentes áreas do conhecimento como formas de intervir na realidade circundante e; por fim, IV. “[...] a busca dos *percursos* dos conteúdos curriculares, como temas e galerias, em que relações contínuas dos seus elementos essenciais possam ser efetivadas, em ações crescentes e de evolutiva complexidade, na construção dos *cursos* de graduação” (ANASTASIOU, 2015, p. 40-41 – grifo do autor).

Destaca-se que todo este movimento carece de configurar-se em exercício coletivo dos cursos de ensino superior na definição de seus documentos norteadores, dentre eles os PPCs. As ações indicadas configuram-se em possibilidades de superação da fragmentação disciplinarizada dos currículos; há que se pensar:

[...] coletivamente o curso, seus fins e valores, as séries iniciais, intermediárias e finais do processo de formação do profissional, os processos mentais necessários ao futuro profissional, a lógica das disciplinas, como um modo de trabalhar os conteúdos com vistas aos objetivos, aos alunos reais e às condições institucionais existentes e a serem criadas (ANASTASIOU, 2015, p. 41).

Após a explanação do percurso trilhado durante a produção desta tese, bem como da justificativa pela eleição do PPC dos vinte cursos elencados dentro do escopo a ser estudado, estando estes vinculados a três universidades públicas que atendem à região Norte de nosso país – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – procedemos, nas seções seguintes, à organização dos dados coletados junto a cada IES para posteriormente discutirmos suas aproximações, distanciamentos, inovações e entraves junto à *Formação do Alfabetizador*.

4.2. Universidade do Estado do Pará (UEPA) e suas contribuições à *Formação do Alfabetizador*

A Universidade do Estado do Pará foi criada através da Lei Estadual n.º 5.747, de 18 de maio de 1993 por meio da fusão de algumas faculdades estaduais de Enfermagem, Medicina, Educação Física e Educação, fato que justifica a existência de *campi* e cursos de

Pedagogia indicados no PPC da UEPA (2006) anteriores à data de fundação desta instituição. Entretanto, desde a criação da UEPA em si esta universidade dedica-se ao ensino, à pesquisa e à extensão nas áreas de Saúde, Educação e Tecnologia (UEPA, 2022a/b).

Destaca-se que a criação e expansão dos *campi* da UEPA se deram num contexto político de redemocratização do país que culminou na luta pela expansão da oferta do Ensino Superior em solo nacional. A expansão da unidade central em seus atuais 21 *campi* transformou esta instituição na maior representante junto ao Programa de Interiorização de seu estado que apesar da riqueza de suas reservas naturais e de sua biodiversidade, carece de:

[...] infraestrutura nas estradas, dificuldades nos transportes fluviais, pobreza e péssimas condições de vida e trabalho da maioria da população nas cidades do interior; necessitando de profissionais que reflitam e apresentem soluções alternativas aos problemas através de estudos e pesquisas, capazes de pensarem as cidades com suas precariedades e possibilidades no seio do seu viver, que não percam seus filhos pela migração para a capital ou para outros Estados pela via educacional, sem retornarem às suas localidades de origem também pela ausência de políticas que respondam às necessidades da população precariamente atendida (UEPA, 2006).

Picanço e Frota (2012) destacam a interiorização do ensino superior como uma política educacional de expansão deste nível de ensino como meio de minimizar as desigualdades de sua oferta que, especialmente na região Norte do país, concentra-se nas grandes capitais. Conquistada muitas vezes por meio de pressões sociais e barganhas e, ainda que ocorrendo de forma desordenada, a interiorização constitui-se em política importante para a democratização da oferta do ensino superior em solo nacional.

A região Norte do Brasil, com sua vasta extensão territorial, utilizou-se da interiorização de suas universidades públicas como meio de expandir a oferta da continuidade dos estudos de sua população, bem como auxiliá-la no exercício da cidadania, na formação de seus profissionais e no desenvolvimento dos diferentes estados daquela região (PICANÇO; FROTA, 2012).

A UEPA efetivou seu processo de interiorização por diferentes vias descritas por Picanço e Frota (2012), dentre elas: “[...] campi universitários, núcleos de educação à distância, cursos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), Planejamento Territorial Participativo (PTP) e convênios com prefeituras” (PICANÇO; FROTA, 2012, p. 209). Tais vias conduziram à ampliação da oferta de vagas e, em 2010, o percentual de graduandos atendidos nos *campi* do interior ultrapassava os 50%.

Deflagra-se que, apesar de constituir-se em política pública de grande importância, seu processo passou por grandes dificuldades, dentre as quais Picanço e Frota (2012) destacam a falta de espaços próprios e adequados, a ausência de concursos públicos para admissão de docentes que, por serem itinerantes não contavam com uma política de qualificação específica e apropriada, a falta de pessoal técnico administrativo e de equipamentos, bibliotecas precárias e desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão.

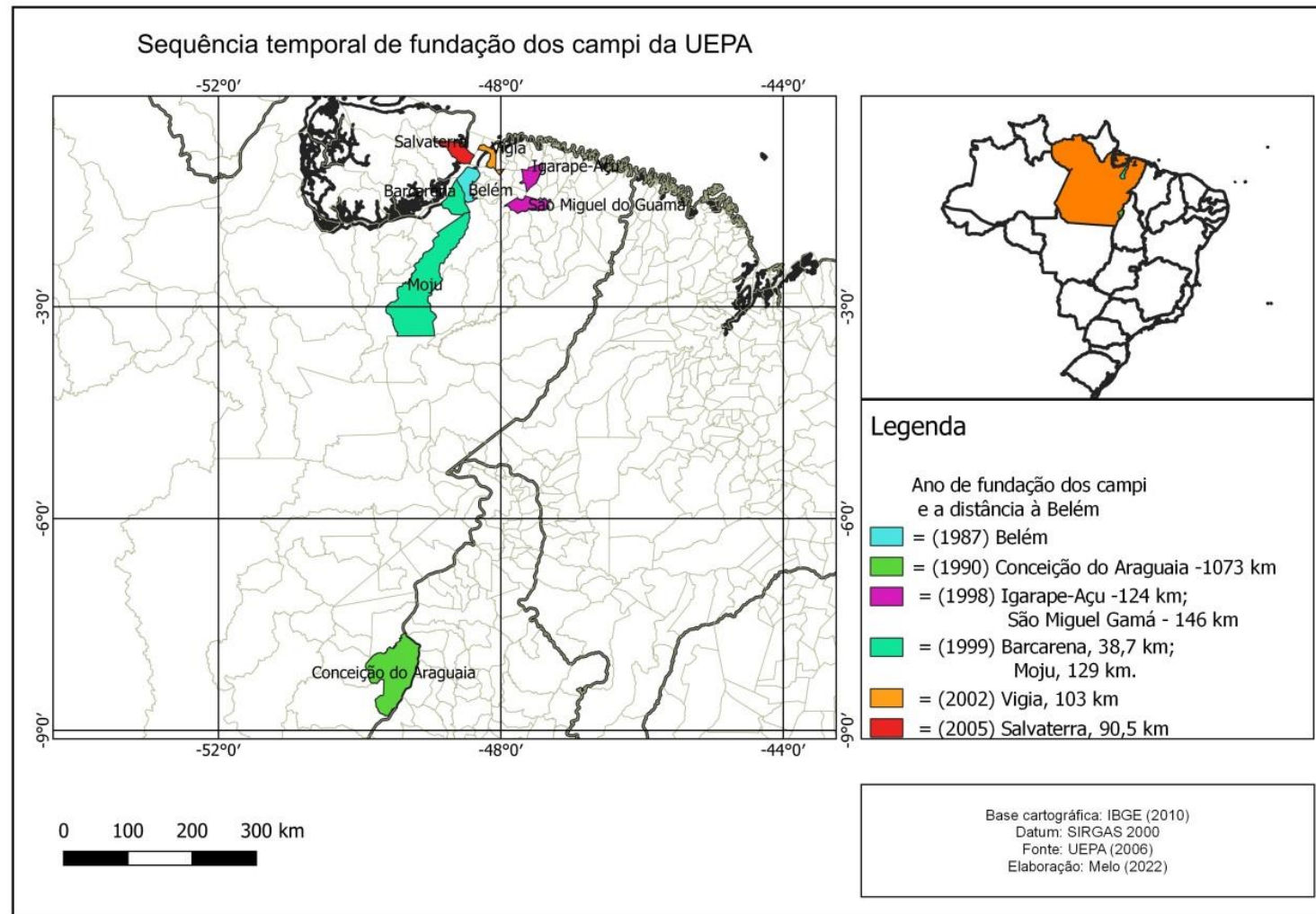
Infelizmente, por estar o contexto educacional vinculado ao político e econômico, a UEPA muitas vezes sofreu com as trocas ocorridas no poder administrativo paraense, respaldado por legislações que ferem a autonomia administrativa das universidades como, por exemplo, a Lei nº 9.192/1995, que permite a alteração da composição do colégio eleitoral e a recondução de reitores e diretores aos cargos disponíveis.

Desta forma, a UEPA muitas vezes teve sua autonomia administrativa restringida pelo empossamento de um dirigente que não foi necessariamente o eleito por sua comunidade acadêmica, conveniências políticas que frequentemente interpelam a comunidade universitária não apenas em sua liberdade administrativa, mas também em sua autonomia financeira. Assim, muitas vezes os recursos disponíveis são insuficientes mediante as demandas de crescimento institucional (PICANÇO; FROTA, 2012).

Apesar das adversidades postas, os atores envolvidos não se intimidaram em lutar pela interiorização da UEPA e transformá-la em “[...] instituição pública, gratuita, inovadora e comprometida com a sociedade que lhe dá suporte e contexto, particularmente, quanto a sua expansão para o interior” (PICANÇO; FROTA, 2012, p. 210).

No mapa 3, na sequência, pode-se observar a interiorização da UEPA por meio da localização dos oito *campi* onde são ofertados os cursos de Pedagogia-licenciatura presenciais que compõem o recorte desta pesquisa.

Mapa 3 - UEPA - Municípios e *campi* onde são ofertados os cursos de Pedagogia-licenciatura



Elaboração: MELO, 2021

Fonte: UEPA, 2006

4.2.1. UEPA: Da oferta de diferentes habilitações ao curso de Pedagogia-licenciatura

A UEPA é composta por 21 *campi*, dentre os quais oito deles oferecem os nove cursos de Pedagogia-licenciatura na modalidade presencial que compõem o recorte desta tese. De acordo com seu PPC, esta graduação poderá e deverá ser oferecida em diferentes períodos, matutino, vespertino ou noturno, de acordo com as necessidades locais (UEPA, 2006).

Na tabela 13, na sequência, foram organizados os nove cursos de Pedagogia-licenciatura vinculados à UEPA juntamente com o ano de fundação do *campus* ao qual pertencem, a data do ato de criação do curso e o ano de início de seu funcionamento. Há que se destacar que, como informado pela coordenação da sede desta universidade, todos os nove cursos de Pedagogia-licenciatura, independentemente do *campus* onde é ofertado, seguem um mesmo Projeto Político Pedagógico (PPC):

Tabela 13 - Cursos de Pedagogia-licenciatura presenciais da UEPA e seus respectivos anos de fundação dos *campi*, ato de criação, início de funcionamento e revisão do PPC utilizado

Identificação do curso/ Universidade	Município do <i>Campus</i>	Ano de fundação do <i>Campus</i>	Data Ato de criação do curso	Data Início de Funcionamento do curso	Ano de revisão do PPC/UEPA
C1-87272/UEPA	Belém	-	13/08/1986	14/02/2000	-
C2-54516/UEPA	Conceição do Araguaia	1990	13/08/1986	13/08/1986	2006
C3-113102/UEPA	Igarapé-Açu	1998	13/08/1986	14/02/2007	
C4-1208792/UEPA	São Miguel do Guamá	1998	-	20/11/2020	
C5-1518053/UEPA	Barcarena	2000	04/04/2019	20/11/2020	
C6-45836/UEPA	Moju	2000	13/08/1986	13/08/1986	
C7-1208766/UEPA			-	20/11/2020	
C8-1517480/UEPA	Vigia de Nazaré	2001	04/04/2019	20/11/2020	
C9-1516777/UEPA	Salvaterra	2005	18/06/2014	20/11/2020	

Elaboração: MELO, 2021

Fontes: UEPA, 2006; PICANÇO e FROTA, 2012; BRASIL, 2021b; UEPA, 2022c

O primeiro curso de Pedagogia da UEPA foi criado e homologado em 1984, autorizado a funcionar em 1986 e implantado em 1987 no *campus* sede (C1/UEPA-Belém). Este curso foi autorizado a funcionar mediante a oferta de diferentes habilitações em Pedagogia: I. Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau; II. Administração Escolar e;

III. Educação Especial – DM. Sua criação tinha como pano de fundo o anseio social pelo desenvolvimento e aprimoramento do que hoje conhecemos como Ensino Médio e Superior naquela região:

Após um ano de implantação do Curso em 1988, constatou-se na estrutura curricular alguns problemas que afetavam a sua operacionalização como: dificuldade na integralização das disciplinas; problema de oferta das disciplinas de dependência; má distribuição das disciplinas por série e intensiva carga horária, que dificultava a realização de atividades de extensão, culturais, e outras (UEPA, 2006, p. 13).

Iniciaram-se neste momento discussões dentro da comunidade acadêmica com vistas à reorganização da matriz curricular do curso recém-criado. Inúmeros seminários, diálogos e documentos foram propostos e produzidos entre 1988 e 2001, intentando a modificação curricular do curso de Pedagogia até então existente, fato que só se concretizou em 2001 (UEPA, 2006).

Após dois anos de funcionamento do curso de Pedagogia sob o regimento desta nova matriz curricular, o mesmo passou por credenciamento e a Comissão de Especialistas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação indicaram a necessidade de novas alterações no Projeto Pedagógico do Curso que culminou na produção de um novo documento em 2006, o qual vigora até a atualidade e, portanto, compreende o objeto de estudos desta tese.

Este primeiro curso de Pedagogia foi extinto – como determina a DCN-Pedagogia/2006 – por estar organizado em diferentes habilitações e atualmente funciona na UEPA-Belém o curso de Pedagogia-licenciatura indicado na tabela 13, criado em 1986 e com início de funcionamento a partir dos anos 2000.

Nesta mesma IES, foi criado e autorizado a funcionar a partir de 1989 o Instituto Superior de Educação (ISE), inicialmente vinculado à Secretaria Estadual de Educação e posteriormente à UEPA. Em 1990, o ISE passou a ofertar o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar³⁸ e 1ª a 4ª³⁹ séries do Ensino Fundamental.

Como largamente criticado por Scheibe e Aguiar (1999), no Brasil é histórica a desvalorização da *Formação do Alfabetizador*, sendo esta frequentemente delegada a níveis inferiores de educação ou a instituições onde não se prima pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além de sua entrega à iniciativa privada.

³⁸ Atual Educação Infantil.

³⁹ Atuais 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Esta crítica é corroborada pelo próprio processo de criação do curso de Pedagogia que, segundo os anseios sociais, deveriam abranger as habilitações em Magistério do 1º grau – 1ª a 4ª série, Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau e Educação Especial – DM. Mas o projeto de sua criação foi barrado pelo CNE sob o argumento de que para ser autorizado a funcionar o curso de Pedagogia deveria apresentar duas habilitações e não “apenas” a de Magistério. Neste sentido, o CNE arguiu contrário à abertura, indicando ainda que a formação docente de 1ª a 4ª série deveria manter-se em nível de 2º grau, como já vinha ocorrendo (UEPA, 2006).

Dessa forma, mesmo sendo indicado como necessidade e anseio social, o funcionamento do Curso de Formação de Professores foi vetado na proposta de criação do curso de Pedagogia, sendo autorizado posteriormente a funcionar vinculado ao ISE (Instituto Superior de Educação) (UEPA, 2006).

O atual PPC da UEPA foi reformulado entre 2003 e 2006 e aprovado neste último ano, tendo como intuito unir ambos os cursos, Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Pedagogia que até então funcionava com três diferentes habilitações (UEPA, 2006).

A reestruturação do PPC da UEPA em 2006 vinha ao encontro dos anseios de egressos do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental que acabavam sendo proibidos de prestar concursos ou assumir cargos de gestão educacional por esta habilitação estar vinculada ao curso de Pedagogia em Administração Escolar (UEPA, 2006).

Outro marco destacado pelo PPC da UEPA que apontava para a necessidade de sua reestruturação era a instituição da DCN-Pedagogia/2006 que normatizava em seu artigo 2º que o curso de Pedagogia aplica-se, a partir de então 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 (BRASIL, 2006a, p. 1).

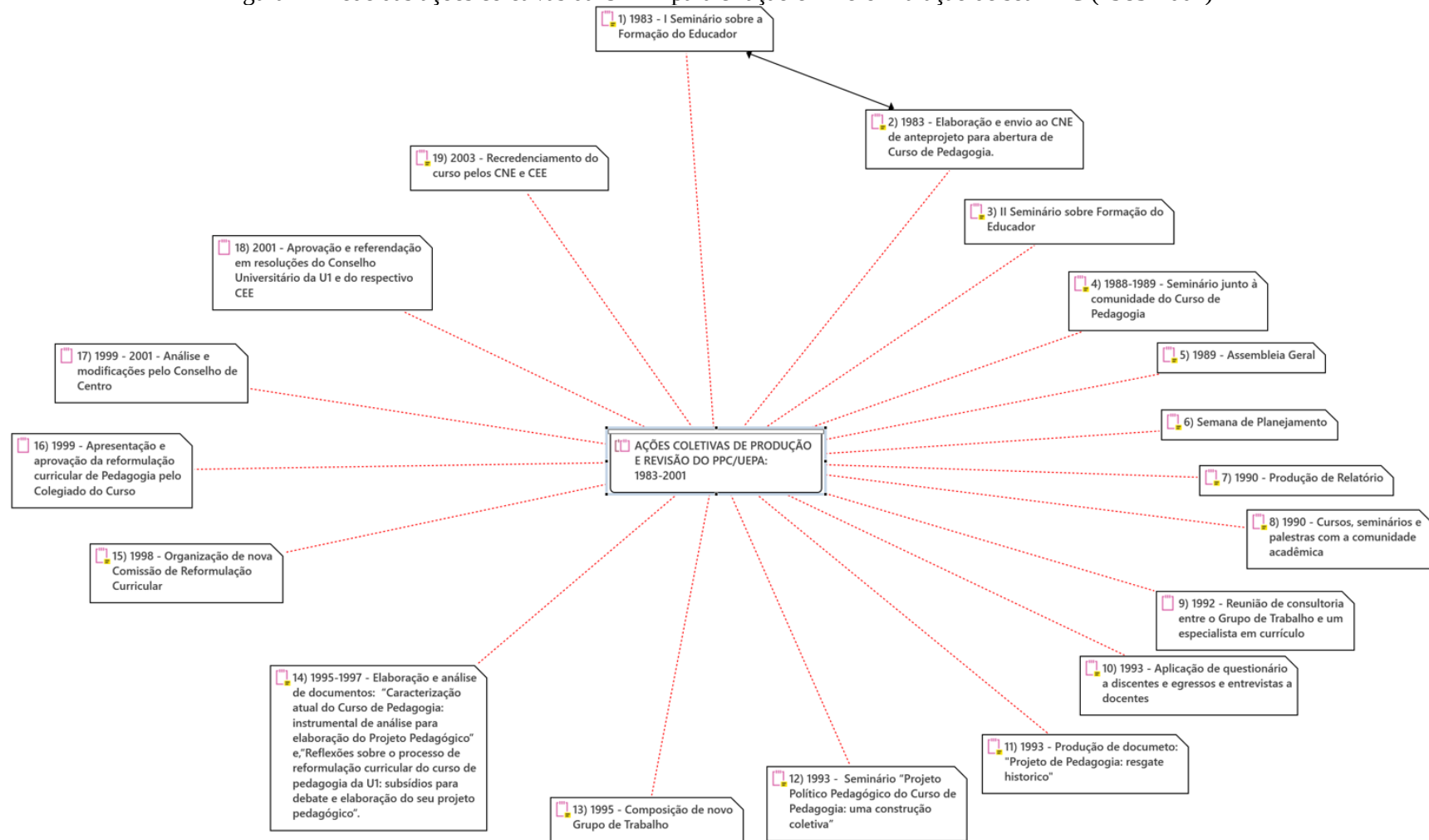
Consta ainda no PPC da UEPA a possível justificativa para os cursos de graduação em Pedagogia que nela se encontram em processo de extinção. A DCN-Pedagogia/2006 impõe em seu artigo 10 que a partir de sua promulgação as “[...] habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (UEPA, 2006) (BRASIL, 2006a, p. 5).

4.2.2. UEPA: Reformulação e adaptação curricular do curso de Pedagogia: uma construção coletiva

Como discutido anteriormente, o PPC da UEPA passou por dois processos de revisão e reestruturação, um primeiro iniciado em 1988 e concretizado em 2001 e um segundo iniciado em 2003 e concluído em 2006. Sua última revisão tinha como responsabilidade: I. Adequar-se às DCN-Pedagogia/2006, que extinguiu os cursos de Pedagogia por habilitações e oficializava a docência como base estruturante da formação em Educação, devendo todas as graduações serem ofertadas como Pedagogia-licenciatura e; II. Unificar dois cursos distintos de nível superior, o de Formação de Professores e a Pedagogia.

O C1/UEPA-Belém manteve diálogo com a comunidade local desde antes do início do funcionamento de suas atividades; promoveu seminários tentando colher os anseios da população local frente à sua Faculdade de Educação; produziu documentos, frutos de encontros e discussões promovidos entre docentes e discentes, bem como de questionários e entrevistas aplicados a estes. Observa-se por meio da figura 1 que inúmeros movimentos foram produzidos junto a este curso com vistas a elaborar e reelaborar um PPC que, construído coletivamente, atendesse tanto a capital, quanto o interior:

Figura 1 - Rede das ações coletivas da UEPA para criação e 1ª reformulação de seu PPC (1983-2001)



Elaboração: MELO, 2021

Fonte: UEPA, 2006

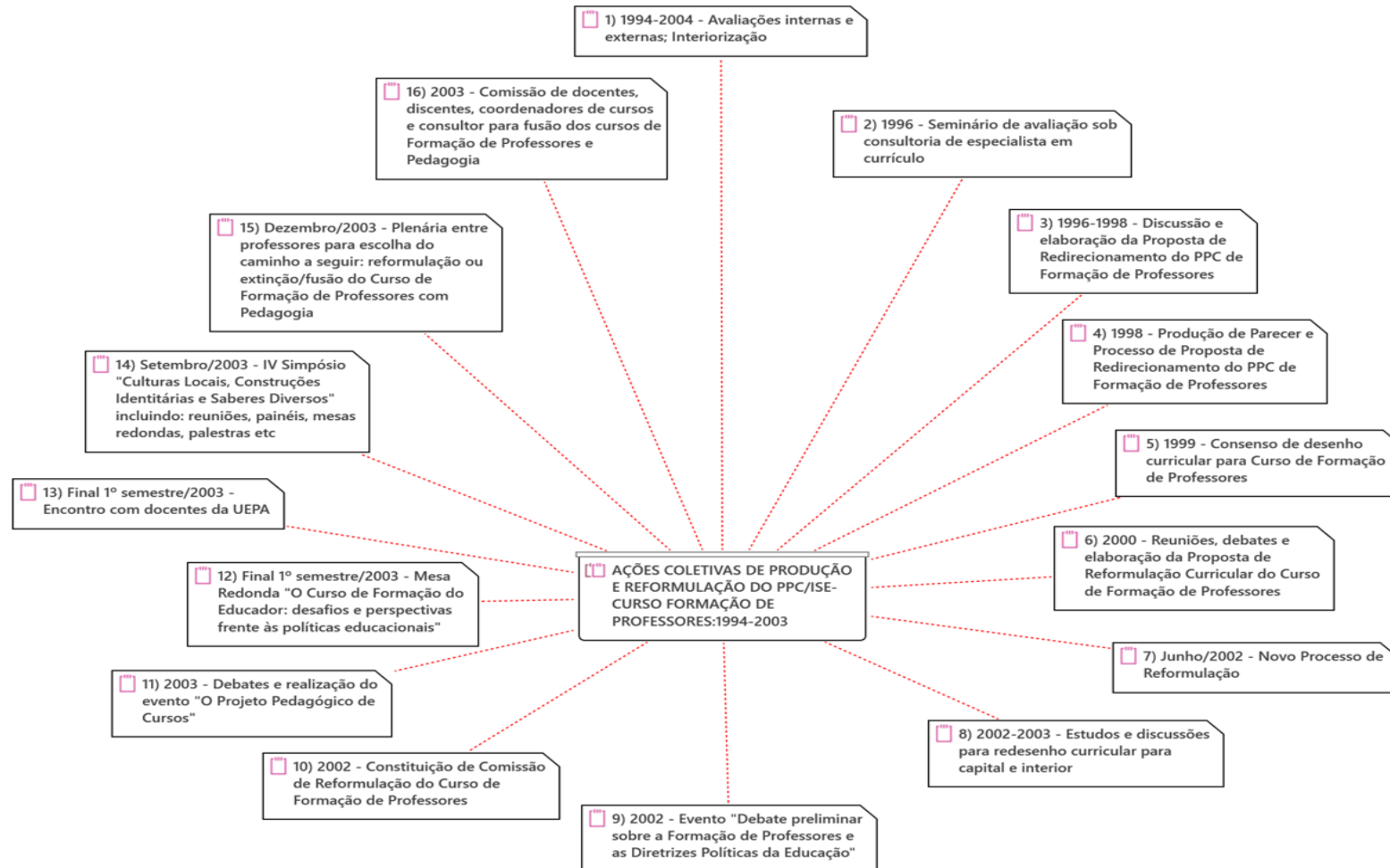
A partir da figura 1, pode-se observar o movimento coletivo efetivado tanto internamente à UEPA, quanto junto à sua comunidade local. Este movimento de idas e vindas, efetivado mediante debates entre docentes, discentes e comunidade se fez não apenas dentro do curso de Pedagogia, mas também em relação ao Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (UEPA, 2006).

Desde sua criação em 1989 e início de atividades em 1990, o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental vinculado inicialmente à Secretaria de Estado e posteriormente à UEPA, buscou oferecer à comunidade local uma formação de excelência, tanto que seu PPC foi considerado inovador e diferenciava-se dos cursos de Magistério de 2º grau e de Pedagogia em nível superior (UEPA, 2006).

O Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de competência do Instituto Superior de Educação, assim como a Pedagogia, passou pelo processo de interiorização. Neste percurso, acabou por descaracterizar-se e buscar estratégias para reformular seu PPC e assim manter seu nível de excelência na oferta da formação docente não apenas na capital, mas também no interior.

Na figura 2, na sequência, observa-se o movimento coletivo em prol da reestruturação curricular do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental que, após duas tentativas frustradas, foi alcançada mediante seu fechamento/fusão com o curso de Pedagogia-licenciatura em 2006.

Figura 2 - Rede de ações coletivas promovidas no Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (1994-2003)



Elaboração: MELO, 2021

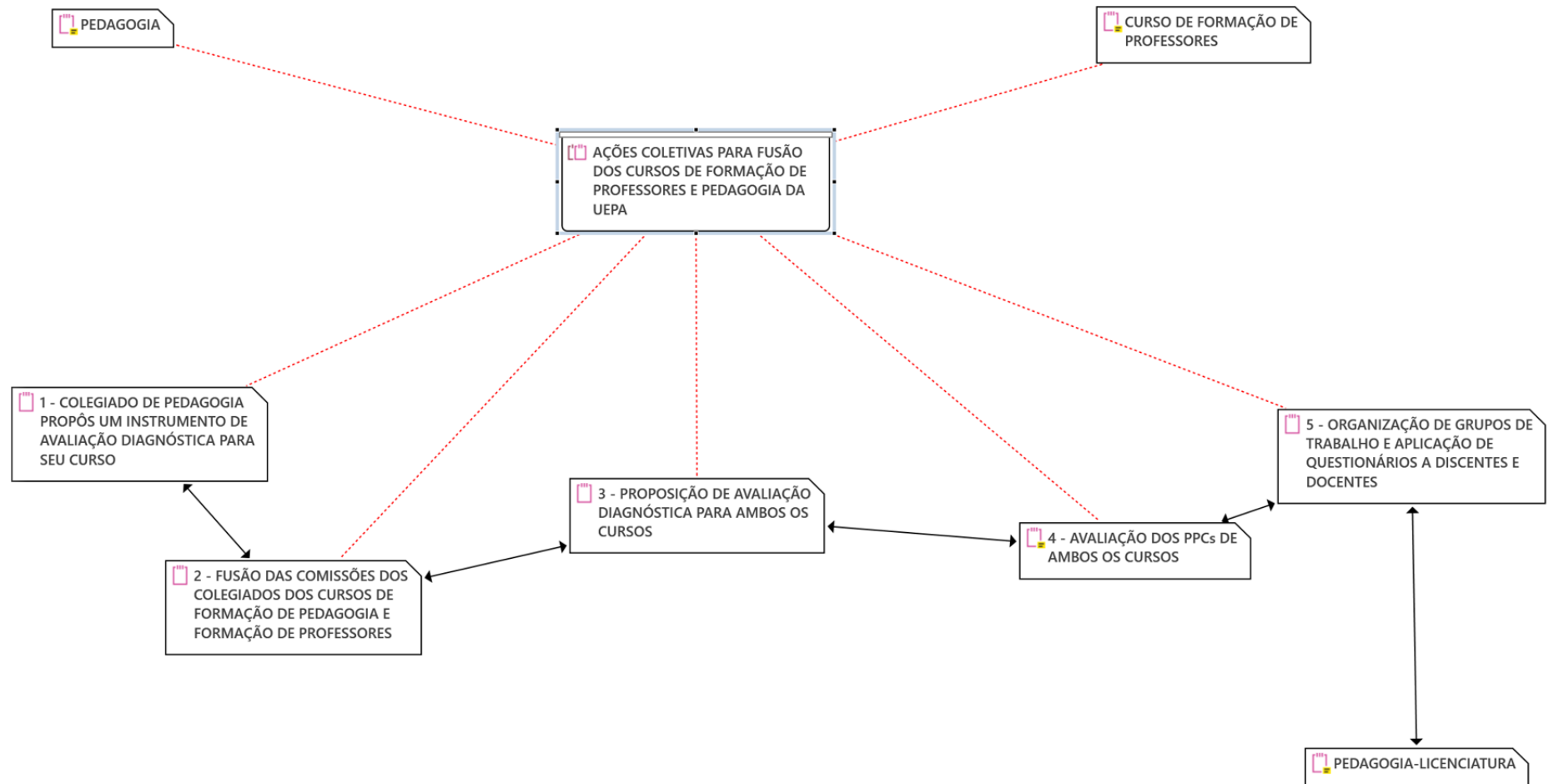
Fonte: UEPA, 2006

Todas as ações desencadeadas no período entre 2003-2006 em relação à fusão dos Cursos de Formação de Professores com o de Pedagogia da UEPA intentaram promover uma reformulação curricular capaz de manter as experiências exitosas de ambos os cursos ofertados naquele momento tanto na capital, quanto no interior do Pará (UEPA, 2006).

Democraticamente, optaram pela construção coletiva de um novo PPC que abrangesse os anseios dos atores envolvidos, referendando as experiências dos dois cursos em pauta. Este movimento de reformulação coletiva exigiu da comunidade da UEPA gestos políticos e manifestações de participação cujas escolhas geradas no seio daquela universidade se constituíram em oportunidades de mudanças que iam ao encontro dos anseios da comunidade acadêmica da época (UEPA, 2006).

A figura 3, a seguir, retrata o movimento coletivo implementado pela UEPA entre 2003 e 2006, de modo a reestruturar o PPC de Pedagogia já existente, fundindo junto a ele o Curso de Formação de Professores. Vivenciava-se naquele momento um contexto educacional que indicava para a adesão da docência como base estruturante do curso de Pedagogia, contexto que se tornou realidade com a implementação da DCN-Pedagogia/2006, instituída no mesmo ano de conclusão e aprovação do novo PPC da UEPA (2006).

Figura 3 - Rede de ações coletivas promovidas na UEPA de modo a fundir os cursos de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e a Pedagogia (2003-2006)



Elaboração: MELO, 2021

Fonte: UEPA, 2006

As figuras 1, 2 e 3 corroboram com as inúmeras referências que os autores do PPC da UEPA (2006) citaram em relação à opção democrática que fizeram durante o processo de elaboração e reestruturação do Projeto Político Pedagógico dos atuais cursos de Pedagogia-licenciatura, reestruturação esta que possibilitou não apenas a união de dois cursos distintos - Pedagogia-habilitações e Formação de Professores - bem como atendeu às exigências da DCN-Pedagogia/2006 que impôs a extinção de todas as habilitações em Pedagogia, assim como instituiu a formação docente como a base deste curso.

Apesar de todo movimento democrático descrito no UEPA (2006), Picanço e Frota (2012), ao pesquisarem o processo de interiorização desta instituição no *campus* de Santarém, identificaram nas falas de docentes, discentes e técnico-administrativos que vivenciaram este processo, queixas em relação à pouca autonomia administrativa, financeira e didático-científica em relação à sede.

Ainda que não de maneira suficiente, os sujeitos da pesquisa de Picanço e Frota (2012) afirmaram que a partir de 2009, com ampliação, ainda que insuficiente de docentes e técnico-administrativos efetivos, a autonomia didática e científica começou a dar seus primeiros passos. Iniciando-se um caminhar parcialmente apartado da sede, conquistaram a autonomia para criar seu próprio colegiado, uma comissão ética e científica local e um núcleo de pesquisa e extensão.

Em se tratando da estrutura administrativa da UEPA até 2012, data dos estudos de Picanço e Frota (2012), o *campus* por eles investigado só tinha conquistado o cargo de Coordenador do *campus*, que em grande parte das vezes era indicada por conveniências do poder central. Para os demais cargos e salários - reitoria, direção de centro e coordenadores de cursos - as comunidades acadêmicas dos diferentes *campi* participam do processo eleitoral apenas dos cursos que possuem.

Picanço e Frota (2012) deflagram ainda a inexistência de autonomia financeira. Os recursos são escassos e o *campus* por eles investigado sobrevive de pronto pagamento de suas despesas. A sede mantém sob sua tutela as despesas e investimentos, fato que torna burocrático e demorado o processo de contratação e/ou efetivação de recursos humanos e materiais para aquela unidade.

Pelas observações e ponderações postas até o momento, pode-se afirmar que a UEPA organizou e reformulou o PPC dos cursos de Pedagogia-licenciatura por ela ofertados de forma emancipatória, entretanto, docentes, discentes e técnico-administrativos buscam maior autonomia de seus respectivos *campi* em relação à sede desta instituição.

4.2.3. UEPA: O PPC de Pedagogia-licenciatura e seus autores

Esta subseção dedica-se a conhecer os sujeitos que assinaram a autoria da reformulação do PPC de Pedagogia-licenciatura da UEPA entre 2003 e 2006, revisão que visava à fusão de dois cursos de nível superior existentes naquela instituição até então, Pedagogia – Habilitações vinculado à Faculdade de Educação e Formação de Professor Pré-Escolar e 1ª a 4ª série de competência do Instituto Superior de Educação. A necessária fusão vinha ao encontro dos anseios locais, especialmente dos egressos do curso de Formação de Professores e das exigências legais instituídas pela DCN-Pedagogia/2006.

No quadro 15, foram organizadas informações gerais sobre os autores do PPC da UEPA (2006); para isso, utilizou-se como banco de dados a Plataforma *Lattes*, considerando-se como área de pesquisa aquela expressa por cada autor no texto por ele informado em seu currículo. Os quatro primeiros autores apareceram tanto no alto da lista de autoria do documento, quanto em diferentes grupos de trabalho listados na sequência: I. Marco Referencial; II. Diagnóstico e; III. Currículo. Os demais autores compuseram um dentre os três grupos estabelecidos anteriormente. Além desses autores, foram indicados dois discentes anônimos como autores do documento.

Quadro 15 - Autores do PPC da UEPA

Identificação do Curso/ Universidade	Autoria/ n° Docentes	% Docentes autores Pedagogos	% Docentes autores Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação ⁴⁰		Autoria/ Outros	% Principais áreas de pesquisa dos autores PPC/UEPA		
			Mestres	Doutores		Gestão, Planejamento, Avaliação	Currículo	Educação
Pedagogia-licenciatura/ UEPA	13	54%	38%	7%	2	54%	23%	23%

Reelaboração: MELO, 2022

Fonte: BRASIL, 2021c

⁴⁰ Destaca-se que dentre os membros do Núcleo Docente Estruturante da UEPA, para nosso trabalho, foram considerados apenas aqueles que possuem pós-graduação *stricto sensu* em Educação, desconsiderando-se mestres e doutores em outras áreas do conhecimento. Se consideradas as demais áreas, serão 24% de doutores, 54% de mestres, 15% de especialistas e 7% de graduados a assinarem a autoria do UEPA (2006).

Nota-se que o documento foi assinado contendo treze professores da UEPA como autores, os quais permanecem naquela instituição até a presente data e dois discentes anônimos. Um aspecto positivo evidenciado pelo quadro 15 é que dentre os autores do PPC da UEPA (2006) a maioria - aproximadamente 54% - tem como formação inicial a Pedagogia. Por garantir dentre os responsáveis pela revisão deste documento um percentual maior de pedagogos e não de psicólogos ou cientistas sociais, como evidenciado por outros estudos, postula-se que a UEPA reconhece a Pedagogia como campo de conhecimentos da, e para a Educação, área que:

[...] mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa ao entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação (LIBÂNEO, 2010b).

Nesta diretriz, a UEPA, ao garantir a revisão e fusão dos cursos de Pedagogia-habilitações e Formação de Professor Pré-Escolar e 1ª a 4ª série por meio de uma equipe de cientistas educacionais, os pedagogos, apresenta uma possibilidade maior de expressar por meio de seu PPC a formação de profissionais da educação detentores de maiores saberes e fundamentação teórico-metodológica vinculada ao seu campo específico de conhecimento.

Em se tratando da formação continuada dos docentes da UEPA responsáveis pela reformulação do PPC do curso de Pedagogia, evidencia-se a aspiração dos docentes pesquisados por Picanço e Frota (2012) referente à necessidade de maior oportunidade para dar continuidade aos seus estudos por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Observe que um percentual bem pequeno dos autores deste documento tem doutorado.

Destaca-se que apesar de terem sido ampliadas estas possibilidades em nível de mestrado, o mesmo não se observa em relação ao doutorado. Os dados apresentados no quadro 15 demonstram que, dentre os docentes efetivos da UEPA responsáveis pela reestruturação do PPC dos cursos de Pedagogia-licenciatura há um percentual aproximado de apenas 7% de doutores em Educação frente a 38% de mestres educacionais.

Anastasiou (2015) coloca como imprescindível aos cursos de nível superior instituir a formação profissional continuada dos professores universitários como princípio norteador dos PPCs. Segundo a autora, este seria um caminho para inserir a formação continuada nas universidades como uma responsabilidade pessoal e institucional. Neste processo, o colegiado

construiria uma identidade de valorização do individual como parte de um coletivo interagindo de maneira responsável e atuante dentro de suas instituições.

Para Anastasiou (2015), a formação continuada dos professores universitários tende a contribuir com o enfrentamento dos desafios postos à própria universidade do século XXI pela atual conjuntura social, política e econômica que tende a precarizar e entregar à iniciativa privada a formação de vários profissionais, especialmente aqueles vinculados às humanidades, como os pedagogos.

Evidenciam-se ainda pelos dados expressos pelo quadro 15 que, dentre os docentes responsáveis pela reestruturação do PPC de Pedagogia da UEPA, nenhum pesquisador declarou em seu Currículo *Lattes* ter a alfabetização como uma de suas principais áreas de produção de conhecimento. Note que as áreas de maior destaque foram a de Gestão, Planejamento e Avaliação, sendo esta acompanhada das áreas de Currículo e Educação.

Mediante a compreensão por ora estabelecida frente aos cursos de Pedagogia da UEPA e após o desvelamento de um processo de reformulação coletivo de seu PPC identificando-se ali o anseio pela conquista de uma maior autonomia didático-pedagógica, administrativa e financeira em relação à sede, bem como a necessária inserção da formação continuada de seus docentes como compromisso institucional, partimos para a subseção seguinte com o intuito de trazer à tona sua estrutura interna.

4.2.4. UEPA: A lógica interna do PPC de Pedagogia-licenciatura e as normatizações do MEC

Busca-se aqui delinear a estrutura e lógica interna do UEPA (2006). Para isso, articulou-se as exigências legais, especialmente aquelas expressas em documento produzido pelo MEC – Manual para preenchimento de processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial e Instrumento Único de Avaliação dos Cursos de Graduação (BRASIL, 2006b; 2015a).

Às normativas legais, articularam-se os apontamentos de especialistas da área de currículo vinculados à organização e produção de Projetos Pedagógicos de Cursos. Considera-se que as relações estabelecidas entre a estrutura legal e teórica contribuirá com a melhor apreensão do *modus operandi* dos cursos de Pedagogia-licenciatura desta instituição.

O PCC da UEPA (2006) carrega em seu texto a matriz curricular referente a cada um dos oito semestres que compõem seu curso de Pedagogia-licenciatura. O mesmo foi aprovado com uma carga horária total de 4.060 horas de atividades formativas que totalizam 153

créditos. O PPC da UEPA (2006) para além da matriz curricular, apresenta também o e mentário e as bibliografias de cada uma das disciplinas por ele ofertada. A tabela 14, a seguir, foi organizada de modo a se realizar um comparativo entre a distribuição da carga horária dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA em relação à DCN-Pedagogia/2006.

Tabela 14 - Comparativo entre a carga horária dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA e a DCN-Pedagogia/2006

	Carga Horária Total	Atividades Formativas	Estágio Supervisionado	Atividades Complementares
DCN-Pedagogia/2006	3200	2800	300	100
C1-8/UEPA	4060	3380	580	100

Elaboração: MELO, 2021

Fonte: BRASIL, 2006; UEPA, 2006

Observa-se, conforme a tabela 14, que esta instituição se compromete com uma carga horária maior do que aquela estabelecida na DCN-Pedagogia/2006 em quase todos os itens, mantendo a carga horária mínima legalmente estabelecida apenas em relação às Atividades Complementares que podem ser realizadas a partir de Iniciação Científica, extensão, monitoria, dentre outras. A carga horária prevista para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso está inserida nas Atividades Formativas.

Complementarmente, no quadro 16, foram descritos dentre os componentes legais que normatizam a produção dos PPCs aqueles que foram atendidos ou não pelo PPC da UEPA (2006). Destaca-se que em relação ao *Perfil do egresso* na DCN-Pedagogia/2006 não constam as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos graduandos deste curso, entretanto, as mesmas podem ser inferidas a partir de seu artigo 5º, que expressa inúmeras aptidões a serem desencadeadas em seus egressos:

Quadro 16 - Componentes do PPC de Pedagogia-licenciatura prescritos pelo MEC e sua presença ou ausência no PPC/UEPA (2006)

COMPONENTE PPC	PRESENTE PPC/UEPA
1. Perfil do curso	X
2. Atividades do curso	X
3. Perfil do egresso	X
4. Forma de acesso ao curso	-
5. Representação gráfica de um perfil de formação	*
6. Sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem	-
7. Sistema de avaliação do PPC	X
8. Trabalho de Conclusão de Curso	X
9. Estágio Supervisionado	X
10. Ato de autorização ou de criação	*
11. Objetivo do curso	X
12. Carga horária	X
13. Matriz Curricular	X
14. Ementário	X
15. Bibliografia	X
16. Competências	X
17. Estratégias de ensino	X
18. Docentes	-
19. Recursos materiais	-
20. Serviços administrativos	-
21. Serviços de laboratório	-
22. Infraestrutura	-

*Não se aplica ao documento final do PPC, tratando-se apenas de uma normativa do sistema e-MEC para o ato de criação do curso

Elaboração: MELO, 2021

Fonte: BRASIL, 2006 b; 2015b; UEPA, 2006

O *Perfil do curso* foi amplamente expresso pelo PPC da UEPA (2006). Foram percorridos ali não apenas sua justificativa de abertura junto às necessidades locais e regionais, mas todo um processo democrático a respeito da criação do primeiro curso de Pedagogia-Habilitações de Magistério das disciplinas pedagógicas de 2º grau, de Educação Especial – DM e de Administração Escolar em 1987, contrariando as expectativas da comunidade local por indicação do Conselho Estadual de Educação.

No intuito de descrever o *Perfil do Curso*, também se organizou a trajetória do Curso de Formação de Professor para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série criado em 1989 vinculado ao Instituto Superior de Educação. Este curso foi transferido para a competência da Faculdade de Educação em 1990, passando então a compor o Núcleo de Formação de Professores. Quando da criação da UEPA, optaram pela organização por centros e ambos os cursos, Pedagogia-

Habilitações e Formação de Professores, foram alocados no Centro de Ciências Sociais da UEPA.

Foi ainda expressa junto ao componente *Perfil do Curso* toda uma série de movimentos articulados em ambos os cursos, Pedagogia-Habilitações e Formação de Professores entre 1988 e 1990, respectivamente, no intuito de reorganização dos PPCs. Posteriormente, entre 2003 e 2006, esses movimentos foram unificados e culminaram na fusão dos dois cursos na atual graduação de Pedagogia-licenciatura.

O clamor social inicialmente não atendido pelo CEE em 1987, tornou-se realidade em 2006. De acordo com a DCN-Pedagogia/2006, as diferentes habilitações em Pedagogia deveriam ser extintas e a formação docente deveria tornar-se o centro deste curso, denominado legalmente a partir de então de Pedagogia-licenciatura. Com a extinção dos cursos existentes e sua fusão no novo curso de Pedagogia-licenciatura, reformula-se o PPC/UEPA existente e este passa a explicitar por meio de competências e habilidades e objetivos o *Perfil do egresso*.

A UEPA, em comum acordo com a DCN-Pedagogia/2006, compromete-se a:

- Formar o pedagogo com competências para o exercício de suas funções docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- Formar o pedagogo para atuar como gestor educacional em ambientes escolares e não escolares.

O Pedagogo deverá ter um perfil profissional que esteja conjugado a partir da compreensão e visão ampliada do processo político-pedagógico nas dimensões histórica, filosófica, tecnológica, política, cultural e estética, estando comprometido com as questões de nossa época e da nossa região, articulando-as com o mundo, capaz de intervir como propositor na sociedade em que vive. É também um profissional ético e produtor de conhecimentos para formação de cidadãos críticos e criativos (UEPA, 2006, p. 34).

As *Atividades do Curso* foram expressas pela estruturação curricular através de núcleos de estudos, como prevê a DCN-Pedagogia/2006. Na tabela 15, a seguir, foram indicadas as respectivas quantidades de disciplinas e carga horária referente a cada núcleo de Estudos ofertados pelos nove cursos de Pedagogia-licenciatura desta instituição:

Tabela 15 - Núcleos de Estudos do PPC da UEPA (2006) distribuídos por quantidade de disciplinas e carga horária

Núcleos de Formação	Nº de disciplinas	Carga Horária Total	Créditos
I. Núcleo de Estudos Básicos	11	1060	41
II. Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	22 Acrescidas das Eletivas	2160	86
III. Núcleo de Estudos Integradores	Estágio Supervisionado; TCC; Atividades Complementares	840	29

Elaboração: MELO, 2021

Fonte: UEPA, 2006

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, conforme expressa a tabela 15, está distribuído entre 22 disciplinas obrigatórias que juntas somam 1840 horas. As demais 320 horas, poderão ser cursadas a partir de disciplinas eletivas de livre escolha pelo graduando. Na tabela 16, foram organizados os dois Núcleos de Estudos que compõem as eletivas com suas respectivas áreas:

Tabela 16 - Distribuição das disciplinas eletivas por Núcleo de Estudos e área

NÚCLEOS DE ESTUDO	DISCIPLINAS	Nº
A. Núcleos Específicos	I. Educação Infantil e Fundamental	3
	II. Gestão Escolar	4
	III. EJA	4
	IV. Educação Especial	2
	V. Educação e Cultura	9
Núcleo Integrador/Comum	Educação Ambiental	1
	Informática Básica	1
	Teatro – Artes Cênicas	1
	Educação Sexual	1
	Língua Estrangeira Instrumental	1
	Fonoaudiologia e Educação	1
	Percepção e Cognição na Criação Artística	1
	Sociologia da Infância e da Adolescência	1
	Informática Aplicada à Educação	1
	Homem, ambiente e qualidade de vida	1
	Tópicos de saúde e sexualidade humana	1
	Produção de material para o ensino de ciências naturais	1
TOTAL		34

Elaboração: MELO, 2021

Fonte: UEPA, 2006

Destaca-se que independentemente dos núcleos, as disciplinas eletivas são todas compostas por uma carga horária de 80 horas que abrangem três créditos, podendo o graduando realizar duas disciplinas eletivas, sendo uma no quinto e outra no sexto semestre, e mais duas no sétimo, totalizando no máximo quatro eletivas. Sendo assim, para se licenciar em Pedagogia na UEPA, o graduando terá que cursar 33 disciplinas obrigatórias e quatro eletivas, acrescidas das disciplinas ou práticas de Estágio Supervisionado, TCC e Atividades Complementares.

O Núcleo de Estudos Integradores é composto por: I. Estágio Supervisionado, com carga horária de 580h/19 créditos; II. Atividades Complementares, com reserva de 100h/4 créditos a serem cumpridos entre o terceiro e o sétimo semestres e; III. Trabalho de Conclusão do Curso, com um total de 160h/6 créditos. Este Núcleo abrange um total de 840h/29 créditos da matriz curricular presente no PPC da UEPA (2006).

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem é citada, porém não está descrita no PPC da UEPA (2006). A *Avaliação do PPC* consiste na avaliação do curso a ser realizada anualmente pela própria instituição, e o *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)* apresenta-se insuficientemente descrito no PPC da UEPA (2006). Nota-se que no PPC da UEPA (2006) não constam as normas específicas para formatação do TCC, nem as linhas de pesquisa do curso dentre as quais o estudante poderá optar.

Tratando-se do Estágio Supervisionado, o texto impresso no PPC da UEPA (2006) é vago e pode gerar dúvidas aos formandos; neste documento, lê-se o seguinte:

O estágio curricular que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, **ou ainda** em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares [...] (UEPA, 2006, p. 40 - grifo nosso).

[...] é uma ação interdisciplinar e **será desenvolvida no decorrer do curso tendo ênfase nos dois últimos semestres letivos do Curso, na educação infantil e no ensino fundamental** [...] (UEPA, 2006, p. 40 - grifo nosso).

Em Gestão Educacional, desenvolvida no sétimo semestre letivo, vinculada ao âmbito administrativo em instituições escolares, em instituições não escolares e ambientes populares, sob a supervisão de um professor do estágio, dando ênfase em coordenação, planejamento, assessoramento e na organização educacional (UEPA, 2006, p. 40 - grifo nosso).

Destaca-se que apesar de o curso estar dividido em oito semestres e as disciplinas de estágio supervisionado estarem descritas no texto do PPC da UEPA (2006) como permeando todo o processo de formação do pedagogo, as mesmas encontram-se centradas nos dois últimos semestres do curso. Esta incongruência entre o texto e a matriz curricular parece desrespeitar o princípio de indissociabilidade entre teoria e prática, sendo este justamente um dos princípios desta instituição:

O princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, permite proporcionar a compreensão da realidade na medida em que exige ação do sujeito sobre o mundo (prática) para o entendimento da natureza dos fenômenos envolvidos gerando o conhecimento novo (teoria) e vice-versa, nesse sentido a ação do sujeito sobre o meio e sua observação são necessárias para a construção do conhecimento (UEPA, 2006, p. 31).

Como poderiam seus cursos garantir este princípio uma vez que, primeiro o graduando realiza todas as disciplinas teóricas e práticas internas à universidade e só então, em seu último ano de graduação, tem a possibilidade de ir a campo experienciar a realidade em seu futuro *lôcus* de trabalho? Ressalte-se, ainda, que estes são os semestres reservados ao desenvolvimento de sua pesquisa de TCC.

Mediante esta disposição na matriz curricular, infere-se que esta instituição esteja inicialmente, nos primeiros seis semestres ou três anos de curso, instrumentalizando o educando com teorias e práticas intra-acadêmicas para posteriormente induzi-lo ao desenvolvimento de uma pesquisa junto a um de seus campos de estágio.

Observe na tabela 17 a distribuição da carga horária total do Estágio Supervisionado, bem como sua obrigatoriedade relativa a cada nível ou modalidade de ensino relacionada ao perfil generalista de pedagogo que se pretende formar:

Tabela 17 - Estágio Supervisionado: carga horária e disposição na matriz curricular

Nível/modalidade do Estágio Supervisionado	Carga horária	Créditos	Disposição no curso
Gestão Educacional	100	4	7º
Instituições Não Escolares e Ambientes Populares	80	3	7º
Educação Infantil	200	6	8º
Ensino Fundamental	200	6	8º

Elaboração: MELO, 2021

Fonte: UEPA, 2006

Observa-se que o PPC da UEPA apresenta como possíveis lócus de Estágio Supervisionado aos seus graduandos em Pedagogia-licenciatura instituições vinculadas ou conveniadas a ela e que estejam localizadas no município do *campus* sede desta IES. Por ser uma atividade obrigatória com 580h de carga horária a ser cumprida em apenas dois semestres, admite-se que esta informação esteja desatualizada no documento, afinal, este PPC presta-se a contribuir com a organização e desenvolvimento de nove cursos de Pedagogia-licenciatura vinculados à UEPA que se localizam em oito municípios distintos e distantes entre si.

De forma a encerrar momentaneamente as considerações sobre o elemento Estágio Supervisionado no PPC da UEPA (2006), inquirir-se a respeito de um dos critérios para determinação dos lócus para sua realização, o qual exige, dentre outras ações, que “[...] a instituição possua infraestrutura didático-pedagógica, física, administrativa e de pessoal adequadas ao desenvolvimento das atividades” (UEPA, 2006, p. 42).

Considerando-se os resultados da pesquisa apresentada por Oliveira et al. (2014) que deflagram que no Brasil 70,5% dos docentes percebem que o financiamento destinado à educação não garante as condições adequadas de trabalho na Educação Básica, seja em questões salariais que os obrigam a ter duplas ou triplas jornadas, bem como referentemente aos materiais didático-pedagógicos, muitas vezes inadequados, inexistentes ou em quantidades insuficientes, questiona-se o critério apresentado pela UEPA, sobre o qual indagamos: *não estaria esta universidade distanciando seus formandos das reais condições de trabalho que vivenciarão futuramente?*

4.2.5. UEPA: A lógica interna do PPC de Pedagogia-licenciatura para além das normatizações do MEC

Um componente demasiadamente importante para pesquisadores da área comprometidos com uma produção emancipatória dos PPCs, como Veiga (2003), por exemplo, porém não exigido nas prescrições do MEC, pode ser encontrado no PPC da UEPA (2006), qual seja, o dos *Princípios básicos, filosóficos e norteadores* almejados por esta instituição, composto por: I. Interdisciplinaridade; II. Indissociabilidade entre teoria e prática; III. Gestão democrática; IV. Ensino pela pesquisa; V. Formação continuada e; VI. Inclusão.

Reconhecendo-se pertencente a uma região com ampla diversidade cultural, a UEPA se propõe a formar um pedagogo que, não descuidando do contexto macro de seu país, região e unidade federativa, considere também as especificidades do município onde está localizado. Observa-se aqui a preocupação e engajamento desta instituição junto à comunidade local, uma das características fundamentais aos PPCs, de acordo com Veiga (2003).

O princípio da indissociabilidade entre a teoria e a prática para a UEPA compreende uma formação fundamentada na apreensão do mundo por meio da prática sobre ele fundamentada em dada teoria, e vice-versa. Neste movimento da teoria à prática e desta de volta à teoria, o educando irá construindo novos conhecimentos a respeito de sua futura área de atuação profissional, a prática docente e a gestão educacional, princípio garantido parcialmente mediante a discussão anterior sobre o estágio supervisionado que ocorre apenas nos dois últimos semestres do curso (UEPA, 2006).

O princípio da interdisciplinaridade articula-se à concepção de flexibilização curricular de Caribé e Brito (2015) e concretiza-se na organização de uma matriz fundada na integração entre ensino, pesquisa e extensão, sendo ofertado um currículo organizado por Núcleos de Estudos. A partir destes núcleos, estabelecem-se relações na organização do ensino e construção de conhecimento das diversas áreas que compõem seu currículo. Os conteúdos, suas metodologias e avaliação articulam-se de modo a proporcionar ao discente uma visão da totalidade das relações entre homem, sociedade, educação e saber.

Em se tratando do princípio de gestão democrática responsável, de acordo com Caribé e Brito (2015), pela garantia da oferta de um ensino formal respaldado em ações coletivas, interativas, participativas, construtivas e cooperativas, aponta-se no PPC da UEPA (2006) que esta será garantida por meio do conceito de cidadania ampliada que prima pela inclusão

social, política, econômica e cultural. Já o princípio de pesquisa apresenta-se neste documento como:

[...] possibilidade de fomentar uma metodologia de ensino participativa, que modifica a atitude do professor e do aluno frente ao processo ensino e aprendizagem na medida em que estimula os sujeitos envolvidos no processo educacional a inventar, criar, problematizar, propor, construir, dentre outras habilidades necessárias à construção e produção do conhecimento (UEPA, 2006, p. 32).

Por se tratar de princípios filosóficos, tece-se a observação de que foram poucas as referências utilizadas no PPC da UEPA (2006). Fez-se menção apenas a Neidson Rodrigues, referentemente ao conceito de cidadania ampliada, e a Antonio Faundez para discorrer sobre a necessária articulação que deve ser estabelecida entre os conteúdos e suas respectivas metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação (UEPA, 2006).

Acrescenta-se a observação de que, apesar da formação continuada constituir-se em um dos princípios desta instituição, a mesma ainda não se tornou uma realidade, haja vista que foi diagnosticado que apenas aproximadamente 24% dos 13 professores que assinaram a autoria da reformulação do PPC da UEPA (2006) possuem doutorado em diferentes áreas do conhecimento. Ainda, destaca-se novamente o clamor dos sujeitos pesquisados por Picanço e Frota (2012) referente à necessária ampliação de possibilidades de dar continuidade aos estudos por meios de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Por ora finalizando as análises e discussões aqui postas, inquiri-se ainda sobre a efetivação do princípio democrático, uma vez que, apesar de existirem nove cursos de Pedagogia-licenciatura nesta instituição, ofertados em sete *campi* distintos, cada qual permeado por suas idiossincrasias, há apenas um PPC a regê-los.

4.2.6. UEPA e sua Matriz curricular – onde está a alfabetização?

Parte-se neste momento em busca das disciplinas vinculadas à alfabetização no interior da matriz curricular da UEPA. Como apresentado anteriormente, esta universidade oferece aos graduandos de Pedagogia-licenciatura 33 disciplinas obrigatórias e um acervo de 34 eletivas, das quais é possível escolher e cursar quatro. As 37 disciplinas a serem cursadas de modo a angariar o diploma de Pedagogia-licenciatura nesta instituição somam juntas 3.220 horas de atividades acadêmicas que totalizam 127 créditos. A estes são acrescidas 840 horas

destinadas ao Estágio Supervisionado, à produção do TCC e à realização das Atividades Complementares, reservando-se-lhes 29 créditos.

Desse montante, busca-se averiguar a quantidade de disciplinas que tratam de garantir aos formandos os conhecimentos e saberes docentes necessários ao exercício pedagógico de alfabetizar crianças sem necessidades educacionais especiais que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em outras palavras, procura-se identificar a carga horária de atividades acadêmicas dedicadas à *Formação do Alfabetizador*.

Na tabela 18, a seguir, foram organizadas dentre as disciplinas obrigatórias e eletivas disponíveis na UEPA aquelas que se relacionam à alfabetização, sua respectiva carga horária e créditos em comparação com o total das disciplinas e carga horária oferecidos nesta instituição:

Tabela 18 - Disciplinas de alfabetização, carga horária e crédito em relação ao curso de Pedagogia-licenciatura da UEPA

Núcleo de Estudos	c/h total	Crédito total	Disciplina de Alfabetização/semestre	c/h	Crédito	% c/h
Núcleo de Estudos Básicos	1060	41	-	-	-	0
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	2160	86	1. Leitura e Produção de Textos/1º	100	4	6 a 8
			2. Processos linguísticos/3º	80	3	
			3. Fundamentos teóricos e metodológicos da linguagem/3º	80	3	
			4. Literatura Infanto-juvenil (eletiva: 5º- 6º- 7º)	80	3	
Núcleo de Estudos Integradores	840	29	-	0	0	0
TOTAL	4060	156	340		13	8%

Elaboração: MELO, 2021

Fonte: UEPA, 2006

Foram observados desencontros entre a carga horária ou os créditos impressos na composição curricular distribuída por Núcleos de Estudos ou por semestres e o ementário em relação às disciplinas de: I. Leitura e Produção de Textos - 100h e 4 créditos na composição curricular e 100h e 3 créditos no ementário; II. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da

Linguagem - 80h e 3 créditos na composição curricular por semestres e no ementário 80h, porém 5 créditos na composição curricular por Núcleos de Estudos. Considerou-se sempre a carga horária e créditos expressa na composição curricular por semestres na organização da tabela 19, já que esta manteve um padrão de disciplinas contendo 80h com 3 créditos e 100h com 4 créditos.

Ressalva-se que a variação de percentual expressa pela tabela 18 - entre 6% e 8% da carga horária total do curso de Pedagogia-licenciatura da UEPA, tal variação explica-se pela disciplina eletiva que a compõe - Literatura Infanto-juvenil - que poderá ou não ser escolhida dentre as demais pelo graduando para lhe conferir o diploma de licenciado em Pedagogia nesta instituição.

Entende-se aqui a *Formação do Alfabetizador* como aquela voltada a preparar o pedagogo com os conhecimentos e saberes docentes necessários ao ensino e à aprendizagem inicial da leitura e da escrita às crianças sem necessidades educacionais especiais em salas de alfabetização. Tais salas, de acordo com a BNCC (2017), constituem-se em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de nove anos e, de acordo com a Política Nacional de Alfabetização (2019) em salas de 1º ano deste mesmo nível e modalidade de ensino. Ainda que se reconheça que em um país onde o índice de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade em pleno século XXI atinja 6,8%, há que se rever tais classificações expressas por estas normatizações.

Partindo-se do princípio de que os atuais cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA têm, como indica a DCN-Pedagogia/2006, na formação docente sua centralidade, questiona-se a pouca representatividade que têm as disciplinas responsáveis pela *Formação do Alfabetizador* junto à sua matriz curricular. Questiona-se ainda a ausência explícita do termo alfabetização nas disciplinas ofertadas: I. Leitura e Produção de Textos; II. Processos linguísticos; III. Fundamentos teóricos e metodológicos da linguagem e; IV. Literatura infanto-juvenil.

Uma dentre as causas prováveis para a pouca representatividade da alfabetização junto ao PPC e à matriz curricular dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA articula-se à ausência de professores pesquisadores que assinaram a autoria deste documento junto à área de alfabetização; observe que de acordo com os dados expressos no quadro 15, na página 210, suas principais áreas de pesquisa são: I. Gestão, Planejamento e Avaliação; II. Currículo e; III. Educação. Nenhum desses professores tem como sua área de estudos e pesquisas a alfabetização.

Foi possível confirmar a baixa representatividade da *Formação do Alfabetizador* junto aos cursos de Pedagogia-licenciatura oferecidos pela UEPA por meio da análise de conteúdo de seu PPC. Com a ajuda do *software* ATLAS.ti 9, procurou-se a frequência do termo *alfabetização*, bem como de outros vinculados à essa área do conhecimento, como: letramento, linguagem, língua portuguesa, leitura, língua escrita, escrita, oralidade, oral e método. Vinculou-se a frequência dessas expressões às suas respectivas unidades de contexto, definidas nesta tese pelo parágrafo ao qual pertencem. Os resultados foram organizados na tabela 20, a seguir:

Tabela 19 - Frequência e unidade de contexto de palavras vinculadas à alfabetização

Unidades de Contexto	Alfabetização	Letramento	Linguagem	Língua Portuguesa	Leitura	Língua Escrita	Escrita	Oralidade	Oral	Método	Total de Frequência por Unidade de Contexto
Disciplina <i>Formação do Alfabetizador</i>	-	-	3	-	3	-	-	-	-	-	6
Bibliografia <i>Formação do Alfabetizador</i>	9	-	5	3	11	1	4	-	1	-	34
Bibliografia Educação Especial	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	3
Bibliografia Educação Infantil	4	1	1	-	-	1	1	-	-	-	8
Bibliografia EJA	9	-	-	-	4	-	-	-	-	-	13
Bibliografia Diversa	2	-	6	-	7	-	-	-	-	10	25
Competências e habilidades	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Ementa <i>Formação do Alfabetizador</i>	-	1	4	-	4	-	2	-	2	--	13
Ementa Educação Especial	1	2	7	-	2	-	5	-	-	-	17
Ementa EJA	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Ementa Diversa	-	-	-	-	2	-	1	-	-	4	7
Núcleos de Estudos	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Outros	-	-	-	-	1	-	-	1	-	1	3
Total de Frequência por unidade de registro	25	4	30	4	35	2	13	1	4	15	133
Total Unidade de Contexto por Unidade de Registro	5	3	9	2	9	2	5	1	3	3	-

Elaboração: MELO, 2021

Fonte: UEPA, 2006

Pelo levantamento da frequência do campo semântico aqui elencado como relacionado à alfabetização e apresentado pela tabela 19 em comparação às suas respectivas unidades de contexto, consideradas estas os itens que compõem os ementários - disciplina, ementa, bibliografia - seguidos das modalidades às quais fazem parte - *Formação do Alfabetizador*, Educação Infantil, EJA e Educação Especial, acrescentadas pela qualificação - Diversa - que inclui as diferentes áreas do saber que contribuem com a Pedagogia, assim como as áreas dos conhecimentos específicos da docência do pedagogo - Filosofia, Sociologia, Psicologia,

História, Geografia, Ciências, Matemática, Educação Física e Arte, para além das demais seções que porventura se apresentaram no PPC da UEPA (2006), no caso *Núcleo de Estudos e Competências e Habilidades*, nota-se a prevalência de 62% na unidade de contexto - Bibliografia.

Ainda que seja a unidade Bibliografia_ *Formação do Alfabetizador* a de maior frequência, com um percentual de 26% do total das mesmas sobressaindo-se às unidades de registro, alfabetização e leitura, nota-se que esta é seguida muito proximamente pelas Bibliografias Diversas, com 19% do total, apresentando-se em destaque as unidades de registro - leitura e método.

Critica-se a ausência de discussão e inserção do vocabulário pertencente ao campo semântico da alfabetização nos nomes das disciplinas e mesmo em suas ementas, assim como no próprio corpo do texto do PPC da UEPA (2006), no qual especialmente a expressão alfabetização poderia constituir-se em um eixo ou tema central para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, já que, de acordo com o artigo 32 da LDBEN 9.394/1996, um dos objetivos do Ensino Fundamental de nove anos é a formação básica do cidadão brasileiro mediante o “[...] desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o **pleno domínio da leitura, da escrita** e do cálculo [...]” (BRASIL, 1996, p. 17 - grifo nosso).

Observe que o campo semântico elencado - *alfabetização* - aparece em terceiro lugar em termos de frequência, com 19% do total. *Leitura e linguagem* antecede-mo, com 26% e 23%, respectivamente, enquanto *método* e *escrita* precedem-no com 11% e 10% cada um. Note que as unidades de registro - Letramento, Língua Portuguesa, Língua Escrita, Oralidade e Oral - por apresentarem baixíssima frequência, entre um e quatro, foram somadas juntas para totalizar 11% do total do vocabulário aqui expresso, o que revela que as principais unidades de registro - *alfabetização* e *letramento* - não constituem temas centrais no PPC da UEPA (2006) e, conseqüentemente, em seu curso de Pedagogia-licenciatura.

A secundarização da *Formação do Alfabetizador* é evidenciada pela própria ausência das palavras *alfabetização* e *letramento* junto às nomenclaturas correspondentes à Disciplina_ *Formação do Alfabetizador* ali encontradas: Processos Linguísticos, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Linguagem, Leitura e Produção de Textos e Literatura Infanto-juvenil.

Perceba ainda que a frequência da unidade de registro - *alfabetização* - é a mesma nas unidades de contexto Bibliografia_ *Formação do Alfabetizador* e Bibliografia EJA, ou seja, ainda que se mantendo a crítica realizada em relação à centralidade do vocabulário nas bibliografias indicadas, vê-se como positiva a responsabilidade desta instituição com a

formação docente do pedagogo para atuar na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que sua região em termos de Brasil ainda apresentava, em 2018, um percentual de 7,98% da população de 15 anos ou mais de idade em estado de analfabetismo.

A unidade de registro de maior frequência - *leitura* - articulou-se em 51% de suas aparições nas unidades de contextos articuladas à *Formação do Alfabetizador*. Revelou-se por meio delas a busca por sua concepção, espaço no processo de alfabetização por meio de sua prática, ensino e pesquisa, as condições sociais de leitura em nosso país, sua interdisciplinaridade e as possibilidades de seu ensino por meio da literatura infantil.

Leitura apresentou um percentual de 14% articulado à formação docente para a EJA e de 6% à modalidade de Educação Especial. Em todos estes contextos, manteve-se no campo semântico da *alfabetização*, entretanto, o restante de sua frequência, que equivale a 29%, desvinculou-se para as áreas de Artes e Inglês, o que revela que mesmo as unidades de registro que se destacam dentre as de maior frequência, nem sempre se mantêm alinhadas à grande área de pesquisa desta tese, a alfabetização. Tal observação é corroborada pela frequência da unidade de registro *método* em Bibliografias Diversas, que se articula em 70% de seu total aos componentes curriculares associados à categoria elencada por Gatti e Nunes (2009) de *Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso*, posicionando-se, deste modo, no campo semântico da pesquisa educacional. As demais aparições articulam-se aos métodos de ensino de Ciências naturais, História e Filosofia, ou seja, apesar de presente, não se alinha à área de pesquisa aqui em análise.

Encerrando-se parcialmente as interpretações possíveis mediante os dados expressos pela tabela 19, esclarece-se que dentre a unidade de registro que ficou em segundo lugar pela sua frequência junto ao PPC da UEPA (2006) - *linguagem*, 40% articularam-se às unidades de contexto seguidas da expressão *Formação do Alfabetizador* e, através delas, desvelam-se discussões sobre a aquisição, o desenvolvimento e o ensino da linguagem oral e escrita na criança enquanto meio de interação interpessoal.

Em se tratando desta mesma unidade de registro têm-se, ainda, 30% de sua frequência junto à modalidade de Educação Especial, entendida esta, de acordo com o artigo 58 da LDBEN 9.394/1996, como aquela a ser oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo de responsabilidade dos sistemas, de acordo com o artigo 59 desta mesma lei, oferecer a este público, dentre outros:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - **professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;** (BRASIL, 1996, p. 25 - grifo nosso).

Tendo esclarecido isto, ainda que o enfoque desta tese seja a *Formação do Alfabetizador* para trabalhar com crianças que estejam fora do público-alvo da Educação Especial, porém considerando-se que ambas se deem no interior do curso de Pedagogia-licenciatura, consideram-se as discussões propostas - LIBRAS, linguagens especiais necessárias à educação de portadores de deficiências auditivas e visuais, desenvolvimento normal da linguagem e suas alterações e linguagem, como objeto de estudos da Fonoaudiologia, conhecimento pertinente à formação do pedagogo.

O percentual restante à unidade de registro linguagem, equivalente a 20% de sua frequência, articula-se às outras áreas do conhecimento que mantêm junto a ela conhecimentos interdisciplinares, como a Filosofia e a Psicologia, assim como as linguagens das Artes e do ensino de Ciências, o que é compreensível, uma vez que de acordo com o artigo 6º da DCN-Pedagogia/2006, os cursos sob suas normatizações, respeitadas as diversidades de nosso país e a autonomia pedagógica das IES, deverão garantir em sua matriz curricular, dentre inúmeros conhecimentos, a:

[...] decodificação e utilização de códigos de **diferentes linguagens** utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física (BRASIL, 2006a, p. 3 – grifo nosso).

Tendo-se diagnosticado por meio da análise de conteúdo facilitada pela busca de frequência de vocabulário pertencente ao campo semântico da alfabetização junto ao *software* ATLAS.ti 9 a pouca centralidade desta área do conhecimento junto ao PPC da UEPA (2006) e consequentemente aos cursos de Pedagogia-licenciatura por ela oferecidos, saímos em busca daquilo que se garante ou não em relação à *Formação do Alfabetizador* por meio da articulação das atividades curriculares ali identificadas junto às suas respectivas ementas e bibliografias. Para tanto, organizou-se o quadro 17, que segue:

Quadro 17 - Disciplinas de alfabetização e principais temáticas a serem desenvolvidas de acordo com suas ementas

NÚCLEOS DE ESTUDOS	DISCIPLINAS	EMENTAS
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Leitura e Produção de textos	Processo da leitura. Conceito, concepções, natureza do processo da leitura, estratégias de leitura. A interação leitor e texto, o processo de produção de texto: conceito; natureza e estrutura. A prática da produção de texto (UEPA, 2006, p. 52)
	Processos Linguísticos	Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. Processo de aquisição da leitura. Evolução histórica e aquisição da escrita (UEPA, 2006, p. 57)
	Fundamentos teóricos e metodológicos da linguagem	Reflexões sobre linguagem e ensino da linguagem. Aspectos da linguagem oral e escrita enquanto meios de interação dentro e fora da escola. Alfabetização e Letramento: conceitos e práticas (UEPA, 2006, p. 57)
Eletivas	Literatura Infanto-Juvenil	Do texto literário como importante instrumento de formação de leitores. As formas de expressão da literatura infanto-juvenil e sua importância para o desenvolvimento do senso estético e crítico (UEPA, 2006, p. 97)

Elaboração: MELO, 2021

Fonte: UEPA, 2006

Nas disciplinas de Leitura e Produção de textos, Processos Linguísticos, Fundamentos teóricos e metodológicos da linguagem e Literatura Infanto-juvenil, encontram-se articulação desde o nome, passando-se pela ementa e desenhando-se por meio das bibliografias por elas expressas.

A disciplina de Leitura e Produção de textos traz consigo a indicação de uma teórica clássica do Letramento, Magda Soares; apresenta também uma obra vinculada à perspectiva interacionista, já que propõe o ensino pelo texto: *Aprender e ensinar*, com textos de Lígia Chiappini. Observa-se aí uma maior ênfase na concepção de leitura e na qualidade do texto a ser produzido e, por tratar de leitura e produção textual, verifica-se uma aproximação com discussões necessárias à *Formação do Alfabetizador*.

Na disciplina de Processos Linguísticos, pode-se identificar bibliografias voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos necessários à *Formação do Alfabetizador*. Estão indicados ali teóricos construtivistas como Emília Ferreiro e Ana Teberosky e também representantes da teoria do letramento, como Mary Kato. Como não poderia ser diferente

devido à sua própria nomenclatura, a ênfase desta disciplina recai sobre os aspectos linguísticos do processo de alfabetização.

A disciplina de Fundamentos teóricos e metodológicos da linguagem traz bibliografias voltadas a melhorar a leitura e a escrita do próprio graduando em Pedagogia, ao mesmo tempo em que busca prepará-lo para o ensino destes conhecimentos junto às salas de alfabetização. Apesar de fazer referência a uma produção clássica de João Wanderley Geraldi, “Prática de Leitura de texto na escola” (1984), observa-se junto à esta disciplina uma quantidade maior de leituras alinhadas à perspectiva do letramento por meio de autores como Ângela Kleiman e Magda Soares. Das onze bibliografias indicadas, quatro remetem a estas autoras.

Não foram encontrados autores clássicos do campo de alfabetização na disciplina de Literatura Infanto-juvenil. Sua centralidade encontra-se na sensibilização do alfabetizador em formação para se utilizar, depois de formado, dos contos clássicos e da literatura infanto-juvenil de forma geral em sua prática didático-pedagógica em sala de aula, especialmente em momentos de leitura. Percebe-se a ausência em sua ementa e bibliografia das possíveis articulações entre o ensino e aprendizagem da escrita por meio da literatura infanto-juvenil.

Após inúmeras leituras e análises dos dados aqui expressos, observa-se que, para além de um percentual pequeno da carga horária total dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, variável entre 6% e 8% voltados à *Formação do Alfabetizador*, há prevalência das perspectivas teóricas construtivista e do letramento em detrimento da interacionista. Observe a tabela 20:

Tabela 20 - Disciplinas, percentual bibliográfico e ênfase teórico-metodológica voltada à Formação do Alfabetizador

Disciplinas Alfabetização	Carga horária/créditos	Percentual bibliográfico alfabetização	Ênfase teórico- metodológica
Leitura e Produção de texto	100h/4	100%	Letramento
Processos linguísticos	80h/3 80h/3	100% 100%	Construtivismo Letramento
Fundamentos teóricos e metodológicos da linguagem	80h/3	100%	Letramento
Literatura Infanto-juvenil	80/3	29%	Não identificado

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: UEPA, 2006

Observa-se pelo exposto no quadro 17 e na tabela 20 que ainda que as disciplinas de alfabetização da UEPA tragam em suas bibliografias autores de diferentes correntes teóricas como o construtivismo, o letramento e o interacionismo, a ênfase centra-se na perspectiva teórico-metodológica do Letramento. Autores clássicos, especialmente no que tange à perspectiva histórico-cultural, são ignorados nas bibliografias indicadas.

Soares (1985), ao discorrer sobre as muitas facetas da alfabetização, o faz categorizando-as de acordo com as diferentes perspectivas que se pode estudar tal fenômeno: “[...] o conceito de alfabetização, a natureza do processo de alfabetização e os condicionantes do processo de alfabetização” (SOARES, 1985, p. 20).

Para Soares (1985), assim como para Kramer (2019), muito pouco se contribuirá com a qualidade da alfabetização oferecida às crianças de nosso país enquanto as distintas áreas do conhecimento que a pesquisam permanecerem isoladas produzindo conhecimentos parciais de um processo tão complexo e múltiplo. Para Soares (1985), as distintas facetas⁴¹ psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística devem articular-se durante o processo de alfabetização. Acrescento aqui que para que isto se concretize há que se garantir tal articulação durante o processo de *Formação do Alfabetizador*.

Kramer (2019) adverte que as dicotomias postas ao estudo e à prática alfabetizadora pouco têm contribuído para a solução de problemas reais vivenciados pelos professores alfabetizadores em efetivo exercício e menos ainda têm garantido aos alfabetizandos uma permanência escolar e um processo de alfabetização com qualidade que efetive a socialização dos conhecimentos construídos, acumulados e sistematizados socialmente, porém devolvidos de maneira desigual às distintas camadas socioeconômicas de nossa população.

Ao se identificar a ausência não apenas de nomenclaturas de disciplinas voltadas à *Formação do Alfabetizador* como também o absenteísmo de seu conceito no corpo e nas ementas do PPC/UEPA (2006), conclui-se que nesta instituição, apesar de se valorizar a perspectiva teórico-metodológica defendida por Soares (1985) - letramento, deixa-se de se atentar a uma de suas advertências quando esta afirma que, para além da

⁴¹ A faceta psicológica enfatiza os pré-requisitos e os processos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita, representado na atualidade, dentre outros, pelos estudos construtivistas de Emília Ferreiro. A faceta psicolinguística próxima, porém distinta da anterior, preocupa-se com a maturidade linguística necessária à aquisição da leitura e da escrita, relações entre linguagem e memória, interação e informações visuais e auditivas, tendo uma de suas representantes em Kato (1982). A faceta sociolinguística é aquela que concebe a alfabetização como um processo relacionado diretamente com os usos sociais da língua; uma de suas abordagens é a das diferenças dialetais entre o repertório oral do estudante e a língua normatizada e padrão, tida como culta e ensinada pela escola, assim como as diferenças percebidas em diferentes regiões e comunidades em se tratando das funções, situações e objetivos de uso da linguagem oral e escrita. A faceta linguística, por sua vez, é aquela que concebe a alfabetização como “[...] processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas” (SOARES, 1985, p. 22).

interdisciplinarização necessária ao ensino, à pesquisa, à formação docente e às práticas didático-pedagógicas de alfabetização, isto é, para além da consideração da:

[...] natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente e iluminada por uma postura que resgate seu verdadeiro significado (SOARES, 1985, p. 23).

E de nada adiantaria pender ao outro extremo, utilizando-se apenas de perspectivas que dizem compreender a alfabetização, mas o fazem apenas de maneira parcial, já que no lugar de buscarem intersecção e confluência entre a psicologia, a psicolinguística, a sociolinguística, a linguística e a estas somarem os fatores externos ao contexto escolar que também o condicionam, como os sociopolíticos e econômicos, ou se detém àqueles ou a estes isoladamente (KRAMER, 2019).

A autora sugere a busca pela intersecção e confluência para as abordagens já construídas - Psicológica, Psicolinguística, Sociolinguística e Linguística - por meio de uma perspectiva pedagógica que venha a contribuir com a superação de dilemas como o da alfabetização enquanto técnica ou processo de compreensão e expressão de significados ou mesmo quando se a compreende como método ou conteúdo, que privilegie os meios ou os fins. Kramer (2019), afirma que só é possível “[...] opor conteúdo/forma, resultado/processo, fatores psicológicos/linguísticos, papel do professor/papel do aluno no discurso acadêmico e teoricista que supõe uma prática, mas não a vive” (KRAMER, 2019, p. 249).

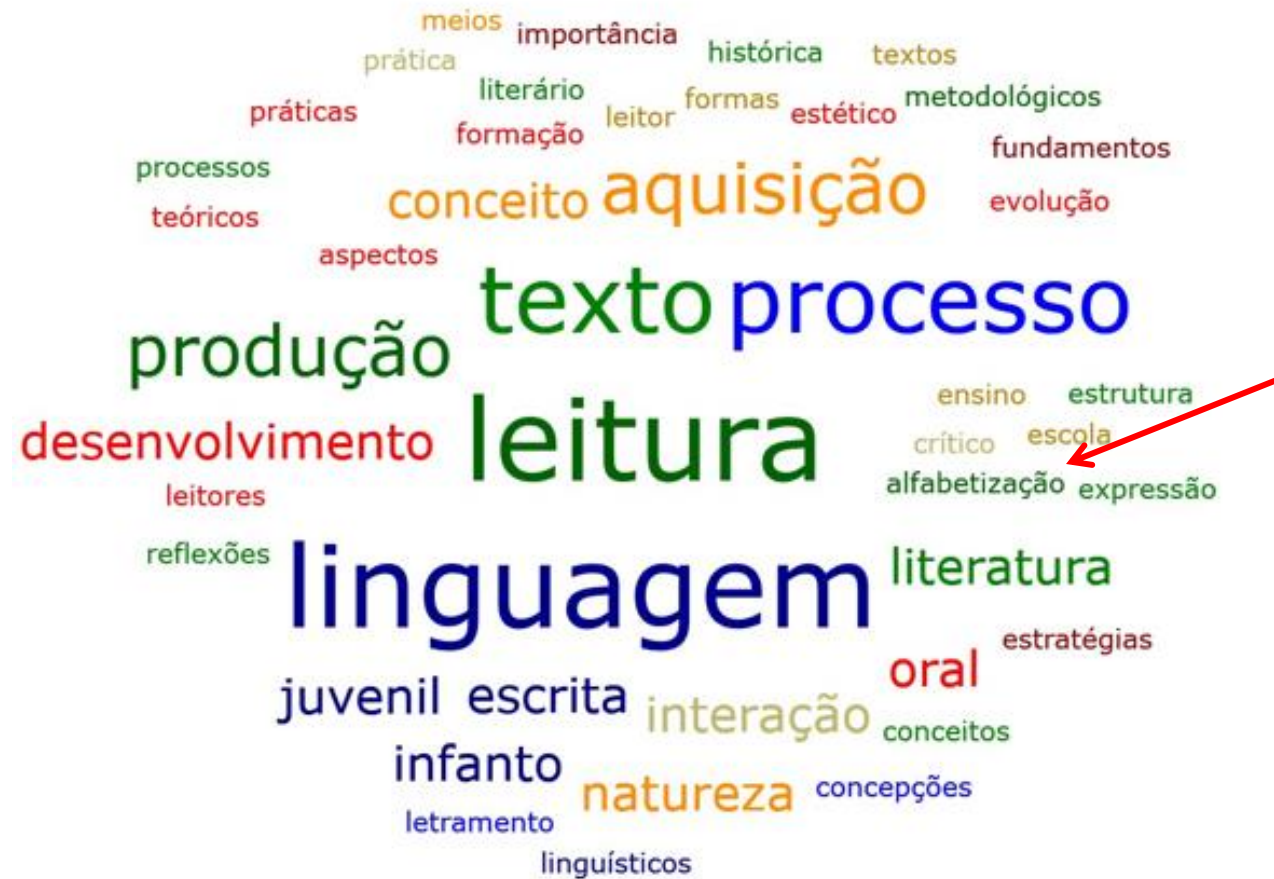
Infelizmente, observa-se nas disciplinas, ementas e bibliografias da UEPA, para além da pouca representativa da perspectiva interacionista que traria as contribuições dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais à compreensão do processo complexo e múltiplo que é a alfabetização, também a pouca representatividade de sua perspectiva pedagógica.

Esta poderia vir a contribuir com o aprofundamento dos conhecimentos de diversas vertentes já existentes sob uma perspectiva que favorecesse o uso dos mesmos pelos professores alfabetizadores em suas salas de alfabetização. Aos nossos olhos, que comungam com o posicionamento de Kramer (2019) seria a perspectiva pedagógica um...

[...] ponto de partida e chegada para os estudos desenvolvidos, organizando-os e sistematizando-os. Proposta utilitária, pragmática? Talvez. Mas, a meu ver, uma estratégia necessária para que os estudos e as pesquisas realizadas se traduzam em benefícios reais para o ensino da leitura e da escrita. (KRAMER, 2019, p. 245).

A centralidade impressa nos componentes curriculares voltados à *Formação do Alfabetizador* se pode verificar pelo resultado obtido ao se construir uma nuvem de palavras fazendo uso das nomenclaturas e respectivas ementas encontradas com esse propósito junto ao PPC da UEPA (2006), conforme representado pela figura 4, a seguir. Nota-se por meio dela que o próprio termo alfabetização foi quase apagado mediante a sua baixa frequência, a qual ficou subsumida na grande frequência e consequentemente atenção atribuída às questões da linguagem, da leitura e da produção textual, todas articuladas às facetas linguísticas do processo de alfabetização:

Figura 4 - Nuvem de palavras elaborada a partir das ementas das disciplinas voltadas à Formação do Alfabetizador presentes no PPC da UEPA (2006)



Ainda que as disciplinas de alfabetização da UEPA articulem-se em demasia aos aspectos linguísticos deste processo ao buscar-se pela coocorrência das expressões alfabetização e letramento, método fônico, consciência fonológica, ciência cognitiva e método cientificamente comprovado por meio do *software* ATLAS.ti 9, com exceção de alfabetização e letramento, que apareceram uma vez na ementa da disciplina Fundamentos teóricos e Metodológicos da linguagem, as demais não foram encontradas.

Talvez isso tenha se dado por dois motivos: primeiro, pela ausência de discussões e devida conceituação da alfabetização ao longo do texto do PPC da UEPA (2006); segundo, por este ter sido produzido em 2006 e as expressões buscadas estarem alinhadas à atual Política Nacional de Alfabetização promulgada em 2019.

Da mesma forma, o termo construtivismo representativo de corrente teórica alinhada às políticas de alfabetização dos anos de 1990 e 2000, manteve uma frequência de duas citações relacionadas às bibliografias das disciplinas de Biologia e Metodologia e Ensino de Ciências e Produção de material para o ensino de ciências naturais, sendo a primeira obrigatória e a segunda eletiva.

A expressão *histórico-cultural* articulada às discussões de alfabetização sob os estudos de Vygotsky, Lúria e Leontiev, não retornou às nossas buscas, ainda que estes autores estejam citados nas bibliografias de algumas disciplinas, e seu correlato *sócio-histórico* apareceu uma única vez no elenco dos princípios descritos no PPC da UEPA (2006), no qual, apesar de se ler que o princípio democrático será executado, entre outras ações, pelo compromisso “[...] social e ético do educador, com ênfase na concepção sóciohistórica” [*sic.*] (UEPA, 2006, p. 32), as ementas, disciplinas e demais discussões não conceituam ou vinculam teoricamente a expressão.

Pelas discussões até então expressas, autoriza-se a considerar que a UEPA, apesar de constituir-se numa IES de qualidade, de promover movimentos coletivos para revisão do PPC de Pedagogia-licenciatura, de articular-se à normatização vigente - a DCN-Pedagogia/2006 - e de oferecer um curso com carga horária acima das exigências legais, mesmo frente a estes avanços, tal instituição deixa a desejar, dentro das limitações apresentadas a uma pesquisa documental por meio de seu currículo formal, quanto à oferta dos conhecimentos e saberes docentes necessários à *Formação do Alfabetizador*.

Considera-se que os cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA carecem de ampliação em sua carga horária no que tange à oferta de componentes curriculares voltados à *Formação do Alfabetizador*, haja vista que, segundo seu atual PPC, esta compreende apenas um

percentual variável entre 6% e 8% do total de sua carga horária. Embora estes cursos promovam maior variação em relação às correntes teórico-metodológicas de alfabetização, a centralidade de suas bibliografias está apenas na teoria do Letramento, muito pouco discutido está o construtivismo e a teoria histórico-cultural não foi localizada de modo significativo.

Procederemos, a partir de agora, à análise dos PPCs da Universidade Federal do Pará (PPC/UFPA) e da Universidade Federal do Amazonas (PPC/UFAM) separadamente, com vistas a se ter uma melhor compreensão do contexto da *Formação do Alfabetizador* nestas instituições de forma particular para posterior articulação entre si.

4.3. Universidade Federal do Pará (UFPA) e suas contribuições à Formação do Alfabetizador

Criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, a Universidade do Pará passou a denominar-se Universidade Federal do Pará através das Leis nº 5.539 e 5.540, respectivamente, de 27 e 28 de novembro de 1968. Por meio de seu processo de interiorização iniciado em 1986, esta universidade distribuiu-se por dez *campi* instalados em cidades estratégicas das microrregiões paraenses, passando a atender 80% dos municípios de seu estado (UFPA-BELÉM, 2010).

Destaca-se que o curso de Pedagogia vinculado atualmente à UFPA-Belém foi criado pelo Decreto nº 35.456/54 e pela Portaria do MEC nº 771/54 em 28 de outubro de 1954, mantendo-se inicialmente vinculado à extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Desde sua fundação até os anos 1960, o curso de Pedagogia manteve uma estrutura de tipo 3+1, através da qual nos três primeiros anos formava-se o bacharel e com mais um ano de Didática, o licenciado (UFPA-BELÉM, 2010).

Posteriormente à LDB 4.024/1961 e a Reforma Universitária instituída pela Lei 5.540/68, acrescida do Parecer nº 252/69, extinguiu-se as diferenças de perfil profissional entre o bacharel e o licenciado. A Pedagogia passou a formar apenas este último profissional independentemente da habilitação escolhida pelo cursista, seja ela Administração Escolar, Orientação Educacional ou Supervisão Escolar. Nas palavras dos autores da reestruturação do PPC/UFPA-Belém (2010), apesar de ser a Pedagogia naquele momento um curso voltado à formação de especialistas em Educação, deveria formar também o professor das Escolas Normais.

Este fato agravou a formação no modelo 3+1, amplamente conhecido por promover a dicotomia teoria e prática, visto que a UFPA adotou naquele momento os Centros como

Unidades Acadêmicas e Administrativas. Criaram-se os Centros Básicos e Profissionais, nos quais se abrigaram cursos de formação docente das diferentes áreas do Magistério, que se ocupavam dos conteúdos específicos e o Centro de Educação da formação pedagógica (UFPA-BELÉM, 2010).

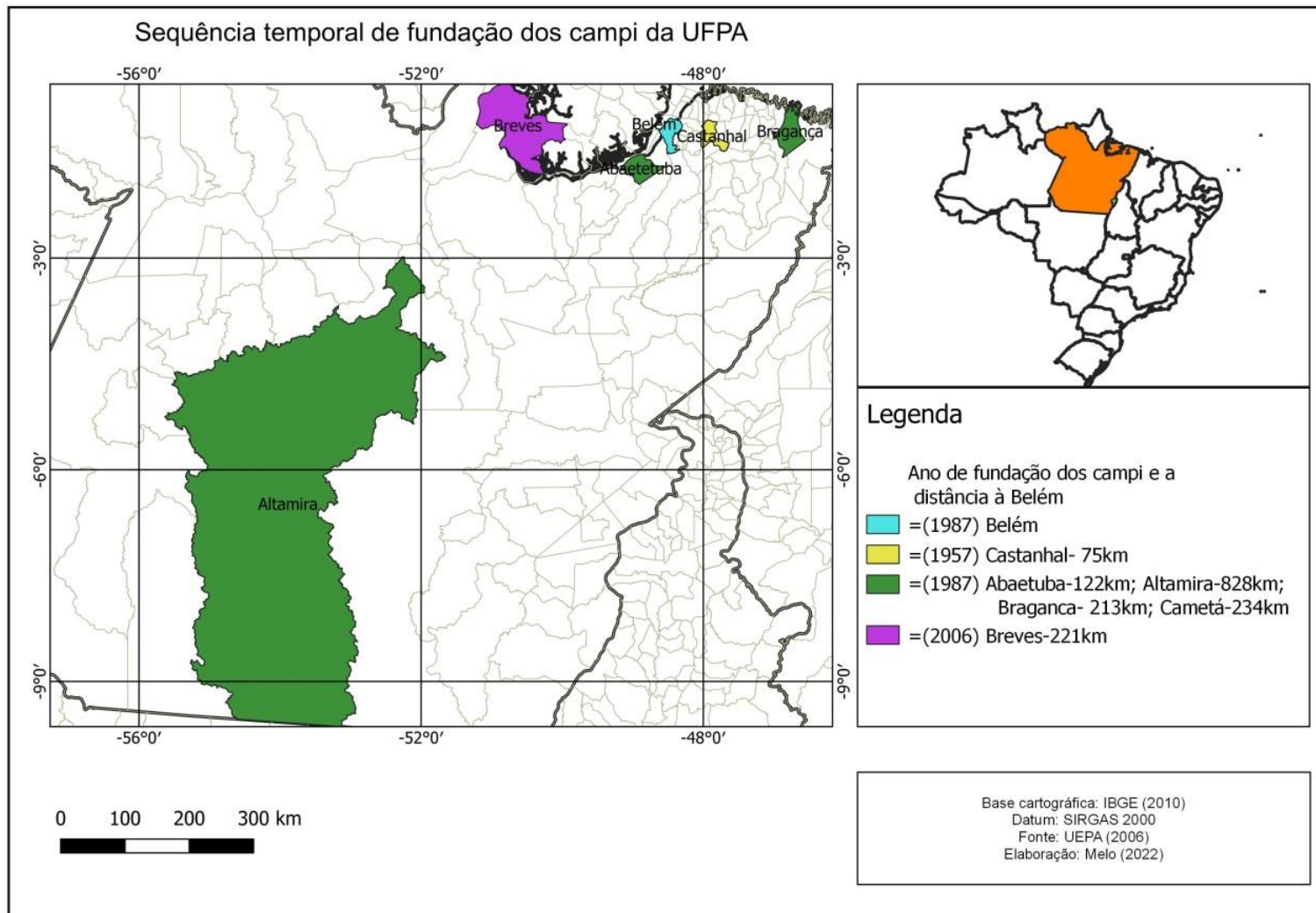
Mediante o período de redemocratização do Brasil vivenciado nos anos 1980 e, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da nova LDB 5.692/1971, associando-se a esses marcos legais a mobilização dos educadores e as novas exigências postas mediante a adoção do Estado mínimo e da revolução tecnológica, o Colegiado de Pedagogia da UFPA decidiu, por opção política e de modo a fortalecer a formação docente por meio de seu Projeto de Interiorização, implantar este curso em caráter permanente em todos os seus *campi* (UFPA-BELÉM, 2010).

Atualmente, a UFPA atende estatutariamente como universidade *campi* e pertencem a ela as unidades localizadas nos municípios de Belém, Abaetetuba, Altamira, Bragança, Marajó-Breves, Cametá, Castanhal, Marabá e Soure. Em 2009, o antigo *campus* de Santarém emancipou-se da UFPA e transformou-se na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Cada campus poderá ser constituído de Unidades Acadêmicas, de Unidades Acadêmicas Especiais e de órgãos Suplementares. São Unidades Acadêmicas os Institutos e os Núcleos. Os Institutos devem estar compostos de pelo menos duas subunidades acadêmicas. Os Núcleos são unidades acadêmicas dedicadas a programa/s regular/es de pós-graduação, de caráter transdisciplinar, com autonomia acadêmica e administrativa, preferencialmente voltados para estudos sobre os problemas amazônicos. Desse modo, nessa nova estrutura, deixam de existir os departamentos e aparecem as Faculdades, com seus respectivos cursos de graduação. No caso particular do ICED, anteriormente denominado de Centro de Educação (CED), encontra-se composto de três subunidades: a Faculdade de Educação, a Faculdade de Educação Física e o Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPA-BELÉM, 2010, p. 10-11).

Observe no mapa 4, dentre os nove *campi* da UFPA aqueles que oferecem a graduação em Pedagogia-licenciatura: Abaetetuba, Marajó-Breves, Belém, Cametá, Altamira, Bragança e Castanhal. Apenas os *campi* de Marabá e Soure não oferecem este curso (UFPA-Belém, 2010).

Mapa 4 - *Campi* da UFPA onde são ofertadas as graduações em Pedagogia-licenciatura



Elaboração: MELO, 2022

O *campus* da UFPA-Castanhal, criado em 1978, ocupava-se da formação de profissionais da educação desde sua fundação. Segundo o PPC/UFPA-Castanhal (2010), o curso de Pedagogia que funcionava na modalidade intervalar (intensiva) foi instituído como permanente (regular) em 1994, sendo o mesmo regulamentado pela Resolução nº 2.669/99.

O *campus* universitário de Altamira foi contemplado na segunda fase do Projeto de Interiorização da UFPA, ocorrida entre 1986 e 1989 e está localizado na região Transamazônica e do Baixo Xingu, junto aos municípios de Brasil Novo, Medicilândia, Uruará, Vitória do Xingu, Senador José Porfírio, Porto de Moz, Anapu, Pacajá, Placas e Gurupá. A UFPA-Altamira, desde 1986, tem contribuído junto a esta região com a formação em nível superior por meio das licenciaturas plenas em Letras, História, Geografia e Pedagogia (PPC/UFPA-ALTAMIRA, 2019).

Cametá é o mais antigo e tradicional município do Baixo Tocantins; localiza-se na região Nordeste de seu estado. A UFPA fundou seu *campus* ali em 1987, através do Projeto Norte de Interiorização e, a partir dele, atende além de Cametá também os municípios de Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Baião e Oeiras do Pará. O curso de Pedagogia foi instalado neste *campus* em regime intensivo em 1986-1987 e regular somente em 1994, ambos em funcionamento até a atualidade (PPC/UFPA-CAMETÁ, 2015).

Segundo o histórico da página oficial da UFPA-Bragança, este município localiza-se no litoral do Pará na região onde se encontra a maior faixa de extensão de manguezais mais preservada do mundo. Localizada a Nordeste do Pará, em município densamente povoado para aquele estado, Bragança inseriu-se no projeto de interiorização da UFPA já em 1987, responsabilizando-se pela oferta de cinco cursos na modalidade intervalar. Cinco anos depois, em 1992, iniciaram a oferta do curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitações em Língua Portuguesa, Pedagogia e Matemática.

Atualmente, a UFPA-Bragança oferta não apenas cursos nas modalidades intervalar e regular, bem como oferece tanto ali, quanto em Augusto Corrêa, 12 cursos vinculados à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica do Governo Federal (PARFOR). O curso de Pedagogia-licenciatura vem sendo ofertado permanentemente em período regular desde 1994 em Bragança.

A unidade da UFPA-Marajó-Breves recebeu o *status* de *campus* universitário apenas em 2006, estando desde os anos 1990 instalada em Breves, com a condição de os cursos ali ofertados estarem subordinados à UFPA-Soares. Esta unidade iniciou seus trabalhos com a oferta dos cursos intervalares de bacharelado e licenciatura em História; em 1993, passaram a oferecer cursos regulares de Matemática e Geografia. Atualmente, a UFPA-Marajó-Breves

oferta quatro cursos de licenciatura - Pedagogia, Letras, Ciências Naturais e Matemática - e um de bacharelado - Serviço Social (UFPA-MARAJÓ-BREVES, 2011).

Segundo o PPC/UFPA-Marajó-Breves (2011) naquele momento, o *campus* ainda funcionava em local com infraestrutura inadequada, materiais e docentes restritos e ausência de técnicos-administrativos. Prevvia-se no PPC algo que se concretizou mediante o histórico registrado no *site* oficial desta instituição: a consolidação da instalação do *campus* universitário da UFPA-Marajó Breves com o auxílio da adesão ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2009, que possibilitou a realização de concursos públicos e a contratação de professores e técnicos (UFPA-Marajó-Breves, 2011).

A Política de Interiorização das IES promovida na região Norte do país, apesar de apresentar algumas deficiências percorridas anteriormente por Picanço e Frota (2012), constituiu-se de grande importância para a minimização das diferenças de oportunidades de acesso, permanência e formação acadêmica, especialmente a docente, dos cidadãos que lá habitam.

Segundo dados expressos no PPC/UFPA-Altamira (2019), em 2016, 20 anos após a instalação do *campus* universitário da UFPA na região Transamazônica e do Baixo Xingu, ainda se presenciava ali uma situação alarmante em relação à formação docente para a Educação Básica. Naquele momento, foi identificado um percentual de 52% de docentes em efetivo exercício sem formação de nível superior, percentual este acentuado ao se considerar o corpo docente das escolas rurais, que chegava a 75% de professores em efetivo exercício na Educação Básica que tinham, até aquele momento, formação apenas em nível médio.

Em Cametá, o quadro provavelmente não seja muito diferente. Localizado em região cuja principal atividade econômica é o extrativismo, o município está marcado por:

[...] níveis de renda baixos em relação à média nacional, população predominantemente rural, condições sociais e políticas marcadas pelo alto desemprego, êxodo rural e crescimento desordenado das sedes, aumento do uso de drogas e da violência urbana, do trabalho e da prostituição infantil (esta última, principalmente na periferia das cidades) (PPC/UFPA-CAMETÁ, 2015, p. 3).

Nota-se assim que a UFPA, por meio de sua organização *multicampi* constitui-se em instituição de ensino, pesquisa e extensão vinculada ao MEC e localizada em região cujos recursos naturais e culturais são estratégicos para o desenvolvimento econômico e social da região amazônica. Entretanto, a atual política pública educacional vem subtraindo seus

recursos, o que a tem desafiado demasiadamente a contribuir com a formação acadêmico-profissional de jovens e adultos com qualidade social (PPC/UFPA-BELÉM, 2010).

De forma a superar esses desafios, o ICED (Instituto de Ciências da Educação) tem focado seus esforços, dentre outras ações, na promoção de avaliações institucionais como oportunidade de melhoria da qualidade de ensino. Neste sentido, vem promovendo “[...] estudos com o propósito de analisar e discutir o currículo então vigente e recolher a partir de processos de diálogo e reflexão, elementos para a reformulação curricular” (UFPA-BELÉM, 2010).

Até a primeira década dos anos 2000, todos os cursos de Pedagogia da UFPA presentes nos distintos *campi* desta instituição eram regidos por um PPC-Único (1999-2009). Após, cada *campus* foi incentivado a revisar o PPC até então vigente, datado de 1999-2009 e adequá-lo não apenas às novas legislações, mas também às necessidades locais. Deste modo, observa-se atualmente distintos documentos construídos coletivamente dentro dos *campi* onde estão alocados esses cursos (PPC/UFPA-BRAGANÇA, 2012).

4.3.1. UFPA: Reestruturação curricular do curso de Pedagogia-licenciatura e sua lógica interna

O primeiro PPC, denominado na UFPA de PPP (Projeto Político Pedagógico), com vigência entre 1999-2009, aparentemente foi construído de maneira parcialmente emancipatória, uma vez que se lê que, após “[...] **o projeto pronto**, agendaram-se discussões em todos os *campi*, firmando-se assim a participação democrática e a construção coletiva como princípios fundamentais” (UFPA-BELÉM, 2010, p. 54 - grifo nosso, adaptado).

De extrema relevância para esta tese, observa-se que a matriz curricular do primeiro PPC/UFPA-Belém (1999-2009) contava com duas disciplinas que tendiam a contribuir com a *Formação do Alfabetizador*: Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português e Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita, cujas cargas horárias variavam entre 45h e 75h, portanto, cumpriam um percentual que variava entre 2,8% e 4,6% da carga horária total do curso na época (UFPA-BELÉM, 2010).

Observe na tabela 21, a seguir, que os diferentes *campi*, assim como os sete cursos de Pedagogia-licenciatura atualmente existentes na UFPA apresentam diferentes anos de fundação do *campus*, bem como distintos anos de início de funcionamento dos cursos e de reestruturação de seus PPCs.

Conclui-se, portanto, que apesar de aparente burocratização na construção do primeiro PPC-Único/UFPA (1999-2009), sua revisão e avaliação, por se vincular aos Núcleos Docentes Estruturantes eleitos em cada *campus*, atribuiu ao documento uma organização mais democrática em relação ao primeiro [PPC/UFPA-BELÉM (2010); PPC/UFPA-ALTAMIRA (2019) e PPC/UFPA-CAMETÁ (2015)].

Tabela 21 - Ano de início dos cursos de Pedagogia-licenciatura (UFPA) e produção/reestruturação dos respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs)

Identificação do Curso/ Universidade	Município do Campus	Ano de fundação do Campus	Data Ato de criação do curso	Data Início de Funcionamento do curso	Ano de revisão PPC/UFPA
C1-11996/UFPA	Belém	1957	17/05/1954	01/03/1950	2010
C2-12085/UFPA	Castanhal	1978	03/02/1986	05/01/1987	2010
C3-12061/UFPA	Bragança	1987	03/02/1986	15/01/1987	2012
C4-38276/UFPA	Abaetetuba	1987	03/02/1986	01/03/1987	-
C5-12048/UFPA	Altamira	1987	03/02/1986	18/03/1994	2019
C6-12111/UFPA	Marajó-Breves	1990, 2006	03/02/1986	05/07/1995	2011
C7-12069/UFPA	Cametá	1987	03/02/1986	02/02/2000	2015

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: BRASIL, 2021b; UFPA-BELÉM, 2010; UFPA-CASTANHAL, 2010; UFPA-MARAJÓ-BREVES, 2011; UFPA-BRAGANÇA, 2012; UFPA-CAMETÁ, 2015 e UFPA-ALTAMIRA, 2019

Após a identificação e leitura dos PPCs da UFPA, nota-se a produção de documentos distintos, alguns com discussões teóricas mais aprofundadas, como é o caso dos PPCs/UFPA-Belém (2010) e Altamira (2019), enquanto outros trazem-nas de modo superficial, caso dos PPCs/UFPA-Castanhal (2010), UFPA-Marajó-Breves (2011), UFPA-Bragança (2012) e UFPA-Cametá (2015).

Destaca-se que os PPCs da UFPA-Belém e da UFPA-Castanhal foram reestruturados em 2010, como consta nos respectivos documentos oficiais, com vistas a atender anseios suscitados pelos diferentes sujeitos que pertencem a ambas unidades, os quais “[...] formularam críticas, proposições e alternativas ao projeto pedagógico implantado no ano de 1999” (UFPA-CASTANHAL, 2010, p. 3).

Os diferentes atores envolvidos nos cursos de Pedagogia da UFPA de Belém e Castanhal concordam que se fazia necessário, naquele momento, rever e propor mudanças aos seus respectivos cursos não apenas devido às novas exigências educativas e sociais postas à formação “[...] dos profissionais de educação, [mas também] pelas reivindicações das instituições organizadas que demandam uma formação comprometida, competente e sólida” (UFPA-CASTANHAL, 2010, p. 3 - adaptado).

De acordo com *e-mail* recebido pelo vice-coordenador da UFPA-Altamira em março de 2022, o PPC aqui estudado encontra-se em processo de reformulação e em breve um novo documento passará a organizar os cursos de Pedagogia-licenciatura por eles oferecido. Assim como outro documento, também em construção, norteará o curso de Pedagogia-licenciatura Bilíngue recém-criado naquele *campus*.

De acordo com o PPC/UFPA-Altamira (2019), atualmente este documento rege 14 cursos de Pedagogia-licenciatura na modalidade presencial regular e intervalar nos períodos matutino, vespertino, noturno e integral. Estes cursos são oferecidos não apenas em Altamira, como também em Brasil Novo, Uruará, Anapu, Pacajá, Novo Repartimento, Porto de Moz, Almeirim e São Feliz do Xingu; isto representa nove dos 11 municípios que compõem aquela região. A oferta do curso de Pedagogia-licenciatura por meio de polos também se dá na UFPA-Cametá e na UFPA-Bragança.

Apesar de o aprofundamento teórico e das datas de criação, produção e reestruturação dos PPCs nos diferentes *campi* da UFPA diferirem, assim como a carga horária e tantas outras características peculiares a cada *campus*, quase todos os PPCs dos cursos de Pedagogia-licenciatura aqui estudados atendem rigorosamente aos variados componentes exigidos pelo MEC. Apenas os PPCs/UFPA-Altamira e Bragança não trazem como anexos, junto aos seus respectivos PPCs, seus ementários. Observe o quadro 18:

Quadro 18 - Componentes do PPC prescritos pelo MEC presentes nos PPCs/UFPA

Componentes PPC/MEC	PPC/UFPA Belém	PPC/UFPA Castanhal	PPC/UFPA Altamira	PPC/UFPA Abaetetuba	PPC/UFPA Cametá	PPC/UFPA Bragança	PPC/UFPA Marajó-Breves
Perfil do curso	-	-	X	-	X	X	X
Atividades	X	X	X	-	X	X	X
Perfil egresso	X	X	X	-	X	X	X
Acesso	X	X	X	-	X	X	X
Representação gráfica perfil formação	-	-	-	-	-	-	-
Avaliação ensino- aprendizagem	X	X	X	-	X	X	X
Avaliação PPC	X	X	X	-	X	X	X
TCC	X	X	X	-	X	X	X
Estágio Supervisionado	X	X	X	-	X	X	X
Ato autorização ou criação	-	-	-	-	-	-	-
Objetivo	X	X	X	-	X	X	X
Carga horária	X	X	X	-	X	X	X
Matriz Curricular	X	X	-	-	X	-	X
Ementário	X	X	-	-	X	-	X

Bibliografia	X	X	X	-	X	-	X
Competências	X	X	X	-	X	X	X
Estratégias de ensino	X	X	X	-	X	X	X
Docentes	X	X	X	-	X	X	X
Recursos materiais	X	X	X	-	X	X	X
Serviços administrativos	X	X	X	-	X	X	X
Serviços de laboratório	X	X	X	-	X	X	X
Infraestrutura	X	X	X	-	X	X	X

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: BRASIL, 2006b; 2015b; UFPA-BELÉM, 2010; UFPA-CASTANHAL, 2010; UFPA-MARAJÓ-BREVES, 2011; UFPA-BRAGANÇA, 2012; UFPA-CAMETÁ, 2015 e UFPA-ALTAMIRA (2019)

O PPC/UFPA-Altamira, destacou-se em descrever os tipos de avaliação e instrumentos que as compõem. Entretanto, este documento não estava disponível no *site* oficial desta instituição e, apesar de nos ter sido prontamente enviado pelo vice-coordenador da UFPA-Altamira, o mesmo foi realizado em dois documentos distintos: um compondo o corpo do texto do PPC e outro separado deste, porém, intitulado como *Anexos do PPC*, embora não se encontrasse, de fato, anexado a ele.

Para além dos elementos estruturantes de um PPC exigidos pelo MEC, os quais se apresentaram ou não nos PPCs dos distintos *campi* da UFPA, notam-se pela tabela 22, as diferenças de carga horária de cada um dos cursos aqui em análise e destes em relação à DCN-Pedagogia/2006:

Tabela 22 - Comparativo entre a carga horária dos cursos de Pedagogia-licenciatura UFPA e a DCN- Pedagogia/2006

	Carga Horária Total	Atividades Formativas	Estágio Supervisionado	Atividades Complementares
DCN- Pedagogia/2006	3200	2800	300	100
C1-11996/UFPA- Belém	3211	2771	340	100
C2-12085/UFPA- Castanhal	3330	2700	360	270
C3-12048/UFPA- Altamira	3425	2805	420	200
C4-38276/UFPA- Abaetetuba	-	-	-	-
C5-12069/UFPA- Cametá	3235	2835	300	100
C6-12061/UFPA- Bragança	3220/3235	2820/2835	300/315	100
C7-12111/UFPA- Marajó-Breves	3390	2865	405	120

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: BRASIL (2006A); PPC/UFPA-BELÉM (2010); UFPA-CASTANHAL (2010); UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011); UFPA-BRAGANÇA (2012); UFPA-CAMETÁ (2015) e UFPA-ALTAMIRA (2019)

O PPC/UFPA-Belém (2010) não apresenta explicitamente a quantidade de horas destinadas às atividades formativas e complementares. Os números apresentados na tabela 22 foram deduzidos pela autora. Para isso, foram somadas as cargas horárias referentes aos Núcleos Básico e de Aprofundamento (3111), sendo reduzidos destes as 340 horas de Estágio Supervisionado. A carga horária das atividades complementares foi aquela destinada ao Núcleo Integrador (100h). O mesmo se deu com a organização dos dados referentes às distintas cargas horárias da UFPA-Cametá, UFPA-Bragança e UFPA-Marajó-Breves.

Destaca-se que os dados expressos pela tabela 22, em se tratando da UFPA-Bragança, não conferem. Isso se dá por erro no próprio PPC desta instituição. Ao discorrer sobre as características gerais do curso de Pedagogia-licenciatura, indica uma carga horária total de 3220h. Entretanto, em seu desenho curricular, encontra-se uma discordância de 15h, provavelmente relacionada ao Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação que atribui a este uma carga horária total de 75h, enquanto as demais modalidades de Estágio Supervisionado apresentam uma carga horária de 60h cada. Assim, enquanto o PPC/UFPA-

Bragança (2012) afirma compor o Estágio Supervisionado uma carga horária total de 300h, o mesmo se constitui em 315h em seu desenho curricular.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é um dos princípios fundamentais da UFPA. A extensão, considerada o elemento deste tripé de maior dificuldade de operacionalização, deve priorizar nos cursos de Pedagogia-licenciatura ações voltadas aos interesses da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais, vinculados tanto ao trabalho docente, quanto à gestão educacional (UFPA-BELÉM, 2010).

À extensão, devem ser resguardados no mínimo 10% da carga horária total dos cursos de Pedagogia da UFPA, percentual garantido pelo *campus* de Belém, e a mesma deve concretizar-se “[...] por meio de programas, projetos, cursos, eventos, assessorias, ações articuladas com entes públicos e movimentos sociais e populares, entre outras” (UFPA-BELÉM, 2010, p. 85).

O *campus* de Castanhal destina à extensão 13% da carga horária total de seu curso de Pedagogia-licenciatura, o que equivale a aproximadamente 433 horas. Cada disciplina de sua matriz curricular deve alocar um mínimo de 8h de extensão dentro de sua carga horária total e, de modo a não ser secundarizada, afirma-se na UFPA que a extensão:

[...] precisa merecer o tratamento de política universitária, dispor de financiamento para sua efetivação, ensejar estudos de seus resultados, para que possa estar a serviço da melhoria da qualidade do ensino superior público. Nessa perspectiva, a abertura de linhas de fomento e financiamento para garantir atividades integradas de pesquisa, ensino e extensão deve ser encarada como compromisso institucional, sem vinculação com a “política de editais”, que põe em disputa poucos recursos e regula o desenvolvimento desigual (UFPA-BELÉM, 2010).

O *campus* universitário de Altamira prevê em sua política de extensão a realização de 345 horas distribuídas ao longo do curso. A cada semestre letivo, as atividades extensionistas estão distribuídas dentro da carga horária que compõe cada componente curricular; são poucas as disciplinas que não resguardam um percentual de sua carga horária total a este tipo de atividade. Entretanto, diferentemente dos *campi* de Belém e Castanhal, em Altamira não há um percentual fixo, mas sim variável. Neste *campus*, as atividades de extensão podem ser organizadas por meio de:

[...] projetos de extensão, ciclo de palestras, mesas redondas, encontros, simpósios, jornadas, colóquios, fóruns, seminário, mostra, exposição, feira, salão, circuito, semana, oficinas, minicursos, workshop, conferência, laboratório, festival, lançamento, espetáculo artístico, cultural, apresentação teatral, exibição de mostra de cinema e documentários e prestação de serviços à comunidade local (PPC/UFPA-ALTAMIRA, 2019, p. 23).

A política de extensão prevista na UFPA-Cametá assemelha-se ao encontrado em Altamira. O PPC/UFPA-Cametá (2015) prevê uma carga horária equivalente a 392 horas de atividades de extensão e, apesar de não existir um percentual fixo por componente curricular, as atividades extensionistas são desenvolvidas por meio dos componentes curriculares que admitem “[...] ações pedagógicas que extrapolam o ambiente de sala de aula, ligados a temas sociais, culturais e intervenção outras que venham a contribuir para experiências que estejam relacionadas ao planejamento docente no respectivo componente didático” (PPC/UFPA-CAMETÁ, 2015, p. 20).

A política de extensão prevista no PPC/UFPA-Marajó-Breves (2011) é semelhante àquela encontrada nos *campi* de Altamira e Cametá. Na UFPA-Marajó-Breves, são resguardados 17% da carga horária total do curso às atividades extensionistas, o que equivale a 585 horas que estão distribuídas entre 19 das 50 disciplinas que compõem o desenho curricular do curso de Pedagogia-licenciatura deste *campus* universitário. Dentre os projetos de extensão iniciados em 2010 com previsão de continuidade em 2011, destaca-se um articulado ao campo da alfabetização:

Formando crianças leitoras: comunicação, identidades e cidadania de crianças na Amazônia marajoara, que tem como meta realizar oficinas de leitura com variados tipos de textos literários às crianças de escola ribeirinha, tendo como objetivo geral democratizar a leitura no espaço escolar como forma de garantia de cidadania. Envolverá discentes do curso de pedagogia, os da escola lócus do projeto, professores, coordenadores do projeto e professores da turma (PPC/UFPA-MARAJÓ-BREVES, 2011, p. 36 - grifo dos autores).

Não foi possível localizar no PPC/UFPA-Bragança (2012), nem em seu respectivo ementário, a carga horária total ou mesmo parcial a cada atividade curricular destinada às atividades de extensão deste *campus*. Em seu PPC, estão descritos dez projetos de extensão vigentes entre 2010-2013, dos quais um deles – Alfabetização e o letramento, com a inclusão digital, de coletores de caranguejo na Vila do Treme – articula-se ao campo da alfabetização.

Em se tratando do perdil do egresso, atualmente, o PPC/UFPA-Belém (2010) tem como eixo estruturador de seu curso de Pedagogia-licenciatura a “[...] docência na Educação

Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico” (PPC/UFPA-BELÉM, 2010, p. 71), mantendo-se sua matriz curricular alinhada à DCN-Pedagogia/2006.

No *campus* de Castanhal, também se pressupõe a formação do pedagogo arquitetada na docência, sendo esta sua espinha dorsal. Entretanto, nota-se aí uma formação bem mais generalista e próxima daquela expressa na DCN-Pedagogia/2006. Em seu PPC, se pode ler que o licenciado em Pedagogia na UFPA-Castanhal:

[...] estará habilitado para atuar no magistério com: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Séries Iniciais, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial), bem como na gestão de sistemas e instituições de ensino, em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos sistemas de ensino e dos processos educativos formais e não formais e na produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (UFPA-CASTANHAL, 2010, p. 10).

Na UFPA-Altamira, o perfil generalista se mantém; este *campus* busca alinhamento não apenas com a DCN-Pedagogia/2006, mas também com a DCN/2015 e a BNCC, por isso, prima pela formação do docente da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Indígena, da Educação do Campo, da Educação Quilombola, da Educação Ambiental, da Educação Especial, da Educação em Direitos Humanos, além da gestão e coordenação pedagógica em espaços escolares e não escolares (PPC/UFPA-ALTAMIRA, 2019). O mesmo perfil pode ser encontrado na UFPA-Cametá, UFPA-Bragança e UFPA-Marajó-Breves.

Os *campi* da UFPA-Belém, Castanhal, Altamira, Cametá, Bragança e Marajó-Breves organizaram suas matrizes curriculares a partir dos três Núcleos Articuladores indicados pela DCN-Pedagogia/2006, sendo eles: I. Núcleo de Estudos Básicos; II. Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e; III. Núcleo de Estudos Integradores. Observe na tabela 23, na sequência, a carga horária referente a cada núcleo articulador das diferentes matrizes curriculares correspondentes aos diversos *campi* da UFPA:

Tabela 23 - Núcleos de Estudos dos PPCs/UFPA distribuídos por quantidades de disciplinas e carga horária

NÚCLEOS DE FORMAÇÃO	Nº de Atividades Curriculares							Carga horária total						
	C1 - Belém	C2 - Castanhal	C3 - Altamira	C4 - Abaetetuba	C5 - Cametá	C6 - Bragança	C7 – Marajó-Breves	C1 - Belém	C2 - Castanhal	C3 - Altamira	C4 - Abaetetuba	C5 - Cametá	C6 - Bragança	C7 – Marajó-Breves
I. Estudos Básicos	24	15	13	-	18	32	15	1598	960	705	-	1125	1980	990
II. Aprofundamento e Diversificação de Estudos	17	35	48	-	34	18	35	1513	2100	2520	-	2010	1140 1155	2280
III.Integradores	-	2*	13	-	-	-	-	100	270	200	-	100	100	120
TOTAL	41	50	74	-	52	50	50	3211	3330	3425	-	3235	3220 3235	3390

2*: Mínimo a ser cumprido em disciplinas

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-BELÉM (2010); UFPA-CASTANHAL (2010); UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011); UFPA-BRAGANÇA (2012); UFPA-CAMETÁ (2015) e UFPA-ALTAMIRA (2019)

O Núcleo de Estudos Básicos ou Núcleo Básico, como é denominado na UFPA-Belém, é composto neste *campus* por 24 disciplinas, das quais apenas a de Estatística Aplicada à Educação compreende 51 horas; todas as demais preenchem uma carga horária de 68h cada uma. Estas disciplinas são acrescentadas no Núcleo Básico de duas iniciações à pesquisa, TCC I e TCC II, com 34h cada uma e de uma oficina, Iniciação ao Trabalho Acadêmico, com 51h. Como se pode observar na tabela 24, a carga horária total deste núcleo corresponde a 1.598 horas, ou seja, 49,8% da carga horária total do curso de Pedagogia-licenciatura desta universidade.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos ou Núcleo de Aprofundamento da UFPA-Belém é formado por 17 disciplinas, das quais três são organizadas com 51h: Currículo e Ensino, Infância, Cultura e Educação e Literatura Infantil; todas as demais preenchem 68h. Este núcleo ainda conta com cinco estágios, todos com carga horária de 68h cada um. Nota-se, de acordo com a tabela 24, que este núcleo compõe 1513 horas, correspondendo assim a 47,1% da carga horária total do curso de Pedagogia-licenciatura da UFPA-Belém.

Resta dessa forma ao Núcleo Integrador uma carga horária total de 100 horas, o que corresponde a 3,1% da carga horária total do curso de Pedagogia-licenciatura da UFPA-Belém, a qual poderá ser cumprida através de várias atividades diferentes, exceto as obrigatórias indicadas nos Núcleos Básico e de Aprofundamento, como:

- 1) participação em projetos de pesquisa; 2) participação em projetos de extensão; 3) participação em eventos locais, nacionais e internacionais; 4) publicações em jornais, periódicos e anais de eventos locais, nacionais e internacionais; 5) participação em organização de eventos; 6) participação em audiências de defesas (TCC, Monografias de Especialização, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado); 7) visitas monitoradas e/ou excursões com finalidades acadêmicas e culturais; 8) monitoria; 9) representação estudantil; 10) Experiências em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental pré-profissionais, isto é, realizadas ao longo do Curso; 11) **participação em disciplinas eletivas**; 12) participação e organização de atividades culturais; 13) prestação de serviços comunitários, sob a orientação de professores do Curso (PPC/UFPA-BELÉM, 2010, p. 94 - grifo nosso).

Destaca-se neste momento que a matriz curricular impressa no PPC/UFPA-Belém (2010) não apresenta as disciplinas eletivas que viriam a compor o Núcleo Integrador, assim como destina 10% da carga horária de todas as disciplinas dos núcleos à realização de atividades de extensão a serem realizadas por meio dos Projetos Integradores:

Os projetos integradores se caracterizam como ação coletiva de professores e estudantes com a finalidade de promover ações articuladas em torno de convergências temáticas, conceituais e metodológicas. Como tal, visam favorecer a constituição de espaços formativos que mobilizem o pensamento historicamente situado no que diz respeito ao confronto entre a elaboração teórica e a prática vivida, a política e a cultura das instituições, os fins enunciados e a sua materialização em contextos sociais específicos, o que exigirá, permanentemente, comparar resultados, atualizar informações, acessar diferentes fontes e desconstruir discursos cristalizados sobre a prática educativa. No mesmo patamar de importância das questões de cunho epistemológico, aos projetos integradores vincula-se a função de propiciar aprendizagens de participação social e de reafirmação constante do compromisso político-pedagógico com a educação numa perspectiva emancipadora.

Os projetos integradores devem aglutinar problemas (gerais e específicos), demandas sociais e profissionais, tópicos/temas suscitados por questões epistêmicas dos vários campos de conhecimento e por questões da vida prática/cotidiana. Eles podem ser materializados por intermédio de seminários, oficinas, mini-cursos, entre outras formas metodológicas que potencializem o trabalho coletivo e interdisciplinar de professores e estudantes *[sic.]* (PPC/UFPA-BELÉM, 2010, p. 86-87).

Já o curso de Pedagogia-licenciatura de Castanhal apresenta 16 disciplinas obrigatórias no Núcleo de Estudos Básicos, 35 disciplinas obrigatórias no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e, dentre a carga horária do Núcleo de Estudos Integradores (270h), devem-se resguardar 90h para a realização de duas disciplinas eletivas, 60h para ensino ou extensão tanto como participante, quanto como ministrante, e 120h em:

[...] extensão, pesquisa, monitorias, iniciação científica, estágios profissionais, experiência didática, participação em eventos e cursos na área de educação e áreas afins, publicação e comunicação de pesquisas, participação em projetos sociais ou culturais de caráter educativo e em atividades de intercâmbio que possuam temáticas educativas como foco (UFPA-CASTANHAL, 2010, p. 34).

O Núcleo de Estudos Básicos presente na tabela 24 é denominado de Núcleo de Estudos de Formação Geral na UFPA-Altamira. Suas 13 disciplinas possuem uma carga horária variável entre 45h e 60h. Já o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, para além das disciplinas obrigatórias, ainda o compõem todas as atividades de Estágio Supervisionado, os oito Seminários Interdisciplinares e o TCC. E o Núcleo de Estudos Integradores em Altamira é constituído pelas atividades complementares, divididas entre 13 disciplinas optativas e atividades independentes, como:

[...] cursos em áreas afins; participação em projetos e/ou atividades de ensino, participação em projetos e/ou atividades de pesquisa, participação em projetos e/ou atividades de extensão, participação em eventos científico, culturais, artísticos. Participação em grupo de estudos de temas específicos, orientado por docente; participação em projetos de monitorias e em programa de residência pedagógica, apresentação de trabalhos em congressos, simpósios, seminários, e outras reuniões similares, organizadas pela sociedade acadêmico-científica internacionais, nacionais, regionais e locais, trabalhos publicados em periódicos especializados ou capítulos e livros, estágios profissionais não obrigatório, atuação em experiências educativas em contextos não escolares, atividades acadêmicas à distância, participação em concursos, com premiação (PPC/UFPA-ALTAMIRA, 2019, p. 20).

A UFPA-Cametá dedica 1125 horas (35% de sua carga horária total) ao Núcleo de Estudos Básicos que aloca em si disciplinas de fundamentos históricos, sociológicos, filosóficos e psicológicos com vistas à formação de valores articulados a alguns dos princípios fundantes desta instituição, como pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento e articulação entre a ética, a educação ali oferecida, o trabalho e as práticas sociais. Tal núcleo alinha-se ao que denominam de área ou dimensão Pedagógica.

Em Cametá, o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos abrange 2010 horas, 62% da carga horária total do curso de Pedagogia-licenciatura ali existente. Este núcleo alinha-se à área ou dimensão definida nesse *campus* como Pedagógico-profissional, através do qual se aprofundam os pressupostos e os diferentes espaços de atuação profissional do pedagogo ali formado, quais sejam, “[...] docência, gestão, organização do trabalho pedagógico em ambiente escolar e não escolar” (PPC/UFPA-CAMETÁ, 2015, p. 13).

Ao Núcleo Integrador são resguardados 3% da carga horária total do curso de Pedagogia-licenciatura da UFPA-Cametá. Não há disciplinas optativas para o PPC-UFPA-Cametá. Neste *campus*, as atividades complementares passam a denominar-se atividades integradoras e deverão ser realizadas de forma independente ao longo do curso, articulando-se o ensino, a pesquisa e a extensão por meio de:

- 1) participação em projetos de pesquisa; 2) participação em projetos de extensão; 3) participação em eventos locais, nacionais e internacionais na área educacional ou afim; 4) publicações em jornais, periódicos e anais de eventos locais, nacionais e internacionais; 5) participação em organização de eventos; 6) participação em audiências de defesas (TCC, monografias de Especialização, dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado); 7) monitoria; 8) representação estudantil; 9) participação e organização de atividades culturais; 10) prestação de serviços comunitários, sob a orientação de professores do curso (PPC/UFPA-CAMETÁ, 2015, p. 17).

A UFPA-Bragança é o *campus* que apresenta a maior diferença entre o Núcleo de Estudos Básicos e o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos. O primeiro abrange um percentual de 61% da carga horária total do curso em detrimento do segundo, que angaria apenas 35% desta. Se se considerar a explicitação do que é contemplado em cada núcleo, conclui-se que este seja um dos *campi* da UFPA nos quais ainda a teoria se sobreponha demasiadamente à prática. Lê-se em seu PPC:

Núcleo Básico - caracteriza-se como fundamentos e aplicação de princípios e **critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento**, com pertinência ao campo da Pedagogia.

Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos - contempla situações de **aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de potencialidades e o enriquecimento teórico-prático** do processo formativo.

Núcleo de Estudos Integradores - Espaço voltado à participação em projetos de iniciação científica e projetos de extensão orientados pelo corpo docente da universidade; participação em eventos científicos e publicações de trabalhos (PPC/UFPA-BRAGANÇA, 2012, p. 13 - grifo nosso).

Os grifos recuperam as críticas tecidas por Gatti e Nunes (2009), Libâneo (2010a, 2013) e Pimenta et al. (2017), dentre outros, quando estes evidenciam, ainda no século XXI, a execução de um currículo demasiadamente teórico e verbalista em detrimento dos conteúdos específicos da formação docente, assim como a prevalência dos conhecimentos acadêmicos em detrimento dos saberes docentes discutidos por Tardif (2019) em cursos nos quais a formação docente indica possuir centralidade.

Na UFPA-Marajó-Breves, observa-se um percentual de 29% ao Núcleo de Estudos Básicos, 67% ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e aproximadamente 4% ao Núcleo de Estudos Integradores, dentre os quais não se aponta a possibilidade de realização de disciplinas optativas ou eletivas, apenas a participação em projetos de pesquisa e extensão, monitorias, publicações científicas, dentre outras já citadas nos demais *campi*. Ao todo, são 50 atividades curriculares obrigatórias, das quais apenas duas dedicam-se à *Formação do Alfabetizador*, o que equivale a apenas 4% da carga horária em disciplinas obrigatórias a esta área de formação.

Para além das normatizações exigidas pelo MEC expressas no quadro 18 e das diferenças na carga horária total e sua distribuição pelas atividades promovidas pelos distintos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFPA expressos nas tabelas 23 e 24, verifica-se que suas lógicas internas se encontram permeadas com maior ou menor intensidade por alguns

princípios e/ou pilares fundamentais nos quais se assentam o processo de formação dos pedagogos em cada um dos diferentes *campi* desta instituição. Observe no quadro 19 os princípios ou pilares apontados nos PPCs por cada *campus* da UFPA.

Quadro 19 - Princípios e/ou pilares dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFPA

Princípios e/ou pilares fundamentais (PPC/UFPA)	Belém	Castanhal	Altamira	Abaetetuba	Cametá	Bragança	Marajó-Breves
Epistemologia da prática	X	X	X	-	-	-	-
Interdisciplinaridade	X	X	X	-	X	X	X
Indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão	X	X	X	-	X	X	X
Gestão democrática	X	X	X	-	X	X	X
Inclusão social e/ou educacional	X	X	X	-	X	X	X
Ética e respeito à diversidade étnica, cultural, biológica e religiosa	X	X	X	-	X	X	X
Preservação e desenvolvimento da Amazônia	X	X	X	-	X	X	-
Pluralismo de ideias, pensamentos e concepções pedagógicas	X	-	X	-	X	X	X

Currículo e prática inovadores	X	X	X	-	X	-	X
Direitos humanos	-	-	-	-	X	-	-

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-BELÉM (2010); PPC/UFPA-CASTANHAL (2010); PPC/UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011); PPC/UFPA-BRAGANÇA (2012); PPC/UFPA-CAMETÁ (2015) e PPC/UFPA-ALTAMIRA (2019)

Apesar das limitações de uma pesquisa documental como a que aqui se propõe, pode-se observar por meio da leitura dos PPCs/UFPA e de suas respectivas matrizes curriculares que dentre os princípios apontados no quadro 19, a epistemologia da prática é buscada, em diversos *campi* desta instituição, por meio de articulações entre a universidade e as escolas de Educação Básica para além dos momentos de Estágio Supervisionado. Prima-se ali por uma parceria fundada em pesquisas e extensões.

Nota-se algumas nuances na organização das matrizes curriculares dos *campi* da UFPA de modo a vencer as barreiras da disciplinarização curricular. Para além de sua composição por meio dos núcleos de articulação indicados pela DCN-Pedagogia/2006, busca-se nesta instituição uma maior interdisciplinarização por meio de diferentes formatos. Observe-os no quadro 20.

Quadro 20 - Organização interdisciplinar

UNIVERSIDADE -CAMPUS	Núcleos			Interdisciplinarização		
	Básico	Aprofundamento	Integrador	Eixos Temáticos	Dimensões	Seminários Interdisciplinares
UFPA-Belém	X	X	X	X	-	-
UFPA-Castanhal	X	X	X	-	X	-
UFPA-Altamira	X	X	X	-	-	X
UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-	-	-
UFPA-Cametá	X	X	X	-	-	-
UFPA-Bragança	X	X	X	X	-	-
UFPA-Breves-Marajó	X	X	X	-	X	-

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-BELÉM (2010); PPC/UFPA-CASTANHAL (2010); PPC/UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011); PPC/UFPA-BRAGANÇA (2012); PPC/UFPA-CAMETÁ (2015) e PPC/UFPA-ALTAMIRA (2019)

A matriz curricular do curso de Pedagogia-licenciatura da UFPA-Belém está organizada a partir de oito eixos temáticos: I. Escola e conhecimento: dimensões epistemológicas, políticas e culturais; II. Mundo do trabalho, trabalho docente e processos educativos na contemporaneidade; III. Educação Inclusiva e direito à diversidade; IV. Escola, Cultura e Democracia: Perspectivas para Gestão Democrática; V. Linguagens e Tecnologias: Desafio da Aprendizagem no século XXI; VI. Condições Culturais Contemporâneas da Produção da Infância e da Adolescência; VII. Políticas de Direito à Educação e; VIII. Paisagem, Espaço e Território: Lendo o Mundo a Partir do Lugar.

Segundo seus idealizadores, esta organização vem ao encontro do enfrentamento do isolamento e da compartimentalização dos conhecimentos. Vislumbra-se a partir dos eixos temáticos uma organização articuladora de disciplinas que prime pela convergência de:

[...] problematizações e formas de trabalho coletivo entre professores, professores e estudantes. A convergência deve ser capaz de integrar não somente objetos disciplinares específicos, mas estes objetos com a problemática da educação, particularmente da educação pública, ante os impasses históricos que se colocam à sua democratização quantitativa e qualitativa (UFPA-BELÉM, 2010, p. 73).

As disciplinas na UFPA-Belém foram alocadas dentro dos eixos temáticos descritos anteriormente e todas elas dispõem de um percentual de carga horária destinado às atividades teóricas e práticas. Destaca-se que as disciplinas de Estágio Supervisionado são compostas por um quarto da carga horária teórica e três quartos de prática. As disciplinas voltadas aos conteúdos da Educação Básica (Geografia, História, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa nos Anos Iniciais) são divididas igualmente entre teoria e prática. As demais, em sua grande maioria, ocupam três quartos de sua carga horária com teoria e apenas um quarto com prática.

O *campus* da UFPA-Castanhal buscou uma maior articulação disciplinar por meio das subdivisões dos Núcleos Articuladores em dimensões e destas em componentes curriculares (disciplinas e demais atividades que compõem o Núcleo Integrador). Veja esta organização no quadro 21, a seguir:

Quadro 21 - Desenho curricular UFPA-Castanhal: busca por uma maior articulação dos conhecimentos

UNIVERSIDADE – CAMPUS	Núcleos articuladores	Dimensões	Componentes curriculares
UFPA-Castanhal	Estudos Básicos	1. Fundamentos do Trabalho Pedagógico; 2. Fundamentos do Trabalho em Pesquisa Científica	16 disciplinas obrigatórias
	Aprofundamento e Diversificação de Estudos	1. Formação de Professores – Educação Infantil e Ensino Fundamental (Séries Iniciais e EJA); 2. Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares e Não Escolares; 3. Formação em Pesquisa Educacional	35 disciplinas obrigatórias
	Estudos Integradores	1. Tópicos Eletivos de Aprofundamento; 2. Atividades Independentes de Aprofundamento e Integração; 3. Tópicos Optativos de Integração Curricular	Mínimo de 2 disciplinas eletivas

Organização: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-CASTANHAL, 2010

O campus universitário da UFPA-Altamira fez a opção da interdisciplinarização por meio de *Dimensões*, assim como a UFPA-Castanhal, e também através de *Seminários Interdisciplinares*. Em se tratando das dimensões, a UFPA-Altamira manteve a mesma nomenclatura utilizada nos núcleos previstos na DCN-Pedagogia/2006. Sendo assim, nesta unidade da UFPA existem três núcleos e três dimensões. Observe as informações no quadro 22:

Quadro 22 - Núcleos e Dimensões propostas na matriz curricular da UFPA-Altamira

Núcleos/Eixos	Dimensões/Áreas
1. Núcleo de Estudos de Formação Geral	1. Formação Geral
2. Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	2. Aprofundamento e Diversificação de Estudos
3. Núcleo de Estudos Integradores	3. Disciplinas Optativas e Atividades Independentes

Organização: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-ALTAMIRA (2019)

Já em relação aos Seminários Interdisciplinares, os mesmos se constituem em:

[...] atividades curriculares integradoras das disciplinas de cada período abordando os aspectos do ensino através do estudo dos seguintes temas transdisciplinares: Seminários Interdisciplinares 1: Sociedade, Educação e Cultura, Seminários Interdisciplinares 2: Estado e Políticas da Educação Básica na Transamazônica e Xingu, Seminários Interdisciplinares 3: Linguagens, Tecnologias e Escolarização, Seminários Interdisciplinares 4: Diversidade e Direitos Humanos e Educação, Seminários Interdisciplinares 5: Saberes docentes e Cultura escolar, Seminários Interdisciplinares 6: Linguagens e Metodologias de Ensino, Seminários Interdisciplinares 7: Sociedade, Trabalho e Movimentos Sociais na Contemporaneidade, Seminários Interdisciplinares 8: Educação Ambiental e Problemas Regionais (PPC/UFPA-ALTAMIRA, 2019, p. 15).

Os Seminários Interdisciplinares promovidos pelos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFPA-Altamira objetivam articular a teoria e a prática dos conteúdos desenvolvidos em cada disciplina. Dão-se por meio de discussões com participação de autores/professores que tenham pesquisas publicadas relacionadas às distintas temáticas.

Todos os docentes responsáveis pelas atividades curriculares de cada período devem promover 30h de trabalho junto aos Seminários Interdisciplinares, das quais 10h constituem-se em atividades teóricas e 20h em atividades práticas. Todos os cursos de Pedagogia-licenciatura da UFPA-Altamira, independentemente do período em que são ofertados - matutino, vespertino, noturno ou integral - seguem uma mesma ordem na oferta dos Seminários Interdisciplinares, conforme registra o quadro 23, a seguir:

Quadro 23 - Organização dos Seminários Interdisciplinares por período

Período	Seminário Interdisciplinar
1º	1. Sociedade, Educação e Cultura
2º	2. Estado e Políticas da Educação Básica na Transamazônica e Xingu
3º	3. Linguagens, Tecnologias e Escolarização
4º	4. Diversidade e Direitos Humanos e Educação
5º	5. Saberes docentes e Cultura escolar
6º	6. Linguagens e Metodologias de Ensino
7º	7. Sociedade, Trabalho e Movimentos Sociais na Contemporaneidade
8º	8. Educação Ambiental e Problemas Regionais

Organização: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-ALTAMIRA, 2019

Apesar de existirem dois Seminários Interdisciplinares que fazem uso da unidade de registro “linguagens” – I. Linguagens, Tecnologias e Escolarização; II. Linguagens e Metodologias de Ensino – nenhum trata do processo de apropriação da língua escrita, ou

mesmo das relações entre linguagem oral e escrita. Não há em suas bibliografias referências à alfabetização e em suas ementas, lê-se, respectivamente:

Concepções de linguagens, cultura e suas interfaces com a educação. Escolarização e suas interfaces com as tecnologias. O ensino e suas múltiplas linguagens na prática pedagógica (PPC/UFPA-ALTAMIRA, 2019, p. 67).

Concepções de linguagens, cultura e suas interfaces com a educação. Práticas pedagógicas e metodologias de ensino em contextos culturais e sociais diversificados (PPC/UFPA-ALTAMIRA, 2019, p. 67).

O *campus* da UFPA-Cametá prescreve em seu PPC de Pedagogia-licenciatura a organização, para além dos núcleos (I. Estudos Básicos; II. Aprofundamento e Diversificação de Estudos; III. Integrador), também a organização em eixos (I. Pedagógico; II. Profissional e; III. Integrador) e a destes em áreas/dimensões (I. Pedagógica; II. Pedagógica-profissional e; III. Integradora). No entanto, tanto os eixos, quanto as áreas e as dimensões não estão suficientemente esclarecidos no texto do PPC e, em seu desenho curricular, encontram-se apenas os componentes curriculares vinculados a cada um. Não se observa, como nos demais *campi*, a interdisciplinarização por eixos temáticos, dimensões ou seminários.

O pouco aprofundamento sobre como se articulam as distintas atividades curriculares dentro dos eixos descritos no desenho curricular da UFPA-Bragança também é perceptível. Observe o quadro 24:

Quadro 24 - UFPA-Bragança - Núcleos, eixos, quantidade de componentes curriculares e sua descrição

NÚCLEOS	Eixos	Nº componentes curriculares	Descrição
Básico	I. Conceitos, Princípios e Concepções da Educação	12 (735h)	Outras áreas do conhecimento que contribuem com a Pedagogia. Acrescido de temas transversais como: diversidade, saúde, meio ambiente etc.
	II. Organização e Gestão de Processos Educacionais	5 (300h)	Gestão e Política da Educação
	III. Investigação e Reflexão de Fenômenos Educacionais	4 (240h)	Metodologia e Prática de Pesquisa
	IV. Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade Cultural	12 (705)	Currículo, didática, avaliação, filosofia e psicologia educacional. Além de TICs, Arte e ludicidade
Aprofundamento e Diversificação de Estudos	I. Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	5 (315h)	Coordenação e planejamento pedagógico. Estágios de supervisão e gestão em ambientes escolares e não escolares
	II. Formação de Professores e Organização da Prática Pedagógica	13 (840h)	Fundamentos e Metodologias Específicas e Estágios docentes: Didática, Educação Especial, EJA, Educação Infantil, Português, Matemática, Geografia, História e Ciências
Estudos Integradores	-	100h	-

Organização: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-BRAGANÇA, 2012

A superficialidade no registro de medidas promotoras de ações relacionadas à interdisciplinaridade é percebida no *campus* da UFPA-Marajó-Breves em seu desenho curricular por meio da subdivisão dos núcleos em dimensões e a estas em atividades curriculares, visto que seu texto não expressa claramente a articulação a ser estabelecida entre os pares docentes responsáveis por cada disciplina que compõem uma mesma dimensão ou núcleo. Observe a tabela 24:

Tabela 24 - Organização interdisciplinar do desenho curricular do *campus* da UFPA-Marajó-Breves

NÚCLEOS	Dimensões	Nº atividades curriculares	Carga horária
Estudos Básicos	I. Fundamentação do Trabalho Pedagógico	8	540h
	II. Currículo, Ensino e Avaliação	7	450h
Aprofundamento e Diversificação de Estudos	I. Pesquisa, Prática Pedagógica e Estágios	13	825h
	II. Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental	12	810h
	III. Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	10	645h
Estudos Integradores	I. Atividades Complementares	0	120h

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-MARAJÓ-BREVES, 2011

Conclui-se por meio dos referenciais teóricos utilizados nos PPCs, bem como pelos desenhos curriculares dos diferentes *campi* da UFPA que oferecem cursos de Pedagogia-licenciatura, que os mesmos se constituem, em maior ou menor grau, em modelos inovadores de currículos comprometidos com a articulação disciplinar por meio de propostas interdisciplinares, como Eixos Temáticos, Dimensões e Seminários Interdisciplinares. Entretanto há, de acordo com os registros, evidências da fragilidade de propostas relativas a ações e projetos interdisciplinares nestes mesmos cursos.

4.3.2. UFPA: Autores e matriz curricular – onde está a alfabetização?

Através de uma articulação entre os autores responsáveis pela reestruturação dos PPCs dos *campi* da UFPA onde são ofertados os cursos de Pedagogia-licenciatura e suas respectivas matrizes curriculares, almeja-se identificar a atenção destinada à *Formação do Alfabetizador*. Buscar-se-á localizar as disciplinas, eixos temáticos e dimensões responsáveis pelo ensino-aprendizagem dos conhecimentos e saberes docentes necessários à prática alfabetizadora. A tabela 25, na sequência, foi organizada de modo a compilar os dados referentes aos responsáveis pela reestruturação e/ou revisão do PPC/UFPA nos distintos *campi* onde são oferecidos os cursos de Pedagogia-licenciatura, suas respectivas áreas de formação e pesquisa:

Tabela 25 - Comissão de reestruturação do PPC/UFPA

Identificação do Curso/Universidade	Autoria N° Docentes	% Docentes autores Pedagogos	% Docentes autores Doutores em Educação	Autoria Outros		% Principais áreas de pesquisa		
				Disc.	Col.	Formação Docente	Currículo	Políticas Públicas
C1-11996/UFPA-Belém	8	100%	87,5%	5	3	37,5	37,5	18,7
C2-12085/UFPA-Castanhal	-	-	-	-				
C3-12048/UFPA-Altamira	-	-	-	-				
C4-38276/UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-				
C5-12069/UFPA-Cametá	-	-	-	-				
C6-12061/UFPA-Bragança	-	-	-	-				
C7-12111/UFPA-Marajó-Breves	7	86%	50%	-				

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-BELÉM (2010); PPC/UFPA-CASTANHAL (2010); PPC/UFPA-CAMETÁ (2015) e PPC/UFPA-ALTAMIRA (2019)

Observa-se pela tabela 25, que 100% dos autores responsáveis pela reestruturação do PPC/UFPA-Belém (2010) são formados em Pedagogia e sua grande maioria possui doutorado em Educação, entretanto, apesar de suas principais áreas de pesquisa serem Formação

Docente, Currículo e Políticas Públicas, estas não se voltam especificamente à área da alfabetização.

No *campus* da UFPA-Marajó-Breves, o cenário se mostra um pouco distinto. Dentre os sete docentes que assinaram a reestruturação do PPC/UFPA-Marajó-Breves, apenas um não pôde ser identificado por meio de seu Currículo *Lattes* ou mesmo pela página do *site* oficial desta instituição onde se encontra o seu atual corpo docente. Dentre os seis identificados, todos possuem Pedagogia-licenciatura, assim, aproximadamente 50% são doutores em Educação; um é Mestre em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia e atualmente cursa doutorado em História e os demais são doutores em Antropologia.

Destaca-se que tanto na UFPA-Belém, quanto na UFPA-Marajó-Breves não foram identificados docentes que declararam como principal área de pesquisa a alfabetização. A ausência de professores doutores responsáveis pelos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFPA que se dedicam a pesquisar a alfabetização, muito provavelmente relaciona-se com os percentuais das disciplinas ali encontradas responsáveis pela *Formação do Alfabetizador*, percentual este variável entre 4% e 9% a depender dos *campi* onde o referido curso é oferecido.

Observa-se que de acordo com regimento interno da UFPA, cada *campus* deverá eleger entre seu corpo docente um Núcleo Docente Estruturante responsável por avaliar e reestruturar os PPCs regularmente. Infelizmente, como se pode observar pela tabela 25, nem sempre este núcleo foi inscrito no documento final dos PPCs.

Pelo fato de os cursos de Pedagogia-licenciatura da UFPA serem regidos por diferentes PPCs vinculados aos respectivos *campi* aos quais são oferecidos, foram localizadas disciplinas com nomenclaturas, ementas, bibliografias, cargas horárias individuais e percentuais referentes às distintas cargas horárias totais de cada curso. Esses dados foram organizados na tabela 26, que segue:

Tabela 26 - Disciplinas de Alfabetização e respectivas cargas horárias em relação aos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFPA referentes a cada *campi* onde é ofertado

UFPA- Campus	C/h total/Núcleo			Interdisciplinaridade Eixo Temático – Belém Dimensão – Castanhal/Altamira/Marajó-Breves	Disciplinas/ semestres	C/h	% curso
	Básico	Aprofundamento	Integrador				
Belém	1598	1513	100	Linguagens e tecnologias: desafios da aprendizagem no século XXI	Linguagem Oral e Escrita/5º	68 – 10% = 61,2	5% a 6%
				Espaço, paisagem e território: lendo o mundo a partir do lugar	Língua Portuguesa nos Anos Iniciais/8º	68 – 10% = 61,2	
				Condições Culturais Contemporâneas da Produção da Infância e da Adolescência	Literatura Infantil/6º	51 – 10% = 45,9	
Castanhal	960	2100	270	Formação de Professores: Educação Infantil	Psicogênese da linguagem/3º	60 – 13% = 52	5% a 8%
					Processos de Ensino e Letramento/7º	60 – 13% = 52	
				Formação de Professores para o Ensino Fundamental (Séries Iniciais e EJA)	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Português/3º	60 – 13% = 52	
				Tópicos Eletivos de Aprofundamento	Literatura Infantil e Alfabetização/5º e 6º	45 – 13% = 39	
Altamira	705	2520	200	Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Aquisição da linguagem oral e escrita/3º	45	6% a 9%
					Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa/4º	60 – 10h = 50	
					Práticas e Métodos de Alfabetização e Letramento/3º	60	
					Literatura infanto-juvenil de formação de leitores/2º	45	
				Estudos Integradores/Disciplinas Optativas	Linguagem, Oralidade e Cultura Escrita na Educação Escolar	45	

				Estudos Integradores/Disciplinas Optativas	Práticas Pedagógicas em Língua Materna da Escola do Campo	45	
Abaetetuba	-	-	-	-	-	-	-
Cametá	1125	2010	100	Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Concepções de Aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita/3º	60	8%
					Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa/4º	75	
					Oficina de Compreensão e Produção Escrita nos Anos Iniciais/6º ou 7º	45	
					Oficina de Compreensão e Produção Oral nos Anos Iniciais/8º ou 9º	45	
					Oficina de Literatura Infanto-juvenil/8º	45	
Bragança	1980	1140 1155	100	Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade Cultural	Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	60	4%
				Formação de Professores e Organização da Prática Pedagógica	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português	75	
Marajó-Breves	990	2280	120	Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português/5º	75	4%
					Alfabetização Linguística, Letramento Escolar e Gêneros Discursivos/3º	60	

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-BELÉM (2010); PPC/UFPA-CASTANHAL (2010); PPC/UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011); PPC/UFPA-BRAGANÇA (2012); PPC/UFPA-CAMETÁ (2015) e PPC/UFPA-ALTAMIRA (2019)

De acordo com os dados expressos pela tabela 26, observa-se uma ampliação das disciplinas que podem vir a contribuir com a *Formação do Alfabetizador* em alguns *campi* da UFPA. Enquanto o antigo PPC (1999-2009) desta instituição resguardava a esta formação um percentual variável entre 2,8% e 4,6% da carga horária total do curso, atualmente esta variável fica entre 4% e 9%. A variação deste percentual é devida tanto à obrigatoriedade ou não das disciplinas, quanto ao percentual da carga horária de cada disciplina que é resguardado às atividades de extensão nos diferentes *campi*, sendo 10% em Belém e 13% em Castanhal. Os *campi* de Altamira, Cametá e Marajó-Breves não especificam um percentual obrigatório fixo a todas as disciplinas, assim como no PPC/UFPA-Bragança (2012) não se localizou nem a carga horária total, nem a parcial referente às disciplinas responsáveis pelas atividades de extensão.

Nota-se que as disciplinas responsáveis pela *Formação do Alfabetizador* no PPC-Único/UFPA vigente entre 1999 e 2009 – Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português (75h) e Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita (60h) – foram mantidas em alguns *campi* e reorganizadas em outros a partir de disciplinas equivalentes. Veja a tabela 27:

Tabela 27 - Manutenção ou equivalência das disciplinas responsáveis pela Formação do Alfabetizador no antigo PPC-Único/UFPA (1999-2009) e os documentos reorganizados posteriormente por *campi*

Disciplina PPC-Único/ UFPA (1999-2009)	Carga horária	<i>Campi</i> (ano)	Manutenção	Equivalência	Disciplina	Carga horária
Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português	75h	Belém (2010)		X	Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	68h
		Castanhal (2010)		X	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português	60h
		Altamira (2019)		X	Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa	60h
		Abaetetuba (?)	-	-	-	-
		Cametá (2015)		X	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa	75h
		Bragança (2012)	X		Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português	75h
		Marajó-Breves (2011)	X		Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português	75h
Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	60h	Belém (2010)		X	Linguagem Oral e Escrita	68h
		Castanhal (2010)		X	Psicogênese da Linguagem	60h
		Altamira (2019)		X	Aquisição da linguagem oral e escrita	45h
		Abaetetuba (?)	-	-	-	-
		Cametá (2015)		X	Concepções de Aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita	60h
		Bragança (2012)	X		Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	60h
		Marajó-Breves (2011)		X	Alfabetização Linguística, Letramento Escolar e Gêneros Discursivos	60h

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-BELÉM (2010); PPC/UFPA-CASTANHAL (2010); PPC/UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011); PPC/UFPA-BRAGANÇA (2012); PPC/UFPA-CAMETÁ (2015) e PPC/UFPA-ALTAMIRA (2019)

Destaca-se que apenas o PPP/UFPA-Bragança (2012) manteve em seu desenho curricular as duas disciplinas e respectivas cargas horárias das atividades curriculares vinculadas à *Formação do Alfabetizador* presentes no PPC-Único/UFPA (1999-2009). O novo PPC/UFPA-Marajó-Breves (2011) o fez apenas em se tratando da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português. Entretanto, metade dos *campi* que criaram um componente curricular equivalente a este o fizeram reduzindo significativamente sua carga horária em até 20%.

Em se tratando da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Português, proposta nos *campi* da UFPA de Castanhal, Altamira, Cametá, Bragança e Marajó-Breves, observam-se maiores similaridades entre as ementas de Castanhal e Altamira entre si, bem como de Cametá e Bragança; em Marajó-Breves, a ementa desta disciplina é bastante genérica e distinta das demais. Entretanto, cada uma com suas especificidades busca contribuir com a *Formação do Alfabetizador* de modo a auxiliá-lo na apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos necessários ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, ora somente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ora também em relação à Educação Infantil.

Apesar de a UFPA-Castanhal e de a UFPA-Altamira apresentarem praticamente a mesma ementa relacionada à disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Português e ambas manterem coerência com suas respectivas bibliografias, estas são completamente distintas. O mesmo ocorre entre as ementas e bibliografias da UFPA-Cametá e da UFPA-Bragança, destacando-se que este último *campus* insere nesta disciplina conteúdos relacionados à Literatura Infanto-juvenil.

Já nas atividades curriculares equivalentes à Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita, observou-se redução de 25% de sua carga horária apenas no *campus* da UFPA-Altamira, ao passo que os demais mantiveram ou, como no caso da UFPA-Belém, ampliaram de 60h para 68h a carga horária desta disciplina.

Percebe-se que na UFPA-Bragança o componente curricular Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita propõe-se a uma comparação entre as perspectivas teórico-metodológicas construtivista e interacionista, com ênfase na primeira. Em Belém, Altamira e Marajó-Breve, acrescenta-se a teoria do Letramento. Em Castanhal, sua equivalente busca discorrer tanto sobre as relações entre pensamento e linguagem numa vertente construtivista, quanto trata dos distúrbios da linguagem escrita. Já em Cametá, essa discussão se dá em maior aprofundamento numa perspectiva interacionista.

Destaca-se que apesar de equivalentes e aproximadas, a depender do *campus* esta discussão se dará com ênfase em diferentes perspectivas teórico-metodológicas e com distintas articulações entre o pensamento, a linguagem e as interações interpessoais que perpassam o processo de alfabetização.

Em se tratando de disciplinas vinculadas à *Formação do Alfabetizador*, a UFPA-Altamira, apesar de ter reduzido a carga horária da disciplina equivalente à Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita, destacou-se com a oferta de quatro disciplinas obrigatórias e mais duas optativas. Desse modo, o percentual da carga horária total de seu curso de Pedagogia-licenciatura, articulado ao desenvolvimento dos conhecimentos acadêmicos e dos saberes docentes necessários à docência em salas de alfabetização, varia entre 6% e 9% - o maior encontrado nesta instituição. Destaca-se que dentre as disciplinas que compõem a tabela 27 na UFPA-Altamira, apenas a de “Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa” tem prescrito uma carga horária de 10h às atividades de extensão.

Diferentemente, nos *campi* de Belém e Castanhal, as atividades de extensão vinculam-se a diferentes eixos temáticos em Belém – I. Linguagens e Tecnologias: Desafios da Aprendizagem no Século XXI; II. Condições Culturais Contemporâneas da Produção da Infância e da Adolescência e; III. Paisagem, Espaço e Território: Lendo o mundo a partir do Lugar, assim como a distintas dimensões em Castanhal – I. Formação de Professores: Educação Infantil; II. Formação de Professores para o Ensino Fundamental (Séries Iniciais e EJA) e; III. Tópicos eletivos de aprofundamento, e tanto em um, quanto noutro, pode-se ou não desenvolver atividades de extensão contemplando temáticas sobre alfabetização. Na UFPA-Castanhal, esta variação ainda é dependente da opção do graduando em realizar ou não a disciplina eletiva de “Literatura Infantil e Alfabetização”.

No *campus* da UFPA-Cametá, dentre as cinco disciplinas comprometidas com a *Formação do Alfabetizador*, duas - “Concepções de Aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita” e “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa” - dedicam 15h cada uma às atividades de extensão, o que equivale a 30h ou 11% da carga horária total destas disciplinas vinculadas às atividades extensionistas.

Destaca-se ainda no *campus* da UFPA-Cametá que três disciplinas voltadas à *Formação do Alfabetizador* - “Oficina de Compreensão e Produção Escrita nos Anos Iniciais”, “Oficina de Compreensão e Produção Oral nos Anos Iniciais” e “Oficina de Literatura Infanto-Juvenil” - são totalmente práticas. Sendo assim, temos além dos 11% da *Formação do Alfabetizador* construída sobre atividades de extensão, 32% de carga horária

teórica e 57% prática, fato que evidencia a grande preocupação desta instituição com a oferta de uma formação docente pautada na práxis, como discorrido inúmeras vezes em seu PPC.

Os *campi* da UFPA-Bragança e UFPA-Marajó-Breves constituem-se como os de menor carga horária, 4%, e menor número de disciplinas, apenas duas cada um, vinculadas à *Formação do Alfabetizador*. Note que seu percentual não apresentou grande variação em relação ao antigo PPC-Único/UFPA (1999-2009), uma vez que as unidades mantiveram a mesma quantidade de disciplinas articuladas à esta formação.

De modo a ampliar a compreensão do quanto a *Formação do Alfabetizador* apresenta-se ou não nos PPCs/UFPA, assim como realizado anteriormente em se tratando da UEPA, buscou-se a frequência de palavras-chave no campo da alfabetização nos diferentes documentos que compõem o objeto de estudos desta tese. Para Bardin (2016), quanto maior a frequência de aparição de determinada unidade de registro, maior será sua importância para os responsáveis pela produção do conteúdo analisado.

Entretanto, concorda-se com o posicionamento de Bauer (2002) quando este alerta ao analista documental e de conteúdo que o demasiado foco na frequência pode direcioná-lo para o descuido com o que é raro, devendo estar o codificador humano atento tanto ao que é muito presente, quanto ao que se demonstra ausente nos documentos pesquisados. Os achados estão expressos na tabela 28, que segue:

Unidade de Contexto												
Bibliografia <i>Formação do Alfabetizador</i>	UFPA-Belém	4	3	1	-	4	2	2	-	-	-	16
	UFPA-Castanhal	3	4	2	1	10	2	11	-	-	-	33
	UFPA-Altamira	9	5	6	1	1	2	10	6	2	-	42
	UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UFPA-Cametá	4	6	5	5	8	1	11	1	7	-	48
	UFPA-Bragança	-	-	1	-	1	-	2	-	-	-	4
	UFPA-Marajó-Breves	10	2	2	-	4	2	14	-	-	-	34
Total de Unidade de registro por Unidade de Contexto		30	20	17	7	28	9	50	7	9	0	177
Bibliografia Educação Especial	UFPA-Belém	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
	UFPA-Castanhal	-	-	2	1	1	-	-	-	1	-	5
	UFPA-Altamira	-	-	1	-	1	-	1	-	-	-	3
	UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UFPA-Cametá	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	3
	UFPA-Bragança	-	-	2	1	1	-	-	-	-	-	4
	UFPA-Marajó-Breves	-	-	3	-	-	-	1	-	-	-	4
Total de Unidade de registro por Unidade de Contexto		0	0	9	4	3	0	3	0	0	0	20
Bibliografia Educação Infantil	UFPA-Belém	2	0	2	-	-	-	-	-	-	-	4
	UFPA-Castanhal	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	UFPA-Altamira	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2	4
	UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UFPA-Cametá	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	UFPA-Bragança	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Marajó-Breves	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-	4
Total de Unidade de registro por Unidade de Contexto		2	0	4	0	2	1	3	0	0	2	14
Bibliografia EJA	UFPA-Belém	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Castanhal	6	2	-	-	2	1	1	-	-	1	13
	UFPA-Altamira	2	-	-	-	2	-	-	-	-	1	5
	UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UFPA-Cametá	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2
	UFPA-Bragança	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2

[illegible]

	UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UFPA-Cametá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Bragança	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Marajó-Breves	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Total de Unidade de registro por Unidade de Contexto		1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	5
Ementa EJA	UFPA-Belém	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Castanhal	6	-	1	-	1	-	1	-	1	-	10
	UFPA-Altamira	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	3
	UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UFPA-Cametá	1	1	1	-	-	-	-	-	1	-	4
	UFPA-Bragança	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2
	UFPA-Marajó-Breves	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3
Total de Unidade de registro por Unidade de Contexto		11	2	2	0	3	0	2	0	2	0	22
Ementa Educação Infantil	UFPA-Belém	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Castanhal	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	UFPA-Altamira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UFPA-Cametá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Bragança	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Marajó-Breves	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	4
Total de Unidade de registro por Unidade de Contexto		2	0	1	0	0	0	1	0	1	0	5
Ementas Diversas	UFPA-Belém	-	-	-	-	1	-	1	-	-	5	7
	UFPA-Castanhal	-	-	3	-	1	-	-	-	1	1	6
	UFPA-Altamira	-	-	1	2	2	-	2	-	4	1	12
	UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UFPA-Cametá	3	-	4	-	-	-	-	-	-	1	8
	UFPA-Bragança	1	-	2	-	-	-	-	-	-	3	6
	UFPA-Marajó-Breves	3	-	2	-	-	-	-	-	-	1	6
Total de Unidade de registro por Unidade de Contexto		7	0	12	2	4	0	3	0	5	12	45
Eixos Temáticos	UFPA-Belém	-	-	11	-	1	-	1	1	1	-	15

Dimensões	UFPA-Castanhal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Altamira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UFPA-Cametá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Bragança	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Marajó-Breves	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Total de Unidade de registro por Unidade de Contexto		0	0	11	0	1	0	1	1	1	0	15
Procedimentos Metodológicos e Planejamento do trabalho docente	UFPA-Belém	-	-	-	-	5	-	-	-	2	-	7
	UFPA-Castanhal	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2
	UFPA-Altamira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UFPA-Cametá	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	3
	UFPA-Bragança	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Marajó-Breves	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Total de Unidade de registro por Unidade de Contexto		1	1	0	0	7	0	0	0	3	0	12
Política de Pesquisa	UFPA-Belém	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Castanhal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Altamira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Cametá	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2
	UFPA-Bragança	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	UFPA-Marajó-Breves	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Total de Unidade de registro por Unidade de Contexto		0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
Outros	UFPA-Belém	-	2	7	-	30	-	4	-	-	9	52
	UFPA-Castanhal	-	-	-	-	-	-	2	-	1	1	4
	UFPA-Altamira	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	5
	UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UFPA-Cametá	-	-	5	-	-	-	-	-	-	5	10
	UFPA-Bragança	3	1	-	-	1	-	1	-	1	-	7
	UFPA-Marajó-Breves	1	-	4	-	6	-	2	-	1	-	14
Total unidade de registro por		5	3	16	0	37	0	13	0	3	15	92

unidade de contexto												
Total de Unidade de Registro por UFPA-Campi	UFPA-Belém	12	7	42	18	43	2	31	1	21	23	200
	UFPA-Castanhal	25	14	26	6	19	3	22	0	12	16	143
	UFPA-Altamira	35	17	35	15	16	3	39	9	23	19	211
	UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UFPA-Cametá	11	8	41	21	15	1	52	3	44	15	211
	UFPA-Bragança	9	3	10	4	8	0	5	2	3	6	50
	UFPA-Marajó-Breves	40	24	20	2	20	2	26	1	7	6	148
Total de Unidade de Registro da UFPA		132	73	174	66	121	11	175	16	110	85	963
Total de Unidade de Contexto por UFPA-Campi	UFPA-Belém	5	3	8	4	7	1	8	1	4	4	
	UFPA-Castanhal	8	5	8	4	8	2	7	-	9	5	
	UFPA-Altamira	8	4	6	4	6	2	9	3	4	5	
	UFPA-Abaetetuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UFPA-Cametá	6	3	9	5	6	1	6	2	4	4	
	UFPA-Bragança	6	3	6	3	6	0	4	1	2	2	
	UFPA-Marajó-Breves	8	4	8	1	6	1	8	1	4	3	

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-BELÉM (2010); PPC/UFPA-CASTANHAL (2010); PPC/UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011); PPC/UFPA-BRAGANÇA (2012); PPC/UFPA-CAMETÁ (2015) e PPC/UFPA-ALTAMIRA (2019)

Nota-se pelos dados expressos pela tabela 28, que a frequência de determinadas unidades de registro demasiadamente significativas para a presente tese, como alfabetização e letramento, esteve massivamente presente na unidade de contexto – Bibliografias_*Formação do Alfabetizador* – nela mantendo uma frequência de 30 e 20 vezes, respectivamente. Isso deflagra a secundarização das discussões conceituais e do próprio lugar ocupado pelo processo de alfabetização e/ou alfabetização e letramento nos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFPA.

Deflagra-se que apesar de os PPCs/UFPA organizarem-se de maneira inovadora, buscando maior articulação entre teoria e prática, assim como interdisciplinaridade por meio de eixos e seminários temáticos ou mesmo dimensões, as unidades de registro – alfabetização e letramento – não estiveram presentes nos eixos, seminários e dimensões criadas. Ficaram quase que restritas às bibliografias indicadas pelos ementários.

A frequência destas unidades de registro – alfabetização e letramento – na unidade de contexto – Disciplina_*Formação do Alfabetizador* – que foi de 30 e 34 vezes, respectivamente, foi desconsiderada porque se deu muito mais por repetição dos nomes das quatro disciplinas que a carregam – Processos de Ensino e Letramento (UFPA-Castanhal); Literatura Infantil e Alfabetização (UFPA-Castanhal); Práticas e Métodos de Alfabetização e Letramento (UFPA-Altamira) e Alfabetização Linguística, Letramento Escolar e Gêneros Discursivos (UFPA-Marajó-Breves), que por se fazerem presentes numa quantidade significativa de nomenclaturas de componentes curriculares. Tanto é que só aparecem em 18% dos nomes utilizados pelas disciplinas encontradas nesta instituição com vistas a contribuir com a *Formação do Alfabetizador*.

A repetição dos nomes das quatro atividades curriculares descritas explica-se pelo comprometimento dos diferentes *campi* da UFPA junto às normatizações do MEC que exigem a explicitação dos diferentes componentes curriculares (disciplinas) em inúmeros contextos dentro do PPC, como: I. Atividades Curriculares por Competência; por II. Atividades Curriculares por Núcleos e/ou eixos temáticos, áreas e dimensões; III. Contabilidade acadêmica por período letivo, considerando-se aqui os diferentes turnos (matutino, vespertino, noturno e integral); IV. Representação gráfica de formação, onde também são considerados os diferentes turnos de oferta dos cursos de Pedagogia-licenciatura e; V. Ementário. Isso quando um ou outro destes componentes não se encontra duplicado em um mesmo PPC.

Uma peculiaridade significativamente importante para esta tese foi a presença das unidades de contexto – alfabetização, leitura e letramento – no corpo do texto do PPC/UFPA-

Cametá (2015) quando este discorre sobre os projetos de pesquisa que devem compor as atividades integradoras e indicam que, *a priori*, tais projetos apresentam como temáticas: “[...] **Alfabetização, Leitura e Letramento**; Aprendizagem, Emoções e Afetividade; Filosofia da Diferença, Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Estudos Ambientais e outros a serem criados de acordo com a necessidade do curso” (PPC/UFPA-CAMETÁ, 2015, p. 12 - grifo nosso).

Destaca-se ainda que o *campus* de Cametá também cita em sua política de pesquisa, dentre os projetos de pesquisa existentes em sua Faculdade de Educação, o projeto “Vidas em Aberto: a mediação da dimensão afetiva nos processos interativos de **leitura e escrita** em sala de aula”. Este foi o único *campus* da UFPA a indicar alguma unidade de registro vinculada à alfabetização em sua política de pesquisa, apesar desta seção estar presente em todos os *campi* estudados.

Em se tratando da unidade de contexto Ementa_ *Formação do Alfabetizador*, na qual as unidades de registro alfabetização e letramento mantiveram uma frequência de 13 e seis vezes, respectivamente, destaca-se que estas ocorreram num percentual de 68% para 32% nas ementas cujas disciplinas já carregavam em sua nomenclatura as palavras alfabetização e/ou letramento. Fato que corrobora com a defesa de que há que se garantir desde a nomenclatura tais unidades de registro, de modo que estas em articulação com a ementa e a bibliografia garantam, dentro da carga horária de sua responsabilidade, conhecimentos e saberes docentes necessários à *Formação do Alfabetizador*.

Há que se destacar ainda que a frequência da unidade de registro alfabetização nas unidades de contexto Bibliografias Diversas (12), Ementas Diversas (7) e Outros (5), se deve ao fato de que a expressão alfabetização vinculou-se nos distintos PPCs/UFPA com os termos científica, cartográfica, ecológica, e diversidade, solidária, geográfica, cultural, dentre outros, ainda que estes conceitos não tenham sido devidamente explicitados.

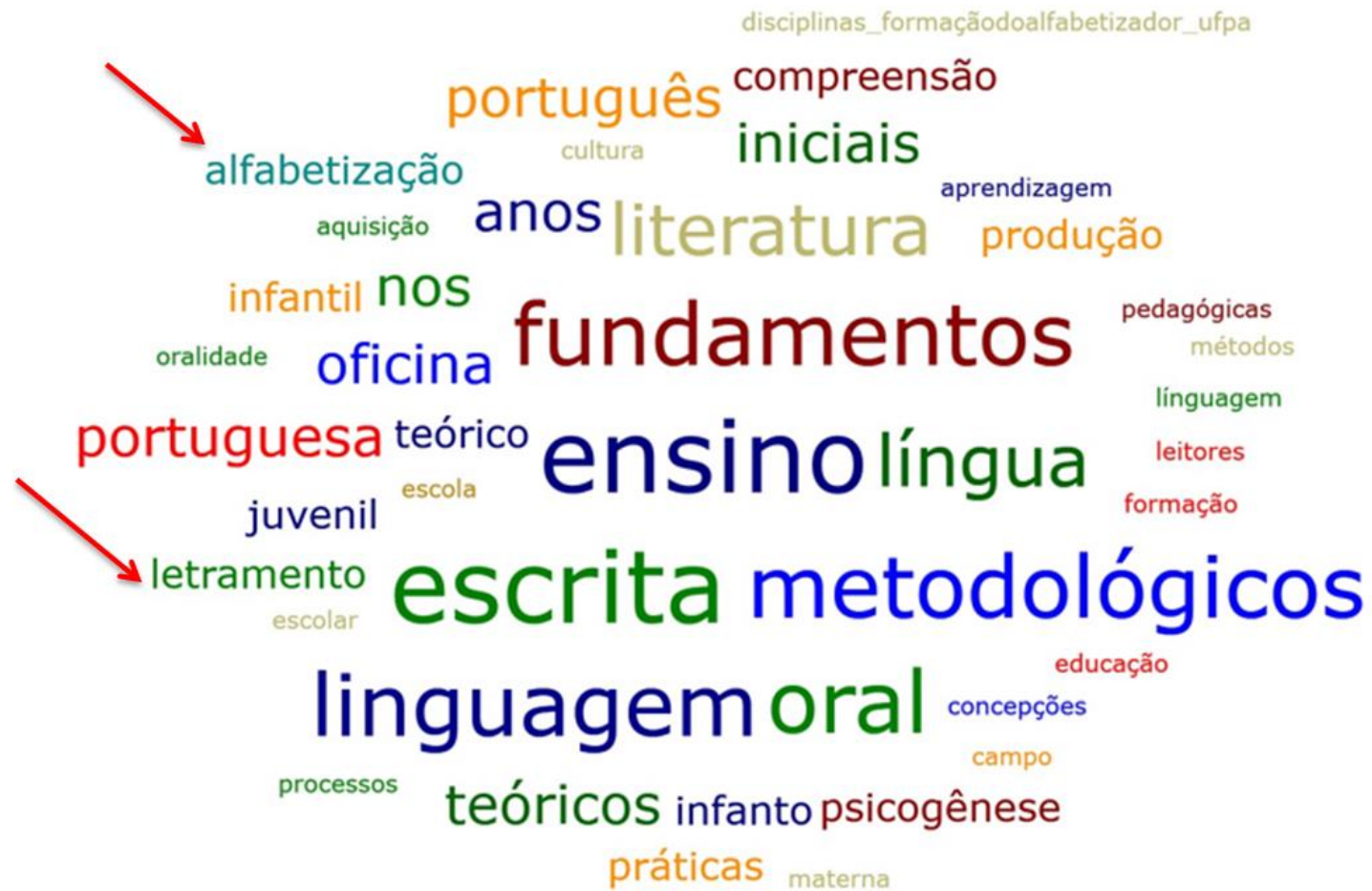
Alfabetização angariou relevante frequência junto às unidades de contexto Bibliografia EJA (14) e Ementa EJA (11); observa-se tanto na UEPA, quanto na UFPA, ênfase na Formação Docente para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, fato que revela o compromisso político e educacional destas instituições com sua comunidade local que compõe a segunda região do país com o maior índice de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade.

Dentro da unidade de contexto Disciplina_ *Formação do Alfabetizador*, as unidades de registro de maior frequência foram: oral (71), escrita (69) e linguagem (61). Das oito atividades curriculares onde se encontrou a frequência destas unidades de registro, em cinco

delas, ou seja, 62% das vezes, as três mantiveram-se juntas, coocorrentes nesta mesma unidade de contexto.

A unidade de registro Língua Portuguesa ou suas correlatas, português ou língua materna, ficaram em quarto lugar em se tratando da frequência dentro da unidade de contexto *Disciplina_Formação do Alfabetizador*. Logo, essas quatro expressões – oral, escrita, linguagem e língua portuguesa – mantiveram-se presentes em 15 dos 22 componentes curriculares voltados à *Formação do Alfabetizador* desta instituição, dados que resultaram numa nuvem de palavras que apesar de secundarizar as unidades de registro alfabetização e letramento, evidencia parcialmente seu conceito em solo nacional, ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Observe a figura 5:

Figura 5 - Nuvem de palavras com os nomes das disciplinas responsáveis pela Formação do Alfabetizador nos diferentes *campi* da UFPA



Observa-se ainda que a unidade de registro linguagem, ainda que tenha sido mais frequente nos nomes das Disciplinas *Formação do Alfabetizador* – Linguagem Oral e Escrita (UFPA-Belém); Psicogênese da Linguagem (UFPA-Castanhal); Aquisição da Linguagem Oral e Escrita (UFPA-Altamira); Linguagem, Oralidade e Cultura Escrita na Educação Escolar (UFPA-Altamira); Concepções de Aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita (UFPA-Cametá) e Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita (UFPA-Bragança) e que devido a isso tenha obtido maior destaque junto à nuvem de palavras expressa pela figura 5, sua grande frequência 61 vezes nesta unidade de registro se dá muito mais por repetição dos nomes das mesmas disciplinas que pela variedade destas, uma vez que se apresenta frequente em apenas 27% das nomenclaturas.

Já as unidades de registro língua portuguesa, português ou língua materna, apresentam-se frequentes em 32% das nomenclaturas dos componentes curriculares voltados à *Formação do Alfabetizador*, o que nos autoriza a concordar que apesar de já ter se constituído, de acordo com Soares e Maciel (2000), em área de estudos no Brasil principalmente após os anos 1980, a alfabetização, nos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFPA, ao menos no que tange à oferta de disciplinas responsáveis pela *Formação do Alfabetizador*, mantém-se fortemente vinculada ao componente curricular de Língua Portuguesa e não à sua própria área de conhecimento que é a alfabetização.

É notável certa proximidade na frequência da unidade de registro linguagem nas unidades de contexto Bibliografia *Formação do Alfabetizador* (17), Outros (16), Bibliografias Diversas (14), Ementas Diversas (12) e Bibliografia Educação Especial (9); esta ocorre pelo uso da expressão linguagem articulada às distintas áreas do conhecimento que compõem a formação polivalente na docência do pedagogo, reconhecendo-se que cada uma delas está permeada por sua própria linguagem – Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física – bem como pelas diferentes modalidades nela contempladas - Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Quilombola e Educação Especial.

A elevada frequência da unidade de registro leitura articula-se em 70% de suas aparições em unidades de contexto distintas da *Formação do Alfabetizador*. Na UFPA-Belém, leitura, presente na unidade de contexto Outros articulou-se ao diagnóstico realizado com diferentes atores sobre o PPC-Único/UFPA (1999-2009). Ali, professores denunciaram a dificuldade e falta de rotina de leitura dos estudantes e estes indicaram as repetições nas indicações de bibliografias realizadas por seus mestres.

Note que assim como a unidade de registro alfabetização esteve muito presente nas unidades de contexto complementadas por EJA, o mesmo se deu com leitura, que apareceu dez vezes em Bibliografia EJA. Entretanto, o relatório de citações criado pelo ATLAS.ti 9, expresso pela figura 6, explicita a queixa dos estudantes da UFPA-Belém ao avaliarem o PPC-Único/UFPA (1999-2009).

Figura 6 - Relatório de citações da unidade de contexto – Bibliografia EJA – dos *campi* da UFPA

ID	Conteúdo de Citação	Códigos	Referência	Modificado por
2:231	FREIRE, Paulo ; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1990.	LEITURA_BIBLIOGRAFIA EJA	71 - 71	Eliane Melo
2:232	FREIRE, Paulo ; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1990.	LEITURA_BIBLIOGRAFIA EJA	71 - 71	Eliane Melo
2:233	FREIRE, Paulo ; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1990.	LEITURA_BIBLIOGRAFIA EJA	71 - 71	Eliane Melo
5:36	DURANTE, Marta. Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.	LEITURA_BIBLIOGRAFIA EJA	42 - 42	Eliane Melo
6:241	DURANT, M. Alfabetização de Adultos: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.	LEITURA_BIBLIOGRAFIA EJA	69 - 69	Eliane Melo
8:26	DURANTE, M. Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1998.	LEITURA_BIBLIOGRAFIA EJA	54 - 54	Eliane Melo
11:159	DURANTE, Marta. Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1998	LEITURA_BIBLIOGRAFIA EJA	87 - 87	Eliane Melo
11:160	_____ & MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura	LEITURA_BIBLIOGRAFIA EJA	88 - 88	Eliane Melo
11:161	_____ & MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo,	LEITURA_BIBLIOGRAFIA EJA	88 - 88	Eliane Melo
11:162	RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001	LEITURA_BIBLIOGRAFIA EJA	88 - 88	Eliane Melo

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-BELÉM (2010); PPC/UFPA-CASTANHAL (2010); PPC/UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011); EMENTÁRIO/UFPA-BRAGANÇA (2012); PPC/UFPA-CAMETÁ (2015) e DESENHO CURRICULAR/UFPA-ALTAMIRA (2019)

Nota-se através da figura 6 que, mesmo após a revisão do antigo PPC-Único/UFPA (1999-2009) pelos distintos *campi* desta instituição, que uma crítica tecida por seus estudantes permanece nas novas versões deste documento, qual seja, a repetição de uma mesma bibliografia em disciplinas diferentes dentro de um mesmo curso, Pedagogia-licenciatura, e em um mesmo *campus*.

O ID da figura 6 identifica o documento ao qual ele pertence. Perceba que em um mesmo *campus*, cujo documento está identificado pelo número 2 que corresponde à UFPA-Castanhal, uma mesma bibliografia é indicada três vezes por seus docentes – “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra” (1987), de Paulo Freire e Donaldo Macedo. O mesmo se dá com as duas bibliografias indicadas na UFPA-Marajó-Breves.

Entretanto, no *campus* da UFPA-Marajó-Breves a unidade de registro leitura também se articulou à indicação em seu PPC do Projeto de Extensão ali desenvolvido em 2010 e com previsão de continuidade em 2011 – Formando crianças leitoras: comunicação, identidades e cidadania de crianças na Amazônia marajoara.

A frequência da unidade de registro método (39) na unidade de contexto Bibliografias Diversas, articula-se demasiadamente aos componentes curriculares da categoria denominada por Gatti e Nunes (2009) de Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) que “[...] abarca todas as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação” (GATTI; NUNES, 2009, p. 21).

Os *campi* da UFPA-Bragança junto ao da UFPA-Marajó-Breves, destacam-se como os de menor carga horária e disciplinas dedicadas à *Formação do Alfabetizador*, apenas 4% da carga horária total do curso e duas atividades curriculares cada um. Pelos dados expressos na tabela 30, a frequência do vocabulário articulado à *Formação do Alfabetizador* na UFPA-Bragança constitui-se entre um terço e um quarto de frequência dos demais *campi* desta instituição.

Até mesmo quando se encontra a unidade de registro alfabetização na Política de Extensão da UFPA-Bragança, esta se articula à alfabetização científica e digital e não ao processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Este é um sinal de alerta para que os docentes, discentes e demais responsáveis pelos cursos de Pedagogia-licenciatura desta unidade reavaliem seu PPC de forma a garantir nele maior atenção à *Formação do Alfabetizador*.

Revela-se que apesar de todos os cursos de Pedagogia-licenciatura da UFPA alinharem-se à exigência imposta pela DCN-Pedagogia/2006 no sentido de elevar a docência como base da formação do pedagogo e, talvez, justamente ao se prever uma formação tão generalista neste documento, aquilo que mais se busca, uma formação docente de qualidade, esteja se perdendo, sobretudo em meio a uma gama tão grande de conhecimentos e saberes docentes a serem desenvolvidos por um único curso – Pedagogia-licenciatura – que deverá formar seu graduando para exercer funções de docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; no Ensino Médio-modalidade Normal, atuar na gestão e na coordenação de organizações escolares e não-escolares e promover e difundir pesquisas.

Sem contar a polivalência do licenciado em Pedagogia, que precisa ministrar aulas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. Tudo isso pensando em comunidades rurais e urbanas, indígenas e

quilombolas, da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos. *Será mesmo possível um único curso dar conta de uma formação tão ampla?*

Não seria este o momento de reavaliar as DCN-Pedagogia (2006) e a própria postura de parte dos educadores vinculados à ANPOFE quanto à extinção das habilitações em benefício da criação de um único curso, o de Pedagogia-licenciatura? Defende-se junto à Franco, Libâneo e Pimenta (2007) a formação dos docentes na Educação Básica junto às universidades, entretanto, esta poderia vir a se reorganizar, assim como as demais áreas de conhecimento, em dois cursos distintos, a Pedagogia-bacharelado e a Pedagogia-licenciatura.

Dando continuidade às buscas pela frequência e coocorrência de algumas unidades de registros articuladas à *Formação do Alfabetizador*, novamente contando com o auxílio do *software* ATLAS.ti 9, como realizado anteriormente no PPC da UEPA, buscou-se em cada um dos distintos PPCs da UFPA-Belém, Castanhal, Altamira, Cametá, Bragança e Marajó-Breves a coocorrência das unidades de registro: I. Alfabetização e Letramento; II. Método Fônico; III. Consciência Fonológica; IV. Ciência Cognitiva e; V. Método cientificamente comprovado.

Em se tratando da coocorrência da unidade de registro Alfabetização e Letramento, nota-se que a mesma se deu em uma frequência total de 20 vezes distribuídas nos distintos PPCs/UFPA. Observe a tabela 29:

Tabela 29 - Coocorrência da unidade de registro – alfabetização e letramento – nos PPCs/UFPA

Unidade de Contexto	Frequência	UFPA-Campi
Disciplina <i>Formação do Alfabetizador</i>	10	UFPA-Altamira
Ementa <i>Formação do Alfabetizador</i>	1	UFPA-Altamira
	1	UFPA-Bragança
	1	UFPA-Marajó-Breves
Bibliografia <i>Formação do Alfabetizador</i>	2	UFPA-Belém
	3	UFPA-Altamira
Ementa EJA	1	UFPA-Cametá
Competência e Habilidades	1	UFPA-Castanhal

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-BELÉM (2010); PPC/UFPA-CASTANHAL (2010); PPC/UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011); PPC/UFPA-BRAGANÇA (2012); PPC/UFPA-CAMETÁ (2015) e PPC/UFPA-ALTAMIRA (2019)

Perceba que o *campus* onde se encontra a maior frequência de coocorrência das unidades de registro alfabetização e letramento é na UFPA-Altamira, 14 de 20, ou seja, 70% das vezes. Assim como descrito anteriormente, esse percentual é devido à repetição em inúmeras seções distintas do PPC/UFPA-Altamira (2019) do nome do componente curricular – Práticas e Métodos de Alfabetização e Letramento – e respectivas ementa e bibliografia.

Assim como observado na UEPA, as demais unidades de frequência buscadas de forma coocorrentes – método fônico, consciência fonológica, ciência cognitiva e método cientificamente comprovado – não se apresentaram em nenhum dos PPCs/UFPA pesquisados. Como dito anteriormente, este vocabulário passou a ser difundido enfaticamente após a publicação do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização.

Observe que dentre os PPCs/UFPA pesquisados, apenas o PPC/UFPA-Altamira (2019) foi reelaborado após a instituição da Política Nacional de Alfabetização. Todos os demais *campi* mantêm seus cursos de Pedagogia-licenciatura regidos por PPCs anteriores a esta normatização, veja: PPC/UFPA-Belém (2010); PPC/UFPA-Castanhal (2010); PPC/UFPA-Marajó-Breves (2011); PPC/UFPA-Bragança (2012) e PPC/UFPA-Cametá (2015).

Por se constituir em política reformista articulada a um ideário articulado à uma concepção bancária de educação, espera-se que mesmo após a reestruturação destes documentos os mesmos posicionem-se de maneira resistente à uma *Formação de Alfabetizadores* articulada a um método de alfabetização – sintético (Fônico) – combatido há mais de um século, como descrito nos estudos de Mortatti (2000).

Aprofundando mais as leituras referentes à presença da *Formação do Alfabetizador* nos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFPA, organizou-se no quadro 25, na sequência, as disciplinas encontradas junto às matrizes curriculares de cada *campus* junto às suas respectivas ementas. Busca-se aqui a articulação, ou não, entre nome, ementa e bibliografia:

Quadro 25 - Disciplina/componente curricular, ementa e habilidades e competências

Universidade-Campi	Disciplina_Formação do Alfabetizador	EMENTAS
UFPA-Belém	Linguagem Oral e Escrita	Enfoques teóricos e metodológicos da linguagem oral e escrita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Formas de representação da escrita por crianças em idade pré-escolar. Propriedades da linguagem e suas diversas formas de expressão. O registro na Educação Infantil e nas séries iniciais. O professor como formador de leitor. Organização curricular: planejamento, organização de material didático e propostas pedagógicas e avaliação. Integração com as outras áreas do conhecimento
	Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	Conceitos que nortearam o ensino da escrita nos últimos anos. Apropriação da escrita. Sistema alfabético. Especificidades do processo de alfabetização: o que o aluno precisa saber para se alfabetizar. Diagnóstico dos níveis de conceitualização da leitura e escrita. Desenvolvimento e ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observação, registro e análise do cotidiano. Organização curricular: planejamento, organização de material didático e propostas pedagógicas e avaliação formativa
	Literatura Infantil	Percurso histórico: origem e evolução da literatura infantil. Literatura e representação da infância. Características do texto literário. Gêneros da literatura infantil: contos, contos de fada, fábulas. Funções da literatura infantil. O texto literário em sala de aula. Contação de histórias e desenvolvimento da criança. Literatura infantil e novas tecnologias. Clássicos da literatura infantil e literatura infantil contemporânea: seleção e análise de livros
UFPA-Castanhal	Psicogênese da linguagem	A Psicologia do Desenvolvimento e o Ciclo Vital. Aproximações entre Desenvolvimento e Aprendizagem. Teorias e processos psicológicos da aprendizagem e do desenvolvimento: o processo educacional como fenômeno da cultura. Organizações Educacionais: construção do conhecimento e o construcionismo social. Pesquisas em contextos social, cultural e educacional regional
	Processos de Ensino e Letramento	A Escrita como produção social. A Relação dos processos de ensino e aprendizagem com a linguagem, a cultura. O letramento e as diferentes abordagens no processo de alfabetização na contemporaneidade. O processo de alfabetização nas séries iniciais, na EJA. O sujeito e o ensino da língua oral, escrita. As práticas discursivas. Diferentes gêneros e formas discursivas de produção de conhecimento: literatura, história em quadrinhos, pintura, fotografia, cinema
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Português	Bases teóricas da Língua Portuguesa. Distinção de ensino prescritivo e ensino produtivo da língua materna. Compreensão dos fatos linguísticos a partir das contribuições da Linguística Aplicada ao ensino de Português nas séries iniciais. Planejamento e execução das atividades relacionadas ao ensino produtivo da leitura oral, escrita e gramática contextualizada (análise linguística) nas séries iniciais

	Literatura Infantil e Alfabetização	Literatura Infantil no processo de alfabetização. Contos tradicionais. Folclore infantil brasileiro. Poesia e narrativa de autores contemporâneos. Forma e conteúdo. Função da Literatura Infantil: doutrinação/substituição/emancipação. Classes Sociais e Literatura Infantil
UFPA-Altamira	Aquisição da linguagem oral e escrita	Processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, nas áreas da morfologia, fonética, fonologia, semântica, sintaxe e pragmática, por meio do estudo das diversas teorias e modelos existentes. Processos psicogênicos envolvidos na aquisição da linguagem oral e escrita. Estudo, análise, pesquisa e organização de elementos que caracterizam a construção e a apropriação dos processos de produção e interpretação textuais, em seus vários sistemas (DESENHO CURRICULAR/UFPA-ALTAMIRA, 2019, p. 22)
	Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa	Educação em língua materna x ensino de português. Distinção entre ensino prescritivo e ensino produtivo da língua materna. Compreensão dos fatos linguísticos a partir das contribuições da Sociolinguística Educacional e da Linguística Aplicada ao ensino de Português nas séries iniciais. Planejamento e execução das atividades relacionadas ao ensino produtivo da leitura, escrita e análise linguística nas séries iniciais (DESENHO CURRICULAR/UFPA-ALTAMIRA, 2019, p. 44)
	Linguagem, Oralidade e Cultura Escrita na Educação Escolar	Relação entre pensamento e linguagem e entre linguagem e interações. Corpo, gesto, a construção do sentido e a aquisição da linguagem oral da criança. Relação entre oralidade e cultura escrita. Narrativas e leitura de histórias. Literatura na Educação Infantil: da produção à recepção das crianças. O livro infantil em creches e pré-escolas: espaços, acervos e ampliações (DESENHO CURRICULAR/UFPA-ALTAMIRA, 2019, p. 54)
	Literatura infanto-juvenil de formação de leitores	Definição e funcionalidade da literatura infanto-juvenil. Texto literário e não literário. Gêneros literários. Caráter plural da literatura. Intertextualidade e interdisciplinaridade. Elementos estruturais da narrativa. Literatura, leitura, imaginação e fantasia. Literatura e formação do leitor (DESENHO CURRICULAR/UFPA-ALTAMIRA, 2019, p. 54)
	Práticas e Métodos de Alfabetização e Letramento	Função social e política da alfabetização. Concepções de alfabetização e letramento no trabalho docente com crianças, jovens e adultos. Metodologias e técnicas de alfabetização. Atividades orientadas de alfabetização: construção e vivência pedagógica de alfabetização (DESENHO CURRICULAR/UFPA-ALTAMIRA, 2019, p. 60)
	Práticas Pedagógicas em Língua Materna da Escola do Campo	Educação x ensino. Práticas socioeducativas em língua materna x educação do campo. Contribuições da Sociolinguística educacional para o trabalho pedagógico com a língua portuguesa em turmas multisseriadas (DESENHO CURRICULAR/UFPA-ALTAMIRA, 2019, p. 61)
UFPA-Abaetetuba	-	-
UFPA-Cametá	Concepções de Aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita	Fundamentos Sócio histórico e psicológico nos estudos da aquisição da linguagem; a relação oralidade e escrita; o papel da linguagem na constituição da subjetividade; a linguagem e o desenvolvimento da função simbólica; o processo de desenvolvimento da elaboração conceitual das palavras; o desenvolvimento do significado da palavra na criança; a elaboração analítica e generalizadora da palavra; o papel do outro no

		desenvolvimento da elaboração conceitual (PPC/UFPA-CAMETÁ, 2015, p. 25)
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa	Concepção de ensino de língua portuguesa: abordagem tradicional e interacionista. Práticas de Ensino de Língua Portuguesa: prática de leitura, de escrita e de análise linguística para educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Planejamento e sistematização de proposta de ensino (PPC/UFPA-CAMETÁ, 2015, p. 36)
	Oficina de Compreensão e Produção Escrita nos Anos Iniciais	Gêneros Textuais escritos como objetos de ensino aprendizagem. Elaboração didática para o ensino de compreensão e produção escrita para séries iniciais. Elaboração de materiais didáticos para o ensino da escrita (PPC/UFPA-CAMETÁ, 2015, p. 43)
	Oficina de Compreensão e Produção Oral nos Anos Iniciais	Gêneros da oralidade pública e formal como objetos de ensino e aprendizagem na sala de aula. Elaboração de oficinas e materiais didáticos para o ensino de gêneros orais formais para séries iniciais (PPC/UFPA-CAMETÁ, 2015, p. 44)
	Oficina de Literatura Infanto-juvenil	Literatura infanto-juvenil: conceitos e características. A criança e a literatura infanto-juvenil O conto de fadas e a leitura em sala de aula (PPC/UFPA-CAMETÁ, 2015, p. 45)
UFPA-Bragança	Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	Pressupostos psicológicos interacionistas no processo de desenvolvimento da linguagem. Perspectiva sócio construtivista na evolução da linguagem: a visão histórico cultural e a visão da psicogênese (EMENTÁRIO/UFPA-BRAGANÇA, 2012, p. 38)
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português	Concepção de ensino de língua portuguesa: abordagem tradicional e interacionista. Alfabetização e Letramento. Práticas de Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura e escrita. Educação linguística para educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: planejamento e sistematização de propostas de ensino. Literatura infanto-juvenil: abordagens teórico-metodológicas. Os contos infanto-juvenis e as estratégias de leitura em sala de aula (EMENTÁRIO/UFPA-BRAGANÇA, 2012, p. 60)
UFPA-Marajó-Breves	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino do Português	Estudo teórico e metodológico relativo ao ensino da língua portuguesa na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (PPC/UFPA-MARAJÓ-BREVES, 2011, p. 96)
	Alfabetização Linguística, Letramento Escolar e Gêneros Discursivos	Alfabetização linguística: trajetória histórica, conceitos e métodos Letramento: história, conceitos e competências sociocomunicativas. Gêneros discursivos: concepções e funcionalidade. Letramento, oralidade e culturas escritas Alfabetização e letramento nas aulas de língua portuguesa: desenvolvimento da produção de textos nas séries iniciais em diferentes gêneros discursivos (PPC/UFPA-MARAJÓ-BREVES, 2011, p. 100)

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-BELÉM (2010); PPC/UFPA-CASTANHAL (2010); PPC/UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011); EMENTÁRIO/UFPA-BRAGANÇA (2012); PPC/UFPA-CAMETÁ (2015) e DESENHO CURRICULAR/UFPA-ALTAMIRA (2019)

Na UFPA-Belém, há articulação entre nome, ementa e bibliografia entre duas das três disciplinas voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos e saberes docentes necessários ao processo de alfabetizar crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se que enquanto a disciplina de Linguagem Oral e Escrita traz em sua bibliografia indicações de autores de diferentes perspectivas teóricas – interacionista, construtivista e do letramento – como Ana Luiza Bustamante Smolka, Sônia Kramer, Vygotsky, Emília Ferreiro e Mary Kato, a disciplina de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, apesar de se propor a discutir os conceitos que nortearam o ensino da escrita nos últimos anos, concentra sua bibliografia em teóricos do letramento como Ângela Kleiman e Magda Soares.

Ressalta-se ainda que o componente curricular Literatura Infantil, ofertado na UFPA-Belém, não explicita em sua ementa discussões sobre o processo de alfabetização. Esta disciplina vincula-se ao eixo temático de Condições Culturais Contemporâneas da Produção da Infância e da Adolescência, que apresenta como temática articuladora:

[...] a condição da infância e da adolescência no mundo contemporâneo. Como pontos de ancoragem destacam-se a relação entre condições materiais e desenvolvimento (cognitivo, afetivo, emocional), as transformações sociais da família, as concepções de infância e circunstâncias concretas que circunscrevem formas de ser criança/adolescente, a produção cultural para a infância e adolescência como campo de tensão entre cultura, consumo e entretenimento, além das formas precárias de existência de crianças e adolescentes em várias partes do mundo, especialmente na Amazônia. Como vivem hoje as crianças. Sob que circunstâncias se produz a condição da infância e da adolescência, especialmente no mundo globalizado, em que as informações não distinguem públicos e atingem a todos, em todos os lugares, simultaneamente. Ver o lugar no mundo e o mundo no lugar onde crianças e adolescentes se constituem como sujeitos históricos e culturais tece a trama interdisciplinar das atividades deste eixo (PPC/UFPA-BELÉM, 2010, p. 77).

Neste sentido, apesar de a disciplina Literatura Infantil manter-se dentro do recorte das atividades curriculares que contribuem para *Formação do Alfabetizador* junto à UFPA-Belém, nota-se em sua ementa e bibliografia uma ênfase maior em sua historicidade e concepções de literatura ao longo do tempo do que nas articulações estabelecidas entre seu uso e o processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No *campus* universitário de Castanhal, a disciplina Psicogênese da linguagem demonstrou parcial coerência entre nome e bibliografia, porém, o mesmo não se deu em relação à ementa. Enquanto esta última propôs-se a discorrer sobre as matrizes psicológicas dos sociointeracionistas e as relações estabelecidas entre os processos de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, a bibliografia, além de enfatizar a perspectiva teórica

construtivista, especialmente pelas figuras de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Telma Weisz, enfatizaram muito mais os distúrbios e/ou dificuldades de aprendizagem da língua escrita que seu processo de apropriação por crianças em fase de alfabetização que não apresentam tais distúrbios.

Ainda na UFPA-Castanhal, pode-se identificar certa incoerência entre o nome e a ementa da disciplina de Literatura Infantil e Alfabetização com sua bibliografia, uma vez que esta última não trouxe nenhuma leitura que buscasse articular o uso da literatura infantil ao processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, como indicado pela ementa desta disciplina.

Já as disciplinas de Processos de Ensino e Letramento e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Português, ofertadas em Castanhal, mantiveram boa articulação entre nome, ementa e bibliografia, sendo que a primeira enfatizou teóricos do letramento como Ângela Kleiman e Leda Verdiani Tfouni e a segunda indicou duas autoras clássicas da perspectiva interacionista, como Sônia Kramer e Ana Luiza Bustamante Smolka.

No desenho curricular da UFPA-Altamira, destaca-se a coerência entre nome, ementa e bibliografia das disciplinas ali ofertadas relacionadas à *Formação do Alfabetizador*. Apesar de trazerem referenciais bibliográficos das diferentes perspectivas teóricas de alfabetização, das seis disciplinas encontradas neste *campus*, quatro priorizam a teoria do Letramento.

Destaca-se ainda que a atividade curricular de Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa, ofertada na UFPA-Altamira, dedica-se ao desenvolvimento de análise e produção linguística no período pós-alfabetização. Ganham relevância em sua bibliografia obras vinculadas à Sociolinguística Educacional e à Linguística Aplicada, o que faz sentido, já que, de acordo com Mortatti (2012), alfabetização compreende o processo de ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita, diferentemente do ensino de língua portuguesa que, complementar ao primeiro, enfatiza o “[...] ensino de leitura, gramática e redação, desde as séries posteriores ao período de alfabetização até o atual ensino médio” (MORTATTI, 2012, p. 74).

A UFPA-Cametá oferece cinco disciplinas responsáveis pela *Formação do Alfabetizador*, dentre as quais três apresentam bibliografias muito semelhantes – Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa, Oficina de Compreensão e Produção Escrita nos Anos Iniciais e Oficina de Compreensão e Produção Oral nos Anos Iniciais – sendo que para esta última, dentre suas oito bibliografias indicadas, apenas duas não constam nas demais atividades curriculares. Em outras palavras, as críticas tecidas por estudantes do *campus* de Belém relacionadas à indicação de uma mesma leitura

em diferentes componentes curriculares presente no PPC-Único/UFPA (1999-2009) é persistente no novo PPC/UFPA-Cametá (2015).

Destaca-se que nenhum autor clássico do campo da alfabetização foi indicado nestas mesmas três disciplinas do *campus* da UFPA-Cametá – Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa, Oficina de Compreensão e Produção Escrita nos Anos Iniciais e Oficina de Compreensão e Produção Oral nos Anos Iniciais e que, de acordo com a frequência da unidade de registro letramento, as mesmas se alinham a esta perspectiva teórico-metodológica.

Apesar das indicações de uma mesma bibliografia em diferentes componentes curriculares, fazendo com que um deles se torne obsoleto – Oficina de Compreensão e Produção Oral nos Anos Iniciais – nota-se parcial articulação entre nome, ementa e bibliografia das disciplinas vinculadas à *Formação do Alfabetizador* da UFPA-Cametá, uma vez que existem três disciplinas com nomes e ementas distintas, porém, com bibliografias muito semelhantes.

As duas disciplinas articuladas à *Formação do Alfabetizador* da UFPA-Marajó-Breves apresentam um quadro mais alarmante que aquele encontrado em Cametá, no qual três componentes curriculares distintos possuíam bibliografias entrecruzadas. Na UFPA-Marajó Breves, as atividades curriculares Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino do Português e Alfabetização Linguística, Letramentos Escolar e Gêneros Discursivos, apesar de apresentarem nomes e ementas distintas, indicam exatamente as mesmas bibliografias.

No componente curricular Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino do Português, a ementa propõe-se ao estudo teórico-metodológico da língua portuguesa, entretanto, 100% de sua bibliografia apresenta vocabulário articulado ao campo semântico da alfabetização, como: alfabetização, fala, escrita, leitura, língua escrita e letramento.

Ainda que se reconheça o entrecruzamento entre as áreas de Língua Portuguesa e Alfabetização, há que se destacar que, de acordo com Mortatti (2000) esta última tem-se tornado cada vez mais “[...] objeto de estudo e investigação, tendente nas últimas décadas deste século, a se constituir como campo de conhecimento particular, cuja crescente sistematização passa a demandar abordagem interdisciplinar” (MORTATTI, 2000, p. 24).

Afirma-se, portanto, que, em se tratando do componente curricular Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino do Português presente no PPC/UFPA-Marajó Breves, há incoerência entre o nome e a ementa apresentados junto à bibliografia indicada, enquanto que o componente curricular Alfabetização Linguística, Letramento Escolar e Gêneros Discursivos mantém esta articulação. Propondo-se a discutir a trajetória histórica e os

métodos de alfabetização numa vertente do letramento, esta é a bibliografia em destaque que nela se apresenta.

Ressalva-se que de acordo com o reconhecimento recente a respeito da complexidade e multifacetação do fenômeno da alfabetização, pesquisadores de áreas afins:

[...] passaram a dedicar-se à análise e investigação desse fenômeno. Ao enfoque psicológico, predominantemente de natureza fisiológica e neurológica, acrescentam-se, hoje, as abordagens psicológicas cognitivas, sobretudo no quadro da psicogênese; à perspectiva psicológica vieram juntar-se perspectivas que explicam outras facetas da alfabetização: a perspectiva psicolinguística, a sociolinguística e a propriamente linguística. Além disso, a compreensão dos determinantes sociais e políticos da educação, resultado da análise crítica a que se vem submetendo, nos últimos anos, o ensino e a escola, tem produzido estudos sobre os condicionantes da alfabetização, sob as perspectivas sociológica, antropológica, econômica e política. Como decorrência dessa multiplicidade de novas análises da alfabetização, a perspectiva pedagógica – pré-requisitos e preparação para a alfabetização, métodos e procedimentos de alfabetização, princípios de organização e utilização de cartilhas, formação do professor alfabetizador, etc. – vem também enriquecendo-se com estudos e pesquisas inspirados nessas novas análises (SOARES; MACIEL, 2000, p. 7-8).

Em outras palavras, a alfabetização inter-relaciona-se, porém, se faz distinta da língua portuguesa. Por constituir-se em processo complexo e multifacetado articulado ao ensino e aprendizagem inicial da língua materna, é campo de estudos articulado principalmente à pedagogia. Diferentemente do ensino de língua portuguesa que, posterior ao processo de alfabetização, vincula-se especialmente à área de Letras (MORTATTI, 2012).

Destaca-se ainda que dentre todos os PPCs e ementários estudados até o momento, o componente curricular Concepções de Aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita pertencente ao *campus* da UFPA-Cametá foi o único a indicar uma obra clássica da área - “Os sentidos da alfabetização: São Paulo (1876-1994)” (2000), de Maria do Rosário Longo Mortatti.

No *campus* da UFPA-Bragança, encontra-se articulação entre nome e ementa, porém, as mesmas não se traduzem por meio da bibliografia indicada na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português. Enquanto a ementa descreve um trabalho a ser desenvolvido junto à abordagem tradicional e interacionista, além de uma discussão a respeito das abordagens teórico-metodológicas, dentre elas o letramento, em sua bibliografia não há nenhuma indicação de autores clássicos do interacionismo ou do letramento.

Já a disciplina de Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita, ofertada na UFPA-Bragança, mantém articulação entre nome, ementa e bibliografia; propondo-se a uma

discussão entre as perspectivas teórico-metodológicas, construtivista e interacionista, autores de ambas as correntes podem ser encontrados em sua bibliografia.

De modo a melhor visualizar as perspectivas teóricas vinculadas à alfabetização contempladas ou não nos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFPA por meio de seus distintos *campi*, organizou-se a tabela 30, na sequência. Através dela se pode vislumbrar a carga horária, o percentual bibliográfico indicado pelos ementários e a ênfase teórico-metodológica desta instituição por *campus*:

Tabela 30 - Disciplinas, percentual bibliográfico e ênfase teórico-metodológica voltada à Formação do Alfabetizador nos distintos *campi* da UFPA

UFPA-Campi	Disciplinas de Alfabetização	Carga horária/ créditos	Percentual bibliográfico de alfabetização	Ênfase teórico- metodológica
UFPA-Belém	Linguagem Oral e Escrita	68	100%	Interacionismo
	Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	68	100%	Letramento
	Literatura Infantil	51	12,5%	Letramento
UFPA-Castanhal	Psicogênese da linguagem	60	62,5%	Construtivismo
	Processos de Ensino e Letramento	60	100%	Letramento
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Português	60	50%	Interacionismo
	Literatura Infantil e Alfabetização	45	0	Interacionismo
UFPA-Altamira	Aquisição da linguagem oral e escrita	45	75%	Construtivismo
	Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa	60	62,5%	Letramento
	Linguagem, Oralidade e Cultura Escrita na Educação Escolar	45	87,5%	Interacionismo
	Literatura infanto-juvenil de formação de leitores	45	40%	Letramento
	Práticas e Métodos de Alfabetização e Letramento	60	87,5%	Letramento
	Práticas Pedagógicas em Língua Materna da Escola do Campo	45	62,5%	Letramento
UFPA- Abaetetuba	-	-	-	-
UFPA-Cametá	Concepções de Aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita	60	75%	Interacionismo

	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa	75	100%	Letramento
	Oficina de Compreensão e Produção Escrita nos Anos Iniciais	45	100%	Letramento
	Oficina de Compreensão e Produção Oral nos Anos Iniciais	45	100%	Letramento
	Oficina de Literatura Infanto-juvenil	45	62,5%	Interacionismo
UFPA-Bragança	Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	60	60%	Construtivismo
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português	75	57%	Letramento
UFPA-Breves	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino do Português	75	100%	Letramento
	Alfabetização Linguística, Letramento Escolar e Gêneros Discursivos	60	100%	Letramento

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: PPC/UFPA-BELÉM (2010); PPC/UFPA-CASTANHAL (2010); PPC/UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011); EMENTÁRIO/UFPA-BRAGANÇA (2012); PPC/UFPA-CAMETÁ (2015) e DESENHO CURRICULAR/UFPA-ALTAMIRA (2019)

A tabela 30 explicita a diversidade de nomenclaturas utilizadas para tratar de componentes curriculares voltados à *Formação do Alfabetizador*. Observe que o percentual bibliográfico destas atividades curriculares nem sempre se mantém alto, acima de 75%, o que nos autoriza a indicar que mesmo os componentes curriculares voltados à *Formação do Alfabetizador*, em alguns casos, o fazem parcialmente. Isso se dá especialmente nas disciplinas nas quais um percentual abaixo de 50% foi observado.

Destaca-se que é peculiar em todos os *campi* os componentes curriculares de nomenclatura Literatura Infantil ou suas similares apresentarem um percentual bibliográfico reduzido junto à temática da alfabetização. O uso da literatura no processo de alfabetização constitui-se em recurso didático-pedagógico rico. Sugere-se que os distintos *campi* da UFPA revisem suas respectivas ementas e bibliografias vinculadas a tal disciplina e as reorganizem de modo a estabelecerem uma articulação maior entre esta e o processo de ensino e aprendizagem inicial da língua oral e escrita.

A literatura contribui demasiadamente com o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças e adultos. Favorece a ampliação do léxico, da semântica e da sintaxe de leitores e seus ouvintes. Ler, para Maria (2011), é conectar-se “[...] com um padrão léxico de nível superior, com estruturas sintáticas diferentes, é se assenhorear de uma nova linguagem” (MARIA, 2011, p. 73). Por isso mesmo, há que se articular o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita com a literatura infantil.

Outro parêntese que deve ser feito se vincula aos componentes de Língua Portuguesa; observe que depois daqueles voltados à Literatura Infantil, estes apresentam os menores percentuais bibliográficos vinculados à alfabetização, isso porque como discorrido anteriormente, a alfabetização constitui-se no processo inicial de ensino e aprendizagem da língua materna. Somente na UFPA-Cametá e na UFPA-Marajó-Breves isso equivocadamente não ocorre; nesta segunda unidade, afirma-se existir até mesmo uma incoerência entre o nome e a ementa da própria disciplina com sua bibliografia.

Em Castanhal e Altamira, onde se encontram respectivamente percentuais de 50% e 62,5% das bibliografias destas atividades curriculares voltadas à *Formação do Alfabetizador*, a ênfase está na formação do professor como leitor e no desenvolvimento da leitura em Castanhal e no ensino da gramática e de conteúdos denominados ali de pós-alfabetização em Altamira.

Na UFPA-Bragança, tornou-se difícil até mesmo identificar a corrente teórico-metodológica articulada ao componente curricular de Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português; além da incoerência entre ementa e bibliografia destacada

anteriormente, o percentual de 57% das leituras articuladas à *Formação do Alfabetizador* é outro indício que há que se rever atentamente este componente curricular nesta unidade.

Até o momento, observa-se que os diferentes *campi* da UFPA contemplam distintas teorias sobre alfabetização através das disciplinas voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos e saberes docentes referentes a esta área do conhecimento. Entretanto, somente em Cametá foi proposta uma bibliografia sobre a história da alfabetização em solo nacional “Os sentidos da alfabetização: São Paulo (1876-1994), de Mortatti, 2000”, a qual aborda não apenas as perspectivas teóricas que dominaram discursos e currículos formais, além das práticas alfabetizadoras por todo o Brasil, mas também os métodos de alfabetização que persistem junto às teorias há mais de um século junto às práticas docentes em salas de alfabetização.

Em se tratando da perspectiva teórico-metodológica de maior difusão dentre as disciplinas da UFPA está o Letramento; dentre as 22 atividades curriculares encontradas, 13 alinham-se a esta perspectiva teórica, o que equivale a 59%, restando à teoria interacionista 27% e à construtivista, 14%. Somente na UFPA-Castanhal encontra-se um alinhamento maior com a teoria Interacionista. Já a perspectiva Construtivista encontra-se subsumida pelas demais, tendo ênfase em apenas uma atividade curricular na UFPA-Castanhal, uma na UFPA-Altamira e uma na UFPA-Bragança.

Kramer (2019), ao discutir os dilemas da alfabetização, dentre eles a mecanização ou a construção do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o uso de diferentes métodos ou teorias alfabetizadoras, os fatores a serem privilegiados ou não durante a alfabetização (psicolinguísticos, linguísticos, psicológicos, pedagógicos, dentre outros), esclarece que:

[...] para o domínio efetivo da leitura e da escrita, é preciso existir a compreensão de que a linguagem escrita tem um aspecto simbólico (as palavras representam, significam, querem dizer coisas, sentimentos, ideias), mas é preciso haver também aquisição dos mecanismos básicos desse código, do contrário não se lê e não se escreve. Assim, o problema não é tanto se se devem fazer “exercícios” na aprendizagem da leitura e da escrita: é preciso que eles estejam vinculados a um contexto, que sejam uma estratégia usada dentre as demais, evitando-se que as crianças apenas repitam exercícios indefinidamente sem compreender para onde estão indo, qual é o significado do que fazem, o que é ler e escrever, qual é a função da escrita. E essa compreensão do significado não só pode como também deve ser trabalhada na produção e utilização de materiais e textos escritos (jornais, livros, cartas, bilhetes, álbuns, cartazes, diários, agendas, convites). (KRAMER, 2019, p. 237-238).

Em outras palavras, o que se propõe é que, durante a *Formação do Alfabetizador*, garanta-se ao graduando de Pedagogia o estudo das diferentes perspectivas teórico-metodológicas da alfabetização de modo que ao ingressar profissionalmente na Educação Básica, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, este professor consiga em sua função docente executar uma verdadeira práxis pedagógica.

4.4. Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e suas contribuições à Formação do Alfabetizador

A Universidade Federal do Amazonas é considerada a mais antiga universidade brasileira devido seu elo histórico com a Escola Militar Prática do Amazonas, criada em 10 de novembro de 1908, vinculada à Escola de Instrução Militar do Amazonas, a qual transformou-se em Escola Universitária Livre de Manáos⁴² na data de 17 de janeiro de 1909 que, além do curso das três armas exigidos pelo Exército Nacional, também ofertava os cursos de Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia, Indústrias, Ciências Jurídicas e Sociais, bacharelado em Ciências Naturais e Farmacêuticas e Letras, com previsão ainda de abertura do curso de Medicina (UFAM, 2022).

Em 13 de julho de 1913, a Escola Universitária passa a chamar-se Universidade de Manaus e esta é fechada em 1926. A partir de então, os cursos ali oferecidos passaram a ser de responsabilidade do estado do Amazonas e a Faculdade de Direito vinculada à extinta Escola Universitária Livre de Manáos incorpora-se inicialmente à Universidade do Amazonas criada pela Lei Federal 4.069-A de 12 de junho de 1962. Entretanto, esta se vincula ao governo federal em 17 de janeiro de 1965 sob a denominação que conhecemos hoje, Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2022).

A UFAM, desde 1968 mantém as seguintes faculdades: Faculdade de Direito do Amazonas, Faculdade de Estudos Sociais, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia e Odontologia. Atualmente, constitui-se por 18 unidades de ensino, entre institutos e faculdades (UFAM, 2022).

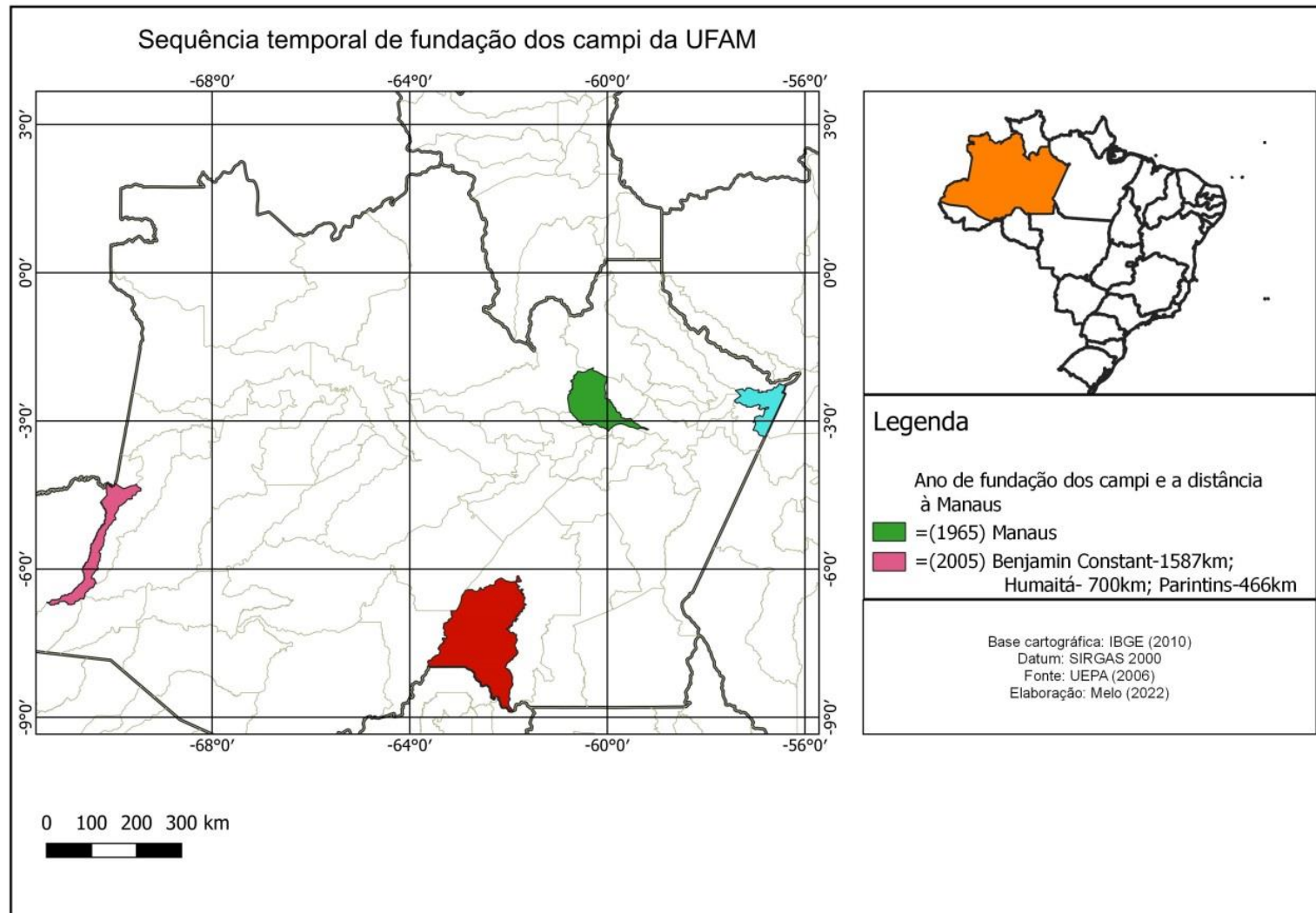
Desde 1970, a UFAM mantém Centros Universitários no interior do estado do Amazonas. Entretanto, 2005 é considerado um marco em seu projeto de interiorização. Inserindo-se no Programa de Expansão do Ensino Superior de responsabilidade do governo

⁴² Manáos, escrita da época; atualmente, grafa-se Manaus.

federal, a UFAM, assim como a UEPA e a UFPA, passa a utilizar-se da sigla UFAM Multicampi (UFAM, 2022).

Atualmente, a UFAM oferece cursos de ensino superior tanto em sua sede em Manaus, quanto nos demais *campi* instalados em Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Itacoatiara e Parintins. O curso de Pedagogia-licenciatura é ofertado em quatro *campi* distintos – UFAM-Manaus, UFAM-Parintins, UFAM-Benjamin Constant e UFAM-Humaitá. Observe o mapa 5, na sequência:

Mapa 5 - *Campi* onde são ofertados os cursos de Pedagogia-licenciatura da UFAM



Elaboração: MELO, 2022

Criado a partir da Resolução 024/2005, o Campus Universitário do Polo Alto Solimões, localizado no município de Benjamin Constant, atende não apenas este município, bem como Amaturá, Atalaia do Norte, Fonte Boa, Jutai, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins. Neste *campus*, além do curso de Pedagogia, também são oferecidos os cursos de Administração em Gestão Organizacional, Antropologia, Ciências Agrárias e Ambientais, Ciências: Biologia e Química e Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Espanhola (UFAM 2005a-2019a).

A UFPA-Parintins, criada pelas Resoluções CONSUNI/UFAM nº 022/2005 e CONSUNI/UFAM nº 025/2006, foi instalada oficialmente em 24 de setembro de 2007 e atualmente possui dois *campi* neste município. Denominado de Campus Universitário Prof. Dorval Varela Moura, oferta além de Pedagogia-licenciatura, os cursos de Administração e Gestão Organizacional, Artes Plásticas, Comunicação Social, Educação Física, Serviço Social e Zootecnia. Atende, além de Parintins, os municípios de Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués e Nhamundá (UFAM, 2005b-2019b-2021).

Os estudantes do *campus* da UFPA-Parintins são oriundos, além dos municípios de São Sebastião do Uatumã e Urucará, pertencentes ao estado do Amazonas, também de alguns municípios paraenses, como Terra Santa, Faro e Juruti. Comunidades ribeirinhas e indígenas localizadas em um raio de aproximadamente 100 quilômetros também usufruem de seus cursos de formação universitária (UFAM, 2019b-2021).

O Campus Universitário do Polo Vale do Rio Madeira, localizado no município de Humaitá, foi criado pela Resolução 023/2005 e atende, além deste município, também Apuí, Borba, Manicoré e Novo Aripuanã. Na UFPA-Humaitá, são oferecidos os cursos de Pedagogia-licenciatura, Agronomia, Ciências: Biologia e Química, Ciências: Matemática e Física, Engenharia Ambiental e Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa (UFAM, 2005c-2019c).

Os cinco municípios que abrigam os *campi* da UFAM – Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Itacoatiara e Parintins – fora da capital – Manaus – objetivam difundir a educação superior no interior do estado por meio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (UFAM, 2021).

4.4.1. UFAM: Reestruturação curricular do curso de Pedagogia-licenciatura e sua lógica interna

Segundo *e-mail* recebido pela coordenação do curso de Pedagogia-licenciatura da UFAM em março de 2022, esta instituição deixa a cargo de cada curso a produção de seu próprio PPC contendo as especificidades locais ou a utilização do PPC/UFAM-Manaus (2018) produzido coletivamente na unidade sede. Os *campi* UFAM-Manaus, UFAM-Benjamin Constant e UFAM-Parintins se utilizam de um mesmo Projeto Pedagógico de Curso – PPC/UFAM-Manaus (2018), enquanto o *campus* de Humaitá optou pela construção de seu próprio documento – PPC/UFAM-Humaitá (2018). Observe a tabela 31:

Tabela 31 - Ano de início dos cursos de Pedagogia-licenciatura (UFAM) e produção/reestruturação dos respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs)

Identificação do Curso/ Universidade	Município do <i>Campus</i>	Ano de fundação do <i>Campus</i>	Data Ato de criação do curso	Data Início de Funcionamento do curso	Ano de revisão PPC/ UFAM
C1- 381/UFAM	Manaus	17/01/1965	25/01/1961	24/01/1961	2018
C2- 101614/UFAM	Benjamin Constant	25/11/2005	25/11/2005	25/11/2005	
C3- 112100/UFAM	Parintins	25/11/2005	29/01/2007	01/06/2007	
C4- 101639/UFAM	Humaitá	25/11/2005	25/11/2005	25/11/2005	2018

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: BRASIL (2021b); UFAM (2022-2005a-2005b-2005c); UFAM-HUMAITÁ (2018); UFAM-MANAUS (2018)

A reformulação do PPC/UFAM-Manaus (2018) tornou-se necessária pela confluência de transformações ocorridas “[...] na sociedade, no conhecimento, nos direitos subjetivos, nas etapas e modalidades da educação básica [...]” (PPC/UFAM-MANAUS, 2018, p. 5), acrescidas de marcos legais como – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006); Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais (Resolução CNE-CP nº 01/2004); Decreto 5626/2005, que regulamentou a Lei da Libras; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 01/2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 02/2012); Estatuto da Pessoa com Deficiência (Decreto nº 13.146/2015); Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº 02/2015). E, como não poderia ser diferente:

[...] após diversos encontros de estudos, reflexões e formulações, os docentes, técnicos e discentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas deliberaram pela formação do Pedagogo, como licenciado, na docência da Educação Infantil, na Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão da Educação na perspectiva democrática do ambiente escolar e não-escolar (PPC/UFAM-MANAUS, 2018, p. 13).

Inúmeros foram os movimentos coletivos entre 2016 e 2018 propostos pelo Núcleo Docente Estruturante responsável pela reformulação do antigo PPC daquela instituição datado de 2008, que culminou no documento por ora em análise – PPC/UFAM-Manaus (2018). Entretanto, estes parecem ter ocorrido vinculados à UFAM-Manaus, uma vez que só se citou a UFAM-Benjamin Constant em processo anterior com vistas à construção do PPC/UFAM (2008) e a UFAM-Parintins não foi citada em nenhum momento.

Ressalta-se que diferentemente da UEPA, onde todos os *campi* devem seguir um mesmo documento – UEPA (2006), sendo esta a normativa interna àquela instituição, na UFAM, fica à livre escolha de cada *campus* e curso criar seu próprio PPC ou utilizar-se do documento produzido pela sede. Neste sentido, afirma-se que, mesmo tendo sido o PPC/UFAM-Manaus (2018) construído coletivamente dentro deste *campus*, apartando a UFAM-Benjamin Constant e a UFAM-Parintins das discussões, estes optaram livremente por abrir mão de construírem um documento com suas especificidades locais.

Ao ler-se os dois PPCs/UFAM-Manaus e Humaitá, ambos reformulados em 2018, organizou-se no quadro 26, dentre os componentes exigidos pelo MEC que devem compor um PPC, quais estão presentes ou não nestes documentos:

Quadro 26 - Componentes do PPC prescritos pelo MEC presentes nos PPCs/UFAM

Componentes PPC/MEC	PPC/UFAM-Manaus-Benjamin Constant-Parintins	PPC/UFAM-Humaitá
Perfil do Curso	-	X
Atividades do Curso	X	X
Perfil do egresso	X	X
Acesso	X	X
Representação gráfica perfil formação	-	-
Avaliação ensino-aprendizagem	X	X
Avaliação PPC	X	X
TCC	X	X
Estágio Supervisionado	X	X
Ato autorização ou criação	X	-
Objetivo	X	X
Carga horária	X	X
Matriz curricular	X	X
Ementário	X	X
Bibliografia	X	X
Competências	X	X
Estratégias de ensino	X	-
Docentes	X	X
Recursos materiais	X	X
Serviços administrativos	X	X
Serviços de laboratório	X	X
Infraestrutura	X	X

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: BRASIL (2006b; 2015b); PPC/UFAM-HUMAITÁ (2018); PPC/UFAM-MANAUS (2018)

Observa-se pelos dados expressos no quadro 26 que dentre todos os componentes exigidos pelo MEC na organização de um PPC, o único ausente no PPC/UFAM-Manaus (2018) é o Perfil do curso, no qual esta instituição deveria justificar a criação do curso de Pedagogia-licenciatura junto ao seu contexto social e econômico por meio de dados estatísticos, bem como pelo apontamento da oferta deste mesmo curso em outras instituições.

Através da leitura do PPC/UFAM-Manaus (2018), observa-se como substituto à discussão sobre o Perfil do curso uma ampla justificativa a respeito da necessidade de revisão curricular dos antigos PPCs/UFAM-Manaus (2008/1 e 2008/2) devido às publicações de algumas normativas como a DCN-Pedagogia/2006 que exigia a centralidade do perfil do egresso na formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diferentemente, no PPC/UFAM-Humaitá (2018), há um aprofundamento nas discussões a respeito do Perfil do Curso. São observados ali dados socioeconômicos do município de Humaitá em relação ao seu estado, Amazonas, bem como ao seu país, Brasil. Neste documento, lê-se que referente:

[...] aos 5.565 municípios do Brasil, 4028 (72,38%) municípios estão em situação melhor que Humaitá e 1.537 (27,62%) estão em situação igual ou pior. Em relação aos 62 outros municípios de Amazonas, Humaitá ocupa a 15ª posição, sendo que 14 (22,58%) municípios estão em situação melhor e 48 (77,42%) municípios estão em situação pior ou igual (UFAM-HUMAITÁ, 2018, p. 12).

O PPC da UFAM-Humaitá (2018) foi o único a indicar a existência de outras IES presentes no município – Núcleo de Ensino Superior da Universidade Estadual do Amazonas - UEA, UNIP e UNOPAR. Preocupados ainda com a frequência e a taxa de conclusão da Educação Básica que indicava em 2010 um percentual de 22,4% de crianças entre sete e 14 anos fora da escola, com uma taxa de conclusão de 25,5% dos estudantes entre 15 e 17 anos, o Núcleo Docente Estruturante deste documento destaca que, caso almejem que em futuro próximo não haja mais analfabetos,

[...] é preciso garantir que todos os jovens cursem o ensino fundamental. O percentual de alfabetização de jovens e adolescentes entre 15 e 24 anos, em 2010, era de 91,8%. No Estado, em 2010, a taxa de frequência líquida no ensino fundamental era de 79,8%. No ensino médio, este valor cai para 34,8% (UFAM-HUMAITÁ, 2018, p. 12-13).

Neste sentido, a UFAM insere-se junto a outras IES na política de expansão das Universidades Federais em território nacional e compromete-se com a oferta de cursos de graduação em diferentes áreas, dentre elas a Pedagogia-licenciatura, com vistas a contribuir com o desenvolvimento da qualidade socialmente referenciada da educação brasileira (UFAM-HUMAITÁ, 2018).

Tanto no PPC/UFAM-Manaus (2018), quanto no PPC/UFAM-Humaitá (2018), nota-se grande preocupação desta instituição em garantir, dentre as Atividades do Curso, as DCN-Pedagogia/2006 e as DCN/2015, a qual

[...] introduziu novas configurações para se pensar a organização curricular em termos de definição da carga horária para as horas de prática como componente curricular, para o estágio supervisionado, para as atividades dos núcleos formativos e para a composição das horas de atividades teórico-práticas (AACC) (UFAM-MANAUS, 2018, p. 8).

Nos PPCs da UFAM-Manaus e UFAM-Humaitá (2018), observa-se ainda o atendimento de outras normatizações que prescreviam a necessária inserção de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, aos direitos humanos, à Educação Ambiental, à

Educação Indígena, Cultura Afro-Brasileira e à Educação Inclusiva, dentre estas, a obrigatoriedade da disciplina de Libras.

A estas exigências legais, somaram-se os anseios da própria Faculdade de Educação da UFAM em realizar ajustes aos antigos PPCs da UFAM-Manaus (2008/1 e 2008/2) que serviram de referência para a construção dos novos documentos aqui em análise, de modo que estes viessem ao encontro de um melhor atendimento da “[...] organização interna da FAGED em termos de oferta de disciplinas e horário de funcionamento do curso” (PPC/UFAM-MANAUS, 2018, p. 8). Observe na tabela 32 como as cargas horárias da UFAM-Manaus e da UFAM-Humaitá foram distribuídas em relação à DCN-Pedagogia/2006 e à DCN/2015:

Tabela 32 - Comparativo entre a carga horária dos cursos de Pedagogia-licenciatura UFAM e a DCN-Pedagogia/2006

	Carga Horária Total	Atividades Formativas	Estágio Supervisionado	Atividades Complementares/ Teórico-Práticas	Prática
DCN-Pedagogia/2006	3200	2800	300	100	-
DCN/2015	3200	2200	400	200	400
UFAM-Manaus-Benjamin Constant-Parintins	3275	2205	450	200	420
UFAM-Humaitá	3650	3050	400	200	-

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: UFAM-HUMAITÁ (2018); UFAM-MANAUS (2018)

Diferentemente da UEPA e da UFPA, que mantiveram suas matrizes curriculares alinhadas à DCN-Pedagogia/2006, a UFAM-Manaus apresenta uma disposição de carga horária mais próxima à DCN/2015, tanto que foi necessário acrescentar à tabela 32 as prescrições desta normativa. Percebeu-se que as 400 horas da carga horária dedicada à Prática, no PPC da UFAM-Manaus (2018), são semelhantes àquela destinadas às atividades de extensão em diversos *campi* da UFPA.

No PPC/UFAM-Manaus (2018), observa-se um total de 420h descritas como Prática, segundo os Incisos I, II e III do artigo 13 da DCN/2015. Entretanto, nenhum destes documentos – UFAM-Manaus (2018) e DCN/2015 – esclarecem ao que corresponde essa carga horária dita *Prática*.

Na DCN-Pedagogia/2006, as – atividades práticas – também não são suficientemente esclarecidas; encontram-se inseridas nas – atividades formativas – por isso, a diferença entre a carga horária destinada a este tipo de atividade neste documento que corresponde a 2800h e as 2200h prescritas pela DCN/2015.

Em se tratando da matriz curricular, o PPC da UFAM-Manaus (2018) seguiu as nomenclaturas indicadas pela DCN/2015, dessa forma, suas disciplinas foram organizadas semestralmente, considerando-se “[...] critérios de sequenciação de estudos visando ao seu aprofundamento e a integração horizontal e vertical dos conhecimentos propostos” (UFAM-MANAUS, 2018, p. 28-29). Observe a tabela 33:

Tabela 33 - Núcleos de Estudos dos PPCs/UFFA-Manaus-Humaitá (2018) distribuídos por quantidades de disciplinas e carga horária

Núcleos de Formação	Nº Atividades Curriculares		Carga Horária	
	UFAM-Manaus-Benjamin Constant-Parintins	UFAM-Humaitá	UFAM-Manaus-Benjamin Constant-Parintins	UFAM-Humaitá
I. Estudos de Formação Geral/Estudos Básicos	41	48	2910	2955
II. Aprofundamento e Diversificação de Estudos	4	8	165	495
III. Estudos Integradores	-	-	200	200
TOTAL	45	56	3275	3650

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: DCN/2015; UFAM-HUMAITÁ (2018); UFAM-MANAUS (2018)

Os dados expressos pela tabela 33 provocam estranhamento ao leitor ao revelar-se que, dentre as 45 disciplinas presentes no PPC da UFAM-Manaus (2018), apenas quatro correspondem ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, assim como das 56 presentes no PPC da UFAM-Humaitá (2018), 48 equivalem a este mesmo Núcleo, todas as demais se concentrando no Núcleo de Formação Geral. Isso autoriza-nos a desvelar equívocos do próprio Núcleo Docente Estruturante da UFAM-Manaus e UFAM-Humaitá durante a reestruturação do PPC aqui em análise. Na DCN/2015, explicita-se que os núcleos de estudos devem ser compostos da seguinte forma:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...]

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino [...]

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...] (BRASIL, 2015, p. 12-13 - grifo nosso).

Mesmo considerando-se que o Núcleo Integrador é composto por atividades extracurriculares de escolha do graduando como, por exemplo, participação em seminários, projetos de iniciação científica e iniciação à docência, Seminários de Integração Curricular, dentre outras previstas na DCN/2015, considera-se equivocada a inserção de disciplinas como Alfabetização e Letramento, Conteúdo e Metodologia do ensino da Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Matemática, dentre outras, no Núcleo de Estudos de Formação Geral e não no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos.

Dentre a carga horária de 200 horas a ser cumprida por meio das Atividades teórico-práticas, é garantida por meio do PPC da UFAM-Manaus (2018) uma jornada de 60h a ser desenvolvida por meio da participação em Seminários de Integração Curricular coordenados pelos Departamentos e colegiado do curso de Pedagogia e distribuídos em sua matriz curricular, da forma expressa pelo quadro 27:

Quadro 27 - Seminários de Integração Curricular que perfazem 30% da carga horária do Núcleo de Estudos Integradores da UFAM-Manaus, UFAM-Benjamin Constant e UFAM-Parintins

Nº Seminário	Nome Seminário	Período	Carga horária
1º	A dinâmica de funcionamento e sistemática curricular e metodológica do Curso de Pedagogia	1º	10h
2º	Os fundamentos das ciências humanas para a compreensão da relação Educação, Sociedade, Escola e o Sujeito da Educação	2º	10h
3º	Pesquisa e Prática Pedagógica	6º	10h
4º	Dinâmica do trabalho escolar e a Prática Pedagógica na Educação Infantil	7º	10h
5º	Dinâmica do trabalho escolar e a Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	8º	10h
6º	A Gestão e Organização do trabalho escolar	9º	10h

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: UFAM-MANAUS, 2018

Dentre os Seminários de Integração Curricular propostos para integralização de 60h das 200h de Atividades Teórico-Práticas que compõem o Núcleos de Estudos Integradores da UFAM-Manaus, UFAM-Benjamin Constant e UFAM-Parintins, o quinto – Dinâmica do trabalho escolar e a Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – pode vir a contribuir com a *Formação do Alfabetizador*, visto que o mesmo se dirige às ações previstas no Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e é “[...] resultante das Investigações pedagógicas orientadas pelas disciplinas que compõem o eixo de formação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...]” (UFAM-MANAUS, 2018, p. 43).

O PPC da UFAM-Humaitá (2018) apenas cita a interdisciplinarização dos níveis e modalidade de ensino que envolve a formação do pedagogo por meio de temas e seminários integradores. Entretanto, não os discrimina com maiores detalhes, lê-se apenas que estes se darão:

[...] envolvendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, abrangendo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial (através do Núcleo de Acessibilidade), Educação do Campo, Educação Ambiental (vinculado ao NUPEAS), Educação em Direitos Humanos (vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos e Educação – NEPDHE) e Educação Indígena e Étnico racial (vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiras e Indígenas – NEABI) (UFAM, 2018, p. 136-137).

Para além dos seminários integradores, assim como vários *campi* da UFPA, a UFAM-Manaus buscou uma maior interdisciplinarização dos conteúdos e áreas do conhecimento por meio da organização curricular dos Núcleos de Estudos em eixos estruturantes através dos quais se prima pela constituição de “[...] estruturas integradoras, a partir das perspectivas teórico-práticas de compreensão e organização do ensino, da aprendizagem e da gestão da educação” (UFAM-MANAUS, 2018, p. 33). São sete os eixos estruturantes previstos na matriz curricular da UFAM, observe o quadro 28:

Quadro 28 - Eixos estruturantes presente no PPC/UFAM-Manaus (2018)

Eixos		Estruturas conceituais e metodológicas
Eixo 1		Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação
Eixo 2		A dinâmica escolar e o trabalho pedagógico
Eixo 3		Pesquisa e Prática Pedagógica
Eixo 4	A	Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais
	B	Conhecimentos e Metodologias Educacionais por área - Educação Infantil
	C	Conhecimentos e Metodologias Educacionais por área - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	D	Conhecimentos sobre Gestão da Educação
Eixo 5		Educação e diversidade
Eixo 6		Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Eixo 7		Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Gestão da Educação

Fonte: UFAM-MANAUS, 2018, p. 34

Dentre a distribuição das atividades curriculares nos eixos estruturantes prescritos no quadro 28, considera-se de maior importância para a *Formação do Alfabetizadores* aquelas inseridas no Eixo 4/A e C, visto que as mesmas estão assim descritas:

EIXO 4A: Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Este eixo objetiva discutir as diferentes linguagens e produções culturais destinadas à infância e sua importância para o desenvolvimento cultural, social, linguístico e estético da criança. Busca estabelecer um elo de continuidade entre o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista as especificidades da criança e as suas possibilidades de formação.

EIXO 4C: Metodologias Educacionais e Conhecimentos por Área: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Este eixo tem por objetivo a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular. Busca refletir sobre a organização do trabalho pedagógico tendo em vista as especificidades do processo formativo da criança e os conteúdos da cultura que se apresentam como subsídios para o desenvolvimento infantil (linguístico, estético, cultural, social, corporal e científico), enfatizando a relação entre objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação (UFAM-MANAUS, 2018, p. 36-37-38).

Conclui-se até o presente momento que, apesar de alguns equívocos, o PPC da UFAM-Manaus (2018) busca uma articulação entre algumas normatizações, especialmente aquelas previstas nas DCN-Pedagogia/2006 e na DCN/2015 e os anseios de sua comunidade acadêmica. Afirmativa corroborada pela busca por um ensino interdisciplinar expresso em sua matriz curricular por meio dos eixos estruturantes expressos no quadro 28.

O comprometimento desta instituição com a formação do pedagogo, também pode ser observado por meio dos princípios impressos nos PPC da UFAM-Manaus e Humaitá (2018). Apesar de nem sempre tais princípios explicitarem-se nas normatizações ou nas orientações do MEC para elaboração do PPC, a UFAM faz questão de que os mesmos estejam descritos nos documentos que regem seus cursos de Pedagogia-licenciatura. Observe o quadro 29:

Quadro 29 - Princípios dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFAM

Princípios	PPC/UFAM-Manaus (2018) Benjamin Constant Parintins	PPC/UFAM-Humaitá (2018)
Epistemologia da prática Relação teoria e prática	X	X
Interdisciplinaridade	X	X
Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	X	X
Gestão democrática	X	X
Inclusão social e/ou educacional	-	X
Ética e respeito à diversidade étnica, cultural, biológica e religiosa	X	X
Preservação e desenvolvimento da Amazônia	X	X
Pluralismo de ideias, pensamentos e concepções pedagógicas	X	X
Currículo e prática inovadores	X	X
Direitos humanos	X	X

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: /UFAM-HUMAITÁ (2018); UFAM-MANAUS (2018)

Apesar de todos os princípios encontrados nas demais instituições em estudo – UEPA e UFPA – observa-se que na UFAM, assim como na UEPA, é pouco citada e, conseqüentemente, discutida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao menos no que tange aos PPCs dos cursos de Pedagogia-licenciatura.

Há que se destacar que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um dos requisitos exigidos às IES de modo que as mesmas possam constituir-se em universidade. Esta exigência é garantida tanto pelo Artigo 52 da LDBEN 9.394/1996, quanto pelo Artigo 207 da Constituição Federal, no qual se lê que as “[...] universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, s./p.).

Utilizando-se do *software* ATLAS.ti 9, buscou-se a coocorrência da unidade de registro – ensino, pesquisa e extensão – no PPC/UFAM-Manaus (2018) e no PPC/UFAM-Humaitá (2018) e as mesmas retornaram apenas cinco aparições em cada documento nas seguintes unidades de contexto – apresentação, descrição da infraestrutura na qual encontram-se a Brinquedoteca e o Laboratório de Alfabetização e Letramento; descrição das atividades teórico-práticas e de extensão, ementa de disciplina do EJA, bibliografia a ser adquirida, apresentação do curso, participação do colegiado e princípios norteadores.

Em se tratando da Brinquedoteca e do Laboratório de Alfabetização e Letramento, ambos estão voltados ao desenvolvimento de:

[...] ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a formação especializada dos acadêmicos do Curso de Pedagogia e dos professores da Rede Pública que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, favorecendo o diálogo entre os fundamentos teóricos – metodológicos pertinentes à área de alfabetização e de letramento e o processo de ensino e aprendizagem (UFAM-MANAUS, 2018, p. 61).

A garantia destes espaços – Brinquedoteca e Laboratório de Alfabetização e Letramento – para uso tanto dos estudantes de Pedagogia, quanto dos docentes da Educação Básica vem ao encontro da epistemologia da prática que favorecerá ao graduando tanto a construção dos conhecimentos científicos, quanto dos saberes docentes necessários à prática didático-pedagógica, defendidos por Tardif (2019).

As atividades de extensão nos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFAM-Manaus, UFAM-Benjamin Constant e UFAM-Parintins, compreendidas como elo indissociável junto ao ensino e à pesquisa com vistas à formação do pedagogo, favorecem a articulação entre a universidade e a sociedade na qual ela se insere, e poderão ser assim cumpridas:

1. Atividades Teórico-Práticas para enriquecimento curricular, das quais 100 horas serão destinadas a atividades de extensão, realizadas em Programas e Projetos desenvolvidos e coordenados por professores da UFAM;

2. Atividades de extensão articuladas ao ensino, figurando nas ementas de disciplinas obrigatórias do Curso (UFAM-MANAUS, 2018, p. 45).

A partir da leitura do ementário presente no PPC da UFAM-Manaus (2018), não foi possível identificar a carga horária destinada às atividades de extensão anteriormente prescritas a comporem as ementas das disciplinas obrigatórias. O que se pode verificar é que há um percentual de 39,5% de disciplinas que distribuem sua carga horária entre teoria e prática, enquanto os demais 60,5% efetivam-se apenas por meio de atividades teóricas. Fato que corrobora com as críticas tecidas por inúmeros autores como Gatti e Nunes (2009) em relação à persistência de currículos centrados na teoria em detrimento da prática.

No PPC da UFAM-Humaitá (2018), discorre-se que as atividades de extensão deverão ser desenvolvidas dentre as 200 horas do curso de Pedagogia-licenciatura resguardadas às Atividades Teórico-Práticas que compõem o Núcleo de Estudos Integradores. Assim como no PPC da UFAM-Manaus (2018), as disciplinas estão distribuídas apenas em percentual de carga horária teórica e prática. A primeira mantendo prevalência sobre a segunda. Das 56 disciplinas obrigatórias, 26 indicam um percentual, ainda que reduzido, de carga horária prática e dentre as optativas, encontramos cinco de 11 disciplinas distribuídas entre teoria e prática.

Em se tratando da articulação entre o ensino e a pesquisa a UFAM-Manaus, a UFAM-Benjamin Constant e a UFAM-Parintins fomentam o Núcleo de Pesquisa da Faculdade de Educação com suas linhas e Projetos de Pesquisa vinculados ao Programa de Pós-graduação ali existente. A articulação entre a graduação e a pós-graduação efetiva-se por meio da participação:

[...] dos(as) discentes nas Linhas de Pesquisa da Pós-Graduação, quando orientados(as) em Projetos de Iniciação Científica por professores vinculados às mesmas e com a participação em pesquisas que acontecem sob a coordenação dos Grupos de Pesquisa Institucionalizados pela Universidade. Também se efetiva com a participação dos(as) discentes nos Núcleos existentes na FAGED, no desenvolvimento de ações pedagógicas e de pesquisas (UFAM-MANAUS, 2018, p. 52-53).

Destaca-se que no Núcleo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação da UFAM que oferece cursos de Mestrado e Doutorado em Educação – Educação, Culturas e Desafios Amazônicos – há quatro linhas de pesquisa – I. Processos Educativos e Identidades

Amazônicas; II. Educação, Políticas e Desenvolvimento Regional; III. Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos e; IV. Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Ressalta-se ainda que as atividades de pesquisa e ensino unindo graduação e pós-graduação na UFAM-Manaus, a UFAM-Benjamin Constant e a UFAM-Parintins articulam-se aos sistemas públicos de ensino mediante a realização do Estágio Supervisionado, de projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBIB) e Residência Pedagógica, e de atividades desenvolvidas pelo Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORT), além de alguns Núcleos (UFAM-MANAUS, 2018).

O CEFORT busca desenvolver pesquisas, tecnologias e contribuir com a formação de professores, técnicos e gestores educacionais. Os Núcleos foram criados com o objetivo de reunir professores universitários e seus discentes junto aos professores da Educação Básica com vistas ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. Infelizmente, nenhum deles trata da alfabetização. Note-se:

NEPPD – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial;
NEPE – Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais;
EDUCOTEC – Educação, Comunicação e Tecnologia; NTED – Núcleo Trabalho, Educação e Diversidade; NEPEI – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Infâncias (UFAM, 2018, p. 54).

Pelo exposto até o momento, observa-se uma grande preocupação da UFAM no atendimento das DCN-Pedagogia/2006 e DCN/2015, bem como um comprometimento com a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Entretanto, não obstante as demais IES estudadas – UEPA e UFAM – a *Formação do Alfabetizador* permanece apartada das discussões teóricas dos próprios PPCs da UFAM-Manaus (2018) e UFAM-Humaitá (2018).

4.4.2. UFAM: Autores e matriz curricular – onde está a alfabetização?

Inicia-se esta subseção em busca do conhecimento do Núcleo Docente Estruturante (NDE) responsável pela revisão e reestruturação dos PPCs da UFAM-Manaus e UFAM-Humaitá, ambas realizados em 2018. Segundo o Artigo 1º da Resolução nº 01 de 17 de junho de 2010, o NDE “[...] de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com

atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2010, s./p.).

O conhecimento da área de formação inicial, bem como das principais áreas de pesquisa do Núcleo Docente Estruturante de um PPC, pode contribuir para melhor compreensão das discussões priorizadas e subsumidas no corpo deste documento. Os dados referentes aos NDEs da UFAM-Manaus e da UFAM-Humaitá foram organizados na tabela 34, a seguir:

Tabela 34 - Núcleos Docentes Estruturantes responsáveis pela produção dos atuais PPCs da UFAM-Manaus e da UFAM-Humaitá

Identificação do curso/ Universidade	NDE	% Pedagogos	% Pós-graduados em Educação ⁴³		% Principais áreas de pesquisa do NDE ⁴⁴			
			Mestres	Doutores	Educação	Políticas Públicas	Psicologia da Educação	Formação de Professores
C1-381/UFAM-Manaus C2-101614/UFAM-Benjamin Constant C3-112100/UFAM-Parintins	7	100%	71%	86%	71%	42%	28%	28%
C4-101639/UFAM-Humaitá	8	75%	75%	50%	37,5%	37,5%	12,5%	62,5%

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: UFAM-HUMAITÁ (2018); UFAM-MANAUS (2018)

Como se pode observar pelos dados expressos na tabela 34, todos os docentes pertencentes ao NDE responsável pela produção do PPC da UFAM-Manaus (2018) são formados inicialmente em Pedagogia e a grande maioria realizou pós-graduação também na área da Educação. Outras áreas de formação inicial e continuada indicadas pelos autores em seus *Lattes* foram Psicologia e Ciências do Ambiente.

Já na UFAM-Humaitá, o percentual de pedagogos no Núcleo Docente Estruturante do PPC da UFAM-Humaitá (2018) é um pouco menor, 75%. O restante é formado em Psicologia

⁴³ A soma do percentual de mestres e doutores em Educação ultrapassa 100% porque alguns mestres também possuem doutorado nesta mesma área.

⁴⁴ A soma das principais áreas de pesquisa indicadas pelos membros dos Núcleos Docentes Estruturantes da UFAM ultrapassa 100% porque muitos informam em seus *Lattes* mais de uma área.

e Filosofia. Alguns docentes ainda apresentam outra graduação nas áreas de Estudos Sociais, História e Letras.

O percentual de doutores em Educação do Núcleo Docente Estruturante do PPC da UFAM-Humaitá (2010) também é inferior ao dos responsáveis pelo PPC/UFAM-Manaus (2018). Enquanto em Manaus pode-se encontrar 86% de doutores em Educação, nota-se uma queda para 50% em Humaitá.

Fato importante para esta pesquisa é que novamente não foi encontrado dentre os docentes que compuseram o NDE do PPC da UFAM-Manaus (2018) e do PPC da UFAM-Humaitá (2018) nenhum pesquisador da área da alfabetização. Encontraram-se apenas docentes que indicaram como principais áreas de pesquisa Literatura Infantil em ambas as unidades, Manaus e Humaitá e Formação de Leitores na UFAM-Manaus.

Apesar de as principais áreas de pesquisas indicadas pelo Núcleo Docente Estruturante dos PPCs da UFAM-Manaus e Humaitá (2018) serem respectivamente Educação e Formação de Professores, ambas podem, porém, não garantem a realização de pesquisas e construção de conhecimentos na área da alfabetização.

Os dados expressos pelo quadro 28 são condizentes com a não representatividade que a alfabetização teve junto aos eixos estruturantes da matriz curricular do curso de Pedagogia-licenciatura da UFAM-Manaus, UFAM-Benjamin Constant e UFAM-Parintins, bem como sua ausência nos Núcleos e Linhas de Pesquisas do Programa de Pós-graduação desta instituição indicados no PPC da UFAM-Manaus (2018).

A seguir, organizamos os dados referentes às disciplinas encontradas junto à matriz curricular presente no PPC da UFAM-Manaus (2018) que é utilizada pelos cursos de Pedagogia-licenciatura desta instituição para além de sua sede em Manaus, abrangendo os *campi* de Benjamin Constant e Parintins. Estes dados serão acrescidos daqueles encontrados no PPC da UFAM-Humaitá (2018) que serve apenas ao curso ofertado neste *campus*.

Vislumbrar as disciplinas articuladas à *Formação do Alfabetizador* na UFAM, bem como o percentual que esta formação ocupa em relação à carga horária total dos cursos de Pedagogia-licenciatura, faz-se necessário tanto para esta pesquisa, quanto para a própria IES que tem como um dos objetivos gerais para este curso a formação do pedagogo para:

[...] a atuação profissional como Professor(a) na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão dos processos educacionais na educação básica, por intermédio de rigorosa fundamentação teórica e exercício metodológico, da pesquisa e atuação no campo educacional/pedagógico de formação e escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos (UFAM-MANAUS, 2018, p. 24).

Em um país que em pleno século XXI ainda mantém um percentual de 6,8% de sua população com 15 anos ou mais em situação de analfabetismo, afirma-se que ter na docência a centralidade da formação do pedagogo requer minimamente que este adquira conhecimentos teóricos e saberes docentes necessários à prática alfabetizadora. Observe os dados expressos na tabela 35:

Tabela 35 - Disciplinas de Alfabetização e respectivas cargas horárias em relação aos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFAM-Manaus, UFAM-Benjamin Constant, UFAM-Parintins e UFAM-Humaitá

UFAM- Campus	C/h total/Núcleo			Interdisciplinaridade Eixo Estruturante – UFAM-Manaus UFAM-Benjamin Constant UFAM-Parintins	Disciplinas/ semestres	C/h	% curso
	Estudos de Formação Geral	Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Estudos Integradores				
UFAM-Manaus UFAM-Benjamin Constant UFAM-Parintins	2910h	165h	200h	Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação	Língua Portuguesa I/1º	60h	7% a 9%
				Metodologias Educacionais e Conhecimento por Área: Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Alfabetização e Letramento/5º	60h	
					Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa/6º	60h	
				Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Literatura Infantil/7º	60h	
				Disciplina Optativa	Metodologia da Leitura/8º-9º-10º	60h	
UFAM-Humaitá	2955h	495h	200h	-	Língua Portuguesa I	60h	11% a 12%
				-	Língua Portuguesa II	60h	
				-	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	60h	
				-	Literatura Infantil	60h	
				-	Metodologia da Leitura	60h	
				-	Alfabetização e Letramento	90h	
				Disciplina Optativa	Leitura e Produção Textual	60h	

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: UFAM-HUMAITÁ (2018); UFAM-MANAUS (2018)

Os dados expressos pela tabela 35 revelam um percentual da carga horária total dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFAM-Manaus, UFAM-Benjamin Constant e UFAM-Parintins reservados à *Formação do Alfabetizador* variando entre 7% e 9%. Na UFAM-Humaitá, este percentual é um pouco maior, variando entre 11% e 12%.

A variação se dá em ambos os PPCs – UFAM-Manaus (2018) e UFAM-Humaitá (2018) devido à presença das disciplinas optativas de Metodologia da Leitura em Manaus e Leitura e Produção Textual em Humaitá, que podem ou não vir a ser cursadas pelos estudantes de graduação em Pedagogia-licenciatura desta instituição nos três últimos períodos do curso segundo o PPC da UFAM-Manaus.

No PPC da UFAM-Humaitá (2018), foi encontrada uma segunda disciplina optativa que viria a contribuir com a *Formação do Alfabetizador* – Metodologias da Alfabetização – entretanto, esta não foi computada por não se ter localizado sua ementa e respectiva bibliografia no ementário. O nome da mesma foi referenciado uma única vez no documento no quadro de Conteúdos Complementares Optativos.

Destaca-se que a matriz curricular expressa no PPC da UFAM-Manaus (2018) não trouxe uma versão distribuindo a carga horária total – 3275 horas – dos cursos de Pedagogia-licenciatura oferecidos nos *campi* de Manaus, Benjamin Constant e Parintins pelos Núcleos de Estudos. Coube assim à autora recolher esses dados junto à matriz distribuída pelos Eixos Estruturantes, único lugar onde foram apontados os Núcleos aos quais pertence cada disciplina ofertada nesta instituição.

Novamente causa estranhamento o Núcleo de Estudos de Formação Geral abranger sozinho 2910 horas dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UFAM-Manaus, UFAM-Benjamin Constant e UFAM-Parintins; isto equivale a um percentual de aproximadamente 89% da carga horária total destes cursos, assim como este mesmo Núcleo de Estudos Básicos estar composto no PPC da UFAM-Humaitá (2018) por 2955 horas, o que equivale a 81% do total do curso neste *campus*.

Se este dado for verídico e não equivocado, poder-se-á afirmar que tais cursos dedicam respectivamente 89% e 81% de suas cargas horárias totais ao estudo e “[...] aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia” (BRASIL, 2006, p. 3).

Certamente ocorreram equívocos por parte dos Núcleos Docentes Estruturantes responsáveis pelos PPCs da UFAM-Manaus e UFAM-Humaitá (2018) ao distribuir as disciplinas e respectivas cargas horárias quase que em sua totalidade ao Núcleo de Estudos de

Formação Geral, quando este deveria estar composto apenas por atividades curriculares voltadas ao desenvolvimento de:

[...] princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade (BRASIL, 2015, p. 9).

Observe que quase todas as disciplinas expressas pela tabela 36 pertencem ao Núcleo de Estudos de Formação Geral, excetuando-se as disciplinas optativas de Metodologia da Leitura na UFAM-Manaus e de Leitura e Produção Textual na UFAM-Humaitá. Quando pela compreensão que se tem da DCN-Pedagogia/2006 e da DCN/2015, as disciplinas de Alfabetização e Letramento, Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Infantil, dentre as demais, deveriam estar alocadas no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos por se constituírem em “[...] áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino” (BRASIL, 2015, p. 10).

Dentre todas as disciplinas expressas pela tabela 36, ressalva-se que as de Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II alinham-se mais com o processo de apropriação e aperfeiçoamento da linguagem escrita por parte do estudante de Pedagogia-licenciatura do que contribui com a *Formação do Alfabetizador*. Esta discussão será retomada e aprofundada após a apresentação das respectivas ementas de cada disciplina.

De modo a aprofundar-se as discussões com o auxílio do *software* ATLAS.ti 9, buscou-se pela frequência do campo semântico da alfabetização pré-estabelecido durante a construção da metodologia aqui aplicada. Os dados apresentam-se a seguir por meio da tabela 36:

Tabela 36 - Frequência e unidade de contexto de palavras vinculadas à alfabetização nos PPCs/UFAM

Unidade de Contexto	UFAM-Campi	Alfabetização	Letramento	Linguagem	Língua Portuguesa	Leitura	Língua Escrita	Escrita	Oralidade	Oral	Método	Total
Disciplina <i>Formação do Alfabetizador</i>	UFAM-Manaus UFAM-Benjamin Constant UFAM-Parintins	5	4	-	6	2	-	-	--	-	-	17
	UFAM-Humaitá	8	4	-	13	8	-	-	-	-	-	33
Total de Unidade de Registro por Unidade de Contexto		13	8	0	19	10	0	0	0	0	0	50
Disciplina Educação Infantil	UFAM-Manaus UFAM-Benjamin Constant UFAM-Parintins	-	-	8	-	-	-	8	-	8	-	24
	UFAM-Humaitá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Total de Unidade de Registro por Unidade de Contexto		0	0	8	0	0	0	8	0	8	0	24
Disciplina Diversa	UFAM-Manaus UFAM-Benjamin Constant UFAM-Parintins	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	5
	UFAM-Humaitá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Total de Unidade de Registro por Unidade de Contexto		0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	5
Bibliografia <i>Formação do Alfabetizador</i>	UFAM-Manaus UFAM-Benjamin Constant UFAM-Parintins	11	5	3	3	20	2	7	-	0	-	51
	UFAM-Humaitá	7	5	6	2	18	1	4	-	1	-	44
Total de Unidade de Registro por Unidade de Contexto		18	10	9	5	38	3	11	0	1	0	95
Bibliografia EJA	UFAM-Manaus UFAM-Benjamin Constant UFAM-Parintins	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	UFAM-Humaitá	3	-	-	-	1	-	-	-	-	-	4

Total de Unidade de Registro por Unidade de Contexto		3	1	0	0	1	0	0	0	0	0	5
Bibliografia Educação Infantil	UFAM-Manaus	-	-	12	-	3	-	10	-	5	-	30
	UFAM-Benjamin Constant	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	UFAM-Parintins	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total de Unidade de Registro por Unidade de Contexto		0	0	12	0	3	0	10	0	5	1	31
Bibliografia Educação Especial	UFAM-Manaus	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	UFAM-Benjamin Constant	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UFAM-Parintins	-	4	5	4	1	-	1	-	-	-	15
Total de Unidade de Registro por Unidade de Contexto		0	4	6	4	1	0	1	0	0	0	16
Bibliografia Diversa	UFAM-Manaus	6	1	5	-	5	-	1	-	-	6	24
	UFAM-Benjamin Constant	5	-	-	3	8	-	1	-	-	12	29
	UFAM-Parintins	5	-	-	3	8	-	1	-	-	12	29
Total de Unidade de Registro por Unidade de Contexto		11	1	5	3	13	0	2	0	0	18	53
Ementa_Formação do Alfabetizador	UFAM-Manaus	3	2	2	3	11	-	6	2	1	4	34
	UFAM-Benjamin Constant	4	3	1	2	7	-	1	1	1	-	20
	UFAM-Parintins	4	3	1	2	7	-	1	1	1	-	20
Total de Unidade de Registro por Unidade de Contexto		7	5	3	5	18	0	7	3	2	4	54
Ementa Educação Infantil	UFAM-Manaus	-	-	8	-	-	-	5	-	4	-	17
	UFAM-Benjamin Constant	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	3
	UFAM-Parintins	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	3
Total de Unidade de Registro por Unidade de Contexto		0	0	9	0	0	0	6	0	5	0	20
Ementa Diversa	UFAM-Manaus	1	-	5	-	2	-	2	1	-	1	12
	UFAM-Benjamin Constant	-	-	2	-	2	-	1	-	-	5	10
	UFAM-Parintins	-	-	2	-	2	-	1	-	-	5	10
Total de Unidade de Registro por Unidade de Contexto		1	0	7	0	4	0	3	1	0	6	22
Competências e Habilidades	UFAM-Manaus	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	UFAM-Benjamin Constant	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	UFAM-Parintins	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1

	UFAM-Humaitá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Total de Unidade de Registro por Unidade de Contexto		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Eixos Estruturantes	UFAM-Manaus	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3
	UFAM-Benjamin Constant	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3
	UFAM-Parintins	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3
Total de Unidade de Registro por Unidade de Contexto		0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
Núcleos de Estudos	UFAM-Manaus	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	UFAM-Benjamin Constant	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	UFAM-Parintins	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total de Unidade de Registro por Unidade de Contexto		0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	4
Outros	UFAM-Manaus	3	3	7	2	3	-	4	-	3	6	31
	UFAM-Benjamin Constant	3	3	7	2	3	-	4	-	3	6	31
	UFAM-Parintins	3	3	7	2	3	-	4	-	3	6	31
Total de Unidade de Registro por Unidade de Contexto		8	7	12	7	20	0	6	0	5	17	82
Total de Unidade de Registro por UFAM- <i>Campi</i>	UFAM-Manaus	29	16	61	14	46	2	43	3	21	17	252
	UFAM-Benjamin Constant	29	16	61	14	46	2	43	3	21	17	252
	UFAM-Parintins	29	16	61	14	46	2	43	3	21	17	252
Total de Unidade de Registro da UFAM		61	36	83	44	108	3	54	4	26	46	465
Total de Unidade de Contexto por UFAM- <i>Campi</i>	UFAM-Manaus	6	6	13	4	7	1	8	2	5	4	*
	UFAM-Benjamin Constant	6	6	13	4	7	1	8	2	5	4	*
	UFAM-Parintins	6	6	13	4	7	1	8	2	5	4	*
Total de Unidade de Contexto por UFAM		6	5	7	7	8	1	7	1	4	4	*

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: UFAM-HUMAITÁ (2018); UFAM-MANAUS (2018)

Em se tratando da UFAM, pode-se excluir da tabela de frequência do campo da alfabetização elencado nesta tese as unidades de contexto – Disciplinas EJA e Educação Especial e; Ementas EJA e Educação Especial – devido à ausência das unidades de registro – alfabetização, letramento, linguagem, língua portuguesa, leitura, língua escrita, escrita, oralidade, oral e método – nas mesmas, assim como a soma do Total de Unidade de Contexto por UFAM-Campi não se aplica porque uma mesma unidade de contexto pode ter se repetido em diferentes unidades de registro.

A unidade de contexto de maior frequência foi Bibliografia *Formação do Alfabetizador* seguida de Outros; Ementa e Disciplina *Formação do Alfabetizador* – novamente observa-se a ausência da discussão da alfabetização ao longo dos PPCs da UFAM-Manaus (2018) e UFAM-Humaitá (2018), bem como a mesma não se constitui em eixo estruturante dos cursos de Pedagogia-licenciatura desta instituição.

Dentro da unidade de contexto *Outros*, grande parte das unidades de registro foi encontrada junto aos objetivos gerais ou específicos do curso de Pedagogia-licenciatura desta instituição, ou mesmo nas disciplinas nele oferecidas. A UFAM foi a única instituição a inserir no ementário os objetivos correspondentes a cada uma de suas disciplinas.

Diferentemente da UFPA, onde para além das unidades de registro alfabetização, letramento, linguagem, língua portuguesa, leitura, língua escrita, escrita, oralidade, oral e método, pertencentes à *Formação do Alfabetizador*, se observou destaque para a modalidade da EJA. Na UFAM, assim como na UEPA, a modalidade de Educação Especial destacou-se logo após a *Formação do Alfabetizador*.

Desconsiderou-se a frequência das unidades de registro inseridas nas unidades de contexto Disciplina, Ementa e Bibliografia Diversa por essas englobarem uma quantidade maior de áreas do conhecimento como Ciências, História, Geografia, Matemática, Artes, Psicologia, Sociologia e Educação Indígenas, dentre outras.

Novamente em relação à frequência das unidades de registro, alfabetização ficou em terceiro lugar após leitura e linguagem. Alfabetização manteve-se presente em disciplina ofertada na UFAM-Humaitá – Metodologia da Alfabetização.

Letramento apareceu em sétima posição entre as dez unidades de registro expressas anteriormente. A coocorrência de alfabetização e letramento deu-se em disciplina denominada em ambos os PPCs da UFAM-Manaus e Humaitá (2018) de Alfabetização e Letramento. Assim como no Laboratório de Alfabetização e Letramento presente na UFAM-Manaus através do qual se promove atividades de ensino, pesquisa e extensão aos estudantes desta instituição, bem como aos professores das redes de ensino pública interessados.

Leitura, linguagem e escrita, para além das disciplinas, suas respectivas ementas e bibliografias - A criança e a linguagem oral e escrita (UFAM-MANAUS, 2018); Metodologia da Leitura (UFAM-MANAUS, UFAM-HUMAITÁ 2018); Leitura e Produção de Texto (UFAM-HUMAITÁ, 2018) – foram encontradas ao longo dos PPCs de ambos os *campi* nas modalidades de Educação Especial e Educação Infantil.

Linguagem ainda foi encontrada em contextos mais genéricos quando se discorria sobre as diferentes linguagens utilizadas pelas crianças e circulantes socialmente em diferentes contextos dos PPCs da UFAM-Manaus e Humaitá (2018) como nas competências e habilidades e nos eixos estruturantes.

Língua Portuguesa destacou-se na UFAM por se constituir em verbete presente no nome de várias disciplinas ali ofertadas, como Língua Portuguesa I e II (UFAM-MANAUS e UFAM-HUMAITÁ, 2018); Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa (UFAM-MANAUS, 2018) e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais (UFAM-HUMAITÁ, 2018). Entretanto, nota-se pela ementa apresentada à frente que as disciplinas de Língua Portuguesa I e II comprometem-se muito mais com o aprimoramento da linguagem escrita e da compreensão textual dos estudantes de Pedagogia-licenciatura do que com sua formação para alfabetizar crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Novamente, a unidade de registro método referiu-se massivamente à pesquisa científica em diferentes áreas, dentre elas Antropologia, Sociologia e Psicologia. Apenas aproximadamente 9% de sua frequência articulou-se à *Formação do Alfabetizador* apresentando-se na ementa da disciplina Alfabetização e Letramento, presente no PPC/UFAM-Manaus (2018).

A unidade de registro – oral – destacou-se devido à sua presença repetidas vezes na disciplina “A criança e a linguagem oral e escrita”, presente no PPC da UFAM-Manaus (2018), assim como em sua ementa e nas demais ementas articuladas à *Formação do Alfabetizador* desta instituição. Já as unidades de registro – oralidade e língua escrita – assim como nas demais IES, não retornaram frequência significativa junto aos PPCs estudados.

Pelas discussões apresentadas por meio dos dados expressos na tabela 36, conclui-se que o quadro da alfabetização na UFAM não é muito diferente daqueles encontrados na UEPA e na UFPA. Apesar de as três instituições garantirem em sua matriz curricular disciplinas voltadas à *Formação do Alfabetizador*, a alfabetização em si ainda não se apresenta com profundidade enquanto área de conhecimento nos textos dos PPCs que compõem o recorte de estudos desta tese.

Esta crítica pode ser ilustrada pela nuvem de palavras criada com o suporte do *software* ATLAS.ti 9 a partir dos nomes das disciplinas articuladas à *Formação do Alfabetizador* junto aos PPCs da UFAM-Manaus (2018) e da UFAM-Humaitá (2018) e suas respectivas ementas. Observe a figura 7:

Figura 7 - Nuvem de palavras a partir das disciplinas e respectivas ementas da UFAM articuladas à Formação do Alfabetizador



Elaboração: MELO, 2022

Fonte: UFAM-HUMAITÁ (2018); UFAM-MANAUS (2018)

Conclui-se pela frequência das unidades de registro leitura e linguagem, assim como por seu destaque na nuvem de palavras expressa pela figura 7, que novamente aspectos linguísticos, psicológicos e psicolinguísticos do processo de alfabetização, sobressaem-se aos sociolinguísticos, sociais, econômicos, culturais, políticos e pedagógicos.

A própria unidade de registro alfabetização mantém-se como nas demais nuvens de palavras expressas pelas disciplinas articuladas à *Formação do Alfabetizador* na UEPA e na UFPA quase que subsumida entre as demais palavras presentes nos nomes e ementas dessas disciplinas. Esquece-se que uma teoria coerente e, acrescenta-se uma adequada *Formação do Alfabetizador* é dependente da articulação e integração das várias facetas do processo alfabetizador contextualizados socioculturalmente e iluminados para além da competência técnica, também por uma postura política.

Ao se buscar a coocorrência das unidades de registro alfabetização e letramento, método fônico, consciência fonológica, ciência cognitiva, método cientificamente comprovado e consciência fonológica, igualmente como na UEPA e na UFPA, na UFAM encontrou-se apenas uma frequência de 20 vezes da coocorrência de alfabetização e letramento; as demais não foram encontradas nos PPCs da UFAM-Manaus (2018) e da UFAM-Humaitá (2018).

Como dito anteriormente, a coocorrência de alfabetização e letramento manteve-se junto à nomenclatura, ementa e bibliografia de disciplina encontrada tanto em Manaus, quanto em Humaitá – Alfabetização e Letramento – assim como no laboratório de mesmo nome presente em Manaus e nos objetivos desta disciplina em Humaitá.

A fim de maior compreensão dos conteúdos, conhecimentos e saberes docentes propostos em cada disciplina articulada à *Formação do Alfabetizador* na UFAM, organizou-se o quadro 30, pelo qual se podem verificar as disciplinas e suas respectivas ementas. Este quadro facilita a investigação da coerência ou não entre o nome, ementa e bibliografia que se encontra em anexo nesta tese; o objetivo aqui é verificar se as disciplinas que se dedicam à *Formação do Alfabetizador* realmente têm contribuído com ela ou não.

Quadro 30 - Disciplinas e respectivas ementas da UFAM responsáveis pela Formação do Alfabetizador

Universidade - Campi	Disciplina_Formação do Alfabetizador	Ementa
UFAM-Manaus UFAM-Benjamin Constant UFAM-Parintins	Língua Portuguesa I	Noções básicas de Linguagem, Variantes Linguísticas e Comunicação. Leitura e análise de textos. Texto e Textualidade. Gêneros Textuais. Tópicos Gramaticais (PPC/UFAM-MANAUS, 2018, p. 93)
	Alfabetização e Letramento	Concepções sobre alfabetização e letramento e sua relação com os sujeitos nesses processos. Os fatores sociais, históricos, culturais, linguísticos, sociolinguísticos e psicolinguísticos que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita. Alfabetização e letramento nas sociedades. Análise da ação alfabetizadora no contexto educacional brasileiro. O processo de simbolização do educando. Relação entre oralidade e escrita. Princípios reguladores do sistema alfabético. Níveis conceituais de leitura e de escrita e intervenções didáticas. Compreensão das principais teorias e métodos que alicerçam as práticas alfabetizadoras: o método sintético [soletração, fônico, silabação], o método analítico [palavração, sentencição], o método global, a proposta construtivista, a proposta sócio-histórica. As complexas relações entre fonemas e grafemas. A escrita como produção social. Práticas discursivas e alfabetização. Estratégias de leitura. Perspectivas investigativas e metodológicas para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Planejamento e avaliação. Materiais didáticos de apoio no desenvolvimento da escrita a serem produzidos na perspectiva da intervenção pedagógica a partir da realização do diagnóstico de crianças das escolas da rede pública de ensino em caráter extensionista com horas práticas da disciplina (UFAM-MANAUS, 2018, p. 67-68)
	Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa	As concepções de linguagem e as propostas de ensino da língua no Brasil. A língua padrão e as variantes linguísticas. A língua como objeto de conhecimento e a constituição de falantes-leitores-escretores nos diversos contextos. Conteúdos de Língua Portuguesa: Língua oral, Prática de leitura, Prática de produção de textos, Análise e reflexão sobre a língua. Fundamentos teórico-metodológicos de ensino da Língua Portuguesa. Análise e produção de materiais didáticos e de propostas metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais: leitura, escrita, ortografia, redação, gramática (UFAM-MANAUS, 2018, p. 69)
	Literatura Infantil	Fundamentos históricos: invenção da infância, o nascimento da escola moderna e os sistemas literários nacionais. Gêneros de textos literários destinados à infância. Princípios teórico-metodológicos para o trabalho com a literatura infantil. Leitura e análise de obras literárias clássicas destinadas às crianças e de propostas de trabalho com a literatura infantil (UFAM-MANAUS, 2018, p. 94-95)
	Metodologia da Leitura	Leitura: Metodologia da Leitura, Literatura Infantil e Literatura Juvenil (UFAM-MANAUS, 2018, p. 111-112)
UFAM-Humaitá	Língua Portuguesa I	Leitura, análise, produção e interpretação textual. O texto e sua dimensão: relações internas e externas.

		Habilidades básicas de leitura/interpretação; habilidades de produção textual: objetividade, clareza, concisão, precisão. Tipos de textos: o relatório (linguagem e estrutura, componentes discursivos, apresentação); o ofício; requerimento, ata, etc.; Estudo Teórico-prático da norma culta: ortografia e acentuação; concordância; regência; colocação pronominal (UFAM-HUMAITÁ, 2018, p. 38-39)
	Língua Portuguesa II	Recepção e produção da diversidade textual. Textos dissertativo-argumentativos em condições reais de produção; Características do Texto dissertativo-argumentativo (UFAM-HUMAITÁ, 2018, p. 51)
	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	Concepções e diversidade linguística brasileira e as propostas de ensino no Brasil. A língua padrão e as variantes linguísticas. A língua como objeto de conhecimento e a constituição de falantes-leitores e escritores nos diversos contextos educacionais. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais: a oralidade, a leitura, a poesia, a literatura infantil, a produção de textos, a questão gramatical. Análise e produção de materiais didáticos e de propostas metodológicas para o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais (UFAM-HUMAITÁ, 2018, p. 68-69-70)
	Literatura Infantil	Fundamentos históricos da literatura infanto-juvenil: gênese, conceitos, natureza e funções. A literatura infanto-juvenil no Brasil: relação com a sociedade e com a escola. As tendências da literatura infanto-juvenil atual. A formação do espírito infanto-juvenil. O voyeurismo e a fantasia da criança. A poesia destinada às crianças: da poesia folclórica à poesia infanto-juvenil: incentivo ao desenvolvimento da capacidade criadora da criança. Narrativas orais: a literatura de tradição oral da região (lendas). Metodologias de ensino da literatura infanto-juvenil. Leitura e análise de obras infanto-juvenis (UFAM-HUMAITÁ, 2018, p. 74-75)
	Metodologia da Leitura	Leitura: metodologia da leitura; literatura; literatura infantil; literatura infanto-juvenil (UFAM-HUMAITÁ, 2018, p. 87-89)
	Alfabetização e Letramento	Evolução histórica das ideias sobre alfabetização e Letramento: seus condicionantes e suas implicações para a prática pedagógica; aspectos sociais, políticos e educacionais dos processos de Alfabetização e Letramento. Especificidades e inter-relações dos processos de alfabetização e letramento; as múltiplas dimensões do processo de alfabetização e a prática pedagógica; aspectos didáticos do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura: conteúdos, procedimentos de ensino e práticas de avaliação (UFAM-HUMAITÁ, 2018, p. 91-93)
	Leitura e Produção Textual	Objetivos de leitura. Tipologias Textuais. Procedimentos de Leitura, análise e produção do texto dissertativo voltado para o universo acadêmico (UFAM-HUMAITÁ, 2018, p. 112-113)

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: UFAM-HUMAITÁ (2018); UFAM-MANAUS (2018)

Há algumas observações a serem feitas a partir do quadro 30. A primeira refere-se às disciplinas de Alfabetização e Letramento, encontradas em ambos os PPCs analisados – UFAM-Manaus (2018) e UFAM-Humaitá (2018) – que, apesar de manterem uma mesma nomenclatura, tanto a ementa, quanto as bibliografias indicadas diferem entre si; ressalte-se, o primeiro documento, além de nortear o *campus* sede da UFAM em Manaus, também o faz nas unidades de Benjamin Constant e Parintins.

Nota-se ainda que dentre as 22 bibliografias indicadas pela UFAM-Humaitá e as 16 indicadas na UFAM-Manaus na disciplina de Alfabetização e Letramento, apenas três são coincidentes: “Reflexões sobre alfabetização” (2011), de Emília Ferreiro, “Estratégias de Leitura” (1998), de Isabel Solé e “Alfabetização e Letramento” (2003), de Magda Soares – as duas primeiras representativas da teoria construtivista e a última do letramento.

Ressalva-se, entretanto, que ambas as disciplinas presentes no PPC/UFAM-Manaus (2018) e no PPC da UFAM-Humaitá (2018) – Alfabetização e Letramento – mantêm coerência entre nome, ementa e bibliografia. No entanto, a disciplina de Humaitá apresenta uma ementa mais ampla que engloba para além das perspectivas teórico-metodológicas de alfabetização – construtivismo, letramento e interacionismo – também os métodos – sintéticos, analíticos e global.

A segunda observação diz respeito à outra disciplina em comum encontrada em ambos os PPCs, UFAM-Manaus (2018) e UFAM-Humaitá (2018) – Metodologia da Leitura. Embora no primeiro constitua-se disciplina optativa e no segundo obrigatória, as ementas são idênticas, entretanto, as referências bibliográficas são completamente distintas. Apesar disso, ambas mantêm articulação entre nome, ementa e bibliografia.

Tanto no PPC da UFAM-Manaus (2018), quanto no PPC da UFAM-Humaitá (2018), nota-se uma aproximação com outra disciplina em comum em ambos os documentos – Literatura Infantil. Entretanto, em Manaus e, conseqüentemente, Benjamin Constant e Parintins, esta disciplina propõe-se também a discutir a filosofia educacional freireana por meio da indicação de duas obras clássicas: “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam” (1982), de Paulo Freire e “Do mundo da leitura para a leitura do mundo” (1993), de Marisa Lajolo.

Já que se citou a disciplina de Literatura Infantil presente no PPC da UFAM-Manaus (2018) e no PPC da UFAM-Humaitá (2018), segue-se a discussão a partir de suas ementas e bibliografias. As primeiras são totalmente distintas e suas respectivas bibliografias apresentam apenas duas indicações em comum: “Literatura Infantil Brasileira” (1984), de Lajolo e

Zilberman e “Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira (1882/1982)” (1983), de Nelly Novaes Coelho.

Observa-se articulação entre nome, ementa e bibliografia na disciplina de Literatura Infantil proposta no PPC/UFAM-Humaitá (2018) e no PPC da UFAM-Manaus (2018). Uma e outra se diferem mais pelas proposições expressas em suas ementas. Na UFAM-Manaus, UFAM-Benjamin Constant e UFAM-Parintins, propõe-se traçar um percurso histórico da infância e da escola, para além da análise e uso da literatura infantil nesta instituição e o faz mediante as bibliografias ali indicadas. Já na UFAM-Humaitá, há um foco maior no desenvolvimento da literatura em território nacional, a partir da indicação de bibliografia alinhada à cultura da literatura oral e das lendas brasileiras.

Uma última observação a ser feita relacionada às disciplinas encontradas em ambos os PPCs da UFAM-Manaus (2018) e da UFAM-Humaitá (2018) que apresentam o mesmo nome é aquela referente à Língua Portuguesa I. Apenas o nome coincide em ambos os documentos, cujas ementas e bibliografias são completamente distintas. Apesar disso, ambas mantêm articulação entre nome, ementa e bibliografia.

A coerência entre nome, ementa e bibliografia das disciplinas de Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II – a primeira estando presente em ambos os PPCs – UFAM-Manaus (2018) e UFAM-Humaitá (2018) – e a segunda apenas neste último documento, garante pouca articulação dessas disciplinas com a *Formação do Alfabetizador* no sentido de discussão teórico-prática relacionada ao campo de conhecimento da alfabetização.

As disciplinas de Língua Portuguesa I e II possuem uma centralidade maior no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa – leitura, análise, produção, interpretação, gramática – ao estudante de Pedagogia-licenciatura, de modo que este se torne mais competente tanto nas leituras, quanto nas produções textuais necessárias ao cumprimento da matriz curricular do curso de nível superior ao qual pertencem.

Dando sequência às discussões aqui propostas localiza-se no PPC da UFAM-Manaus (2018) a disciplina de Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa, enquanto no PPC da UFAM-Humaitá (2018) apresenta-se a de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais. Apesar das diferenças nas nomenclaturas, ementas e bibliografias, ambas se constituem muito semelhantes em sua essência e apresentam articulação entre seus componentes.

Tanto uma, quanto outra – Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais – preocupam-se com a diversidade e as variantes linguísticas presentes em território nacional, assim como com a

constituição de falantes-leitores-escretores e com a análise e produção de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Resta agora apenas a disciplina Leitura e Produção Textual presente no PPC da UFAM-Humaitá (2018). Esta se constitui em disciplina optativa e apresenta parcial articulação entre ementa e bibliografia. A primeira, propõe-se ao desenvolvimento de habilidades de leitura, análise e produção textual voltadas ao universo acadêmico, ou seja, ao aperfeiçoamento da língua materna ao graduando de Pedagogia.

Entretanto, na ementa desta disciplina, encontram-se referenciais alinhados tanto à filosofia educacional freireana por meio de obras já indicadas em outra disciplina – “A importância do ato de ler: em três ensaios que se completam” (1982), de Paulo Freire e “Do mundo da leitura para a leitura do mundo” (1993), de Marisa Lajolo – bem como ao desenvolvimento de conhecimentos necessários à *Formação do Alfabetizador*, como “Estratégias de Leitura” (1998), de Isabel Solé.

Pelas discussões expressas até o momento, conclui-se que apesar de a carga horária encontrada junto às matrizes curriculares da UFAM destinada à *Formação do Alfabetizador* variáveis entre 7% e 12% do total da carga horária dos cursos de Pedagogia-licenciatura oferecidos na UFAM-Manaus, UFAM-Benjamin Constant, UFAM-Parintins e UFAM-Humaitá constituírem-se à primeira vista significativo mediante um curso com um perfil tão generalista, este pode ser reduzido a uma variável entre 5% e 7% caso sejam excluídas as disciplinas optativas e obrigatórias que não discutem a alfabetização como – Língua Portuguesa I e II.

Estes dados deflagram uma *Formação do Alfabetizador* deficitária e isto certamente acarreta na insegurança em assumir salas de alfabetização presente nos depoimentos dos sujeitos pertencentes ao escopo da pesquisa de Marafelli (2017). Ou mesmo ao fracasso em alfabetizar crianças, especialmente aquelas de classes socioeconômicas menos favorecidas, como denunciado por Soares (2010).

Nota-se que, apesar de presentes nas matrizes curriculares da UFAM, as disciplinas responsáveis pela *Formação do Alfabetizador* se fazem insuficientes mediante a complexidade do processo de ensino, aprendizagem e apropriação da leitura e da escrita. Ainda assim, seguiremos com uma compreensão mais aprofundada das perspectivas teórico-metodológicas garantidas e/ou priorizadas nestas disciplinas. Observe a tabela 37:

Tabela 37 - Disciplinas, percentual bibliográfico e ênfase teórico-metodológica voltada à Formação do Alfabetizador nos distintos *campi* da UFAM

UFAM-Campi	Disciplinas <i>Formação do Alfabetizador</i>	Carga horária	% bibliográfico de alfabetização	Ênfase teórico-metodológica
UFAM-Manaus UFAM-Benjamin Constant UFAM-Parintins	Língua Portuguesa I	60h	62,5%	Não identificado
	Alfabetização e Letramento	60h	100%	Letramento
	Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa	60h	77%	Interacionismo
	Literatura Infantil	60h	11%	Não identificado
	Metodologia da Leitura	60h	100%	Letramento
UFAM-Humaitá	Língua Portuguesa I	60h	67%	Letramento
	Língua Portuguesa II	60h	75%	Não identificado
	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	60h	87,5%	Interacionismo
	Literatura Infantil	60h	40%	Interacionismo
	Metodologia da Leitura	60h	41%	Construtivismo
	Alfabetização e Letramento	90h	94%	Letramento e Construtivismo
	Leitura e Produção Textual	60h	54,5%	Interacionismo

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: UFAM-HUMAITÁ (2018); UFAM-MANAUS (2018)

Algumas observações iniciais se fazem necessárias. A primeira, relaciona-se à dificuldade na identificação da perspectiva teórico-metodológica da alfabetização – construtivismo, letramento e interacionismo – nas disciplinas de Língua Portuguesa I e II e Literatura Infantil.

Em se tratando das disciplinas de Língua Portuguesa I e II, apesar de apresentarem percentuais significativos em relação à alfabetização, nestes casos, esta foi compreendida em seu sentido amplo. Em outras palavras, a alfabetização nestas disciplinas não se articulou ao conceito brasileiro de alfabetização expresso por Mortatti (2012), qual seja, o processo de ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A alfabetização nas disciplinas de Língua Portuguesa I e II foi concebida como um processo contínuo ao longo da vida de todo indivíduo que, apesar de muitas vezes ser um leitor e um escritor competente, pode vir a ter dificuldades para ler com compreensão ou mesmo produzir determinados tipos de gêneros textuais que fogem ao seu cotidiano. Neste sentido freireano, todos somos eternos alfabetizando.

Língua Portuguesa I e II, por se constituir a primeira em ambos os PPCs da UFAM-Manaus e Humaitá, e a segunda apenas a este último, em disciplinas voltadas ao processo denominado anteriormente na UFPA-Altamira e na UFPA-Castanhal de pós-alfabetização - compreendido este como um contínuo deste processo, o aprofundamento ou aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita - esta disciplina acaba por não explicitar em sua bibliografia teóricos que tratam do processo inicial de ensino e aprendizagem da língua escrita, daí a dificuldade em relacioná-las a determinada perspectiva teórico-metodológica de alfabetização.

O mesmo ocorre com a disciplina optativa de Leitura e Produção de Textos presente na UFAM-Humaitá, apesar da possibilidade de seu alinhamento junto à perspectiva teórico-metodológica interacionista. Suas discussões estão voltadas muito mais ao período pós-alfabetização, ou seja, ao aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita já desenvolvidas do que ao seu processo de apropriação inicial.

Já a disciplina de Literatura Infantil proposta no PPC da UFAM-Manaus (2018), além de apresentar um baixo percentual – 11% – voltado ao processo de alfabetização, tem como centralidade a própria evolução histórica da literatura infantil, sua análise e uso na escola como um recurso didático para o ensino e a aprendizagem da leitura. Sendo assim, as bibliografias indicadas alinham-se ao percurso histórico da própria literatura infantil e não à alfabetização, por isso, não se pode relacionar a qual perspectiva teórico-metodológica de alfabetização esta disciplina se relaciona.

As disciplinas de Metodologia da Leitura que apresentam respectivamente 100% e 41% de discussões alinhadas à alfabetização no PPC da UFAM-Manaus (2018) e PPC da UFAM-Humaitá (2018) articulam este percentual ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e muito pouca discussão propõem sobre a apropriação da escrita.

Neste sentido, apesar de inúmeras disciplinas serem propostas na UFAM com vistas à *Formação do Alfabetizador*, aquelas que mais o efetivam em toda sua complexidade são as distintas disciplinas de mesmo nome expresso nos distintos PPCs da UFAM-Manaus e Humaitá (2018) – Alfabetização e Letramento.

Curioso foi observar que apesar de ser a disciplina de Alfabetização e Letramento da UFAM-Manaus aquela a propor em sua ementa discussões sobre os métodos de alfabetização – sintéticos, analíticos e global – é na bibliografia desta mesma disciplina, porém presente no PPC da UFAM-Humaitá (2018), que se encontra a obra clássica de Maria do Rosário Longo Mortatti – “Os sentidos da Alfabetização: São Paulo (1876-1994)” (2000) – que trata desta temática.

Em se tratando das perspectivas teórico-metodológicas – construtivismo, letramento e interacionismo – as duas últimas ganham centralidade nos cursos de Pedagogia-licenciatura ofertados nos *campi* da UFAM-Manaus, UFAM-Benjamin Constant, UFAM-Parintins e UFAM-Humaitá. A teoria construtivista, assim como nas demais instituições que compõem o recorte de estudos desta tese, UEPA e UFAM, apresenta-se de forma discreta em algumas disciplinas, especialmente nas figuras de Emília Ferreiro e Isabel Solé.

Após a organização, análise e discussão individuais dos dados encontrados junto aos PPCs dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM objetivando destacar em cada um deles suas contribuições à *Formação do Alfabetizador*, encerra-se esta seção com a articulação e discussão entre os achados comuns nas três instituições.

4.5. Aproximações e distanciamentos entre os cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM no que tange à Formação do Alfabetizador

Nesta última seção do capítulo IV, buscou-se destacar as aproximações e distanciamentos encontrados entre os cursos de Pedagogia-licenciatura ofertados pelas três IES localizadas na região Norte do Brasil que compuseram o recorte de estudos desta tese – UEPA, UFPA e UFAM, concentrando-se, contudo, nos dados relacionados às contribuições destas instituições junto à *Formação do Alfabetizador*.

Inicialmente, destaca-se que dentre os nove PPCs estudados – UEPA (2006), UFPA-Belém (2010), UFPA-Castanhal (2010), UFPA-Marajó-Breves (2011), UFPA-Bragança (2012), UFPA-Cametá (2015), UFAM-Humaitá (2018), UFAM-Manaus (2018), e UFPA-Altamira (2019) – apenas cinco deles apresentaram o Núcleo Docente Estruturante responsável pelos respectivos documentos. Verifique os dados na tabela 38:

Tabela 38 - Núcleo Docente Estruturante dos atuais PPCs dos cursos de Pedagogia-licenciatura que compuseram o recorte desta tese

PPC/IES-Campus (ano)	% Graduação em Pedagogia	% Pós-graduação em Educação ⁴⁵	
		Mestrado	Doutorado
PPC/UEPA (2006)	54%	38%	7%
PPC/UFPA-Belém (2010)	100%	54,5%	87,5%
PPC/UFPA-Marajó-Breves (2011)	86%	43%	29%
PPC/UFAM-Humaitá (2018)	75%	75%	50%
PPC/UFAM-Manaus (2018)	100%	71%	86%

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: UEPA (2006); UFPA-BELÉM (2010); UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011); UFAM-HUMAITÁ (2018); UFAM-MANAUS (2018) e PLATAFORMA LATTES

Por ser o Núcleo Docente Estruturante de um curso de graduação uma exigência normatizada pela Resolução nº 01 de 17 de junho de 2010, sugere-se às IES cujos *campi* não o informaram em seus PPCs que o façam na próxima revisão deste documento. Segundo a normativa aqui destacada, cabe ao NDE o “[...] acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso” (BRASÍLIA, 2010, s./p.).

Nota-se pelos dados expressos pela tabela 38 que, apesar de todas as instituições apresentarem como maioria dos integrantes de seus NDEs os pedagogos, apenas a UFPA-Belém e a UFAM-Manaus os mantêm em sua totalidade. Esta não deveria ser a exceção, mas a regra, sendo a Pedagogia, de acordo com Libâneo (2010b), a ciência da, e para a Educação; nada mais coerente que os responsáveis pela organização curricular desta graduação sejam formados na mesma área de conhecimento, a Pedagogia.

⁴⁵ Salienta-se que a soma dos percentuais pode exceder os 100% porque um mesmo docente pode ter mestrado e doutorado em Educação, assim como o percentual de mestres e doutores em áreas afim que não sejam especificamente da área da Educação foi desconsiderado.

Ainda que se reconheçam as polêmicas relacionadas ao campo científico e profissional postas à Pedagogia desde os anos 1980 – formação de professores e/ou de especialistas educacionais – reafirma-se junto a Franco, Libâneo e Pimenta (2007) que cabem aos pedagogos assumirem seus lugares de discussão internamente às faculdades de educação. Os mesmos não podem abrir mão das especificidades de seus conhecimentos aos cientistas de áreas afins como filosofia, sociologia e psicologia, dentre outras.

O mesmo se afirma em relação à formação continuada do Núcleo Docente Estruturante dos PPCs em análise. Ainda que a legislação permita um baixo percentual de pós-graduados – no mínimo um terço, de acordo com o artigo 52 da LDB 9.394/1996 – e que, como demonstrado pela tabela 38, todos os cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM tenham mantido percentuais acima do exigido por lei, enfatiza-se a necessária formação de mestrado e doutorado na área da Educação.

Nota-se que novamente a UFPA-Belém e a UFAM-Manaus apresentaram os maiores percentuais de doutores em Educação – 87,6% e 86%, respectivamente, enquanto a UEPA expressa um percentual de apenas 7% de doutores nesta área. Reafirma-se junto à Anastasiou (2015) que um dos princípios norteadores de todo PPC haveria de ser a formação continuada dos docentes universitários e, acrescenta-se que se o curso é de Pedagogia-licenciatura, o incentivo e/ou a exigência deva ser na área de pós-graduação em Educação. Afinal, a Pedagogia constitui-se, segundo Libâneo e Pimenta (1999), no estudo da ciência da Educação.

A *Formação do Alfabetizador* acaba por ser suprimida dentro dos cursos de Pedagogia-licenciatura, dentre outras questões, pela própria ausência de pesquisadores da área da Alfabetização que compõem os Núcleos Docentes Estruturantes responsáveis pela organização dos PPCs de Pedagogia-licenciatura. Dentre as principais áreas citadas pelos inúmeros docentes da UEPA, da UFPA e da UFAM, foram encontradas: Gestão, Planejamento, Avaliação, Políticas Públicas, Currículo, Psicologia e Formação Docente. Não se encontrou em nenhuma das IES aqui estudadas pesquisadores do campo de conhecimento específico da Alfabetização.

A ausência de pedagogos doutores em Educação que têm como área de pesquisa a alfabetização nos Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos de Pedagogia-licenciatura, possibilita que profissionais de áreas diversas que muito podem, e devem contribuir com a teoria pedagógica, passem a dominá-la. Abre-se espaço para que sociólogos, cientistas políticos, especialistas em políticas educacionais e psicólogos, dentre outros, emitam juízos sobre questões da Pedagogia e acabem por secundarizar a *Formação do Alfabetizador* dentro da própria matriz curricular da graduação responsável por licenciá-lo (LIBÂNEO, 2006).

A segunda observação refere-se ao percentual da carga horária total dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM dedicado às disciplinas voltadas à *Formação do Alfabetizador*. Destaca-se que o menor percentual foi de 4%, encontrado junto aos *campi* da UFPA de Bragança e Marajó-Breves, enquanto o maior foi de 12%, expresso pela matriz curricular do *campus* da UFAM-Humaitá.

Antes de tecer qualquer comentário a esta variação entre 4% e 12% da carga horária total dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM, há que se considerar a amplitude dos conhecimentos e saberes docentes exigidos pelas DCN-Pedagogia/2006. De acordo com esta normativa, cabe ao egresso deste curso exercer a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive nas modalidades de EJA, Educação Especial, Indígena e Quilombola, atuando ainda no Ensino Médio na Modalidade Normal, na Educação Profissional e na área de serviços e apoio escolar, além de áreas afins nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Deve o egresso de Pedagogia-licenciatura estar apto, dentre outras funções, de acordo com a DCN-Pedagogia/2006, a:

[...] **compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos**, de forma a contribuir, para o seu **desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social**;

[...] **fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental**, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

[...] **trabalhar, em espaços escolares e não-escolares**, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

[...] reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

[...] **ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física**, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

[...] relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando **domínio das tecnologias de informação e comunicação** adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

[...] **identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa**, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

[...] **participar da gestão das instituições** contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

[...] participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

[...] **realizar pesquisas** que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; [...] utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos [...] (BRASIL, 2006, p. 2-3 - grifo nosso).

Considerando-se toda esta gama de aptidões a serem desenvolvidas por um único curso – Pedagogia-licenciatura – o qual deve disponibilizar uma carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, poder-se-ia considerar que um percentual variável entre 4% e 12 %, o que equivaleria entre 128h e 384h estaria razoável, uma vez que para além da alfabetização de crianças público-alvo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há que se garantir todos os demais conhecimentos relacionados às inúmeras áreas, níveis e modalidades de ensino, bem como à gestão e à pesquisa de ambientes escolares e não escolares.

Entretanto, reconhecendo-se a complexidade e interdisciplinaridade do processo de alfabetização que, segundo Soares (1985), envolve aspectos Psicológicos, Psicolinguísticos, Sociolinguísticos e Linguísticos, acrescidos, obviamente dos Pedagógicos e articulados ainda aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que condicionam e são condicionados pelo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, afirma-se que um percentual variável entre 4% e 12% de cursos cujas cargas horárias totais variaram entre 3.211 horas na UFPA-Belém e 4.060 horas na UEPA é insuficiente para garantir a *Formação do Alfabetizador*.

Como todos os cursos de Pedagogia-licenciatura ofertados pela UEPA, pela UFPA e pela UFAM obedecem às normatizações da DCN-Pedagogia/2006, afirma-se que as deficiências na *Formação do Alfabetizador* desveladas por egressos da pesquisa realizada por Barbosa (2018) é em grande medida de responsabilidade desta normatização e não das IES que são obrigadas a segui-la. Há que se repensar, pois, na amplitude e generalização do perfil do egresso que foi proposto a partir da promulgação destas diretrizes. Aqui se encontra a corresponsabilidade dos pesquisadores e docentes universitários com a *Formação do Alfabetizador*.

Há que se repensar também a DCN-Pedagogia/2006 a partir das discussões propostas por Libâneo (2006) quando este anuncia que estas diretrizes tratam apenas dos cursos de Pedagogia para formação docente em alguns níveis e modalidades de ensino, mantendo antigas “[...] imprecisões conceituais com relação ao campo pedagógico que não contribuem para a superação de problemas acumulados na legislação sobre o assunto e, por isso, pouco

avança na promoção da melhoria qualitativa das escolas de educação básica do país” (LIBÂNEO, 2006, p. 843).

Ao propor a formação de um superprofissional por meio da mistura desordenada entre objetivos, conteúdos e recomendações morais, a DCN-Pedagogia/2006 gera para além de superposições e imprecisões relacionadas ao perfil do egresso de Pedagogia-licenciatura, equívocos conceituais centrais da teoria pedagógica. Subsume-se o conceito maior de pedagogia ao menor de docência. Ignora-se o fato de que toda atividade docente é atividade pedagógica, porém, nem toda atividade pedagógica resume-se à docência (LIBÂNEO, 2010b).

Não se discute aqui a supremacia do pedagogo em relação ao docente, não se levanta a bandeira pela divisão técnica do trabalho nas escolas. Pelo contrário, defende-se a necessária e articulada existência de ambos os profissionais, especialistas e/ou cientistas educacionais e docentes. Sugere-se a distinção entre dois cursos de Pedagogia – bacharelado e licenciatura. Fundir a formação do especialista com a do professor, como o fez a DCN-Pedagogia/2006, na contramão de contribuir, agravou problemas na formação de ambos os profissionais:

Há dois problemas conexos que podem estar comprometendo a qualidade da formação de muitos cursos: a) **sobrecarga disciplinar no currículo** para cobrir todas as tarefas previstas para o professor; b) **ausência de conteúdos específicos das disciplinas do currículo do ensino fundamental**. É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor, como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional. Para se atingir qualidade da formação, ou se forma bem um professor ou se forma bem um especialista, devendo prever-se, portanto, dois percursos curriculares articulados entre si, porém distintos (LIBÂNEO, 2006, p. 861 - grifo nosso).

Ao se defender dois cursos distintos de Pedagogia – bacharelado e licenciatura – propõe-se uma *Formação do Alfabetizador* junto ao curso de Pedagogia-licenciatura que teria como prioridade a formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deixando ao bacharelado a responsabilidade pela formação do gestor e do especialista em Educação.

Ao se distinguir a formação docente da formação do especialista em educação na contramão da divisão técnica do trabalho na escola, primar-se-á pela melhoria na qualidade da

formação de ambos os profissionais. Dois cursos distintos poderiam ofertar cargas horárias mais coerentes com o perfil profissional do egresso.

Neste sentido, a Pedagogia-licenciatura manteria uma matriz curricular que valorizasse os conteúdos e metodologias específicos da Educação Básica, incluindo-se aí os conhecimentos e saberes docentes necessários à *Formação do Alfabetizador*. Com um currículo menos inflado e centrado num perfil profissional menos generalista e mais específico, aumentar-se-ia a possibilidade de uma melhor formação docente com consequente probabilidade de melhoria da qualidade da Educação Básica.

Para além da formação em nível superior do Professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia-licenciatura distinto daquele formado nos cursos de Pedagogia-bacharelado, defende-se que ambos os cursos, diferentemente das possibilidades expressas pelo artigo 62 da LDBEN 9.394/1996, que prevê sua oferta tanto em universidades, quanto em Institutos Superiores de Educação, devam ocorrer apenas nas Faculdades de Educação vinculadas às universidades que têm como princípio legal a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. “Instalar a formação de todos os professores nas universidades é dar uma chance histórica de reaproximar os lugares onde se elaboram os saberes e as pessoas encarregadas de sua utilização e de sua difusão, os professores” (CHARTIER, 2000, p. 162).

Garantir a *Formação Universitária do Alfabetizador* seria uma forma de primar pela epistemologia da prática – investigação do ensino em situação de ensino. Nesta perspectiva, considerar-se-ia toda a complexidade do fenômeno de ensino, a totalidade do espaço escolar. Valorizar-se-ia a pesquisa colaborativa entre os professores universitários, isto é, os pedagogos *stricto sensu* e os professores de profissão, aqueles responsáveis pela docência na Educação Básica ou pedagogos *lato sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Ao se distinguir a formação docente da formação do especialista em Educação, ambas ocorrendo em universidades, em cursos de Pedagogia-licenciatura e Pedagogia-bacharelado, primar-se-ia por matrizes curriculares mais alinhadas ao perfil profissional almejado. Destaca-se que a terceira questão a ser discutida alinha-se justamente ao percentual da carga horária dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM expressos em suas matrizes curriculares articulados à categoria definida por Gatti e Nunes (2009) de “conhecimentos relativos à formação profissional específica”, na qual se inserem os conteúdos, didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino da Educação Básica – Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Artes – além dos saberes relacionados às tecnologias aplicada à educação (GATTI, NUNES, 2009).

As pesquisas de Gatti e Nunes (2009), Libâneo (2010a e 2013), Oliveira (2013), Castro (2016), Marafelli (2017) e Pimenta et al. (2017), expressas pelo quadro 10, na página 164, retornaram um percentual da carga horária total dos cursos de Pedagogia-licenciatura articulados à categoria de “conhecimentos relativos à formação profissional específica ou conhecimentos relativos à formação profissional docente” variável entre 14,9% no Rio Grande do Norte em 2013 e 38,12% em São Paulo em 2017. Observe na tabela 39, a seguir, os percentuais expressos junto à esta categoria nas IES aqui estudadas pertencentes à região Norte do Brasil:

Tabela 39 - Percentual de carga horária dedicada aos conteúdos específicos da Educação Básica na UEPA, UFPA e UFAM

IES/ <i>Campus</i>		Carga horária		Percentual da carga horária dedicada à	
		Total	Formação Profissional Específica	Formação Profissional Específica	Formação do Alfabetizador
UEPA		4060h	1360h	33%	9% a 13%
UFPA	Belém	3211h	1003h	31%	5% a 6%
	Castanhal	3330h	540h	16%	5% a 8%
	Altamira	3425h	675h	20%	6% a 9%
	Abaetetuba	-	-	-	-
	Cametá	3235h	735h	23%	8%
	Bragança	3220h	570h	18%	4%
UFAM	Breves	3390h	570h	17%	4%
	Manaus, Benjamin Constant e Parintins	3275h	660h	20%	9% a 11%
	Humaitá	3650h	765	21%	11% a 12%

Organização: MELO, 2022

Fonte: UEPA (2006), UFPA-BELÉM (2010), UFPA-CASTANHAL (2010), UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011), UFPA-BRAGANÇA (2012), UFPA-CAMETÁ (2015), UFAM-HUMAITÁ (2018), UFAM-MANAUS (2018) e UFPA-ALTAMIRA (2019)

Observa-se que dentre os cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM, a carga horária dedicada aos conteúdos, didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino da Educação Básica é próxima àquela expressa pelas pesquisas de Gatti e Nunes (2009), Libâneo (2010a e 2013), Oliveira (2013), Castro (2016), Marafelli (2017) e Pimenta et al. (2017). Nas IES que compõem o recorte de estudos desta tese, o percentual é variável entre 16% a 33% da carga horária total dos cursos. E destes, resta à alfabetização um percentual entre 4% e 12%.

Conclui-se que legalmente a formação docente é expressa como a espinha dorsal dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM, entretanto, os conteúdos,

as metodologias e didáticas específicas das diferentes áreas de conhecimento necessárias à docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental encontram-se secundarizadas em suas matrizes curriculares, inclusive os conhecimentos e saberes docentes necessários à *Formação do Alfabetizador*.

A desvalorização da *Formação do Alfabetizador* junto aos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM pode ser desvelada já pelos nomes das disciplinas presentes em suas matrizes curriculares junto à área da alfabetização. Apesar de a DCN-Pedagogia/2006 ter intensificado as contradições e pouco ter contribuído com a melhoria da qualidade da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cabe às IES zelar pela formação do pedagogo *lato-sensu*, incluindo-se nela a *Formação do Alfabetizador*.

Diferentemente dos achados de Ferreira e Militão (2019), que retornaram 100% dos nomes das disciplinas resgatando explicitamente a unidade de registro alfabetização e de Cartaxo et al. (2020), para quem o percentual chegou a 83%, esta pesquisa retornou um percentual de apenas 13% de disciplinas cujas nomenclaturas carregam a expressão *alfabetização*. Ou seja, a alfabetização está secundarizada nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia-licenciatura ofertados pela UEPA, pela UFPA e pela UFAM, desde as discussões expressas em seus PPCs até as nomenclaturas das disciplinas responsáveis pela *Formação do Alfabetizador*.

A figura 8, na sequência, apresenta uma nuvem de palavras com os nomes das disciplinas expressas nos estudos de Ferreira e Militão (2019) e de Cartaxo et al. (2020) juntas, em contraposição à figura 9, que apresenta uma nuvem de palavras organizada a partir das disciplinas encontradas junto aos PPCs da UEPA, da UFPA e da UFAM que compuseram o recorte de estudos desta tese:

Figura 8 - Nuvem de palavras a partir das disciplinas de alfabetização encontradas por Ferreira e Militão (2019) e Cartaxo et al. (2020)



Elaboração: MELO, 2021

Fonte: FERREIRA; MILITÃO (2019); CARTAXO et al. (2020)

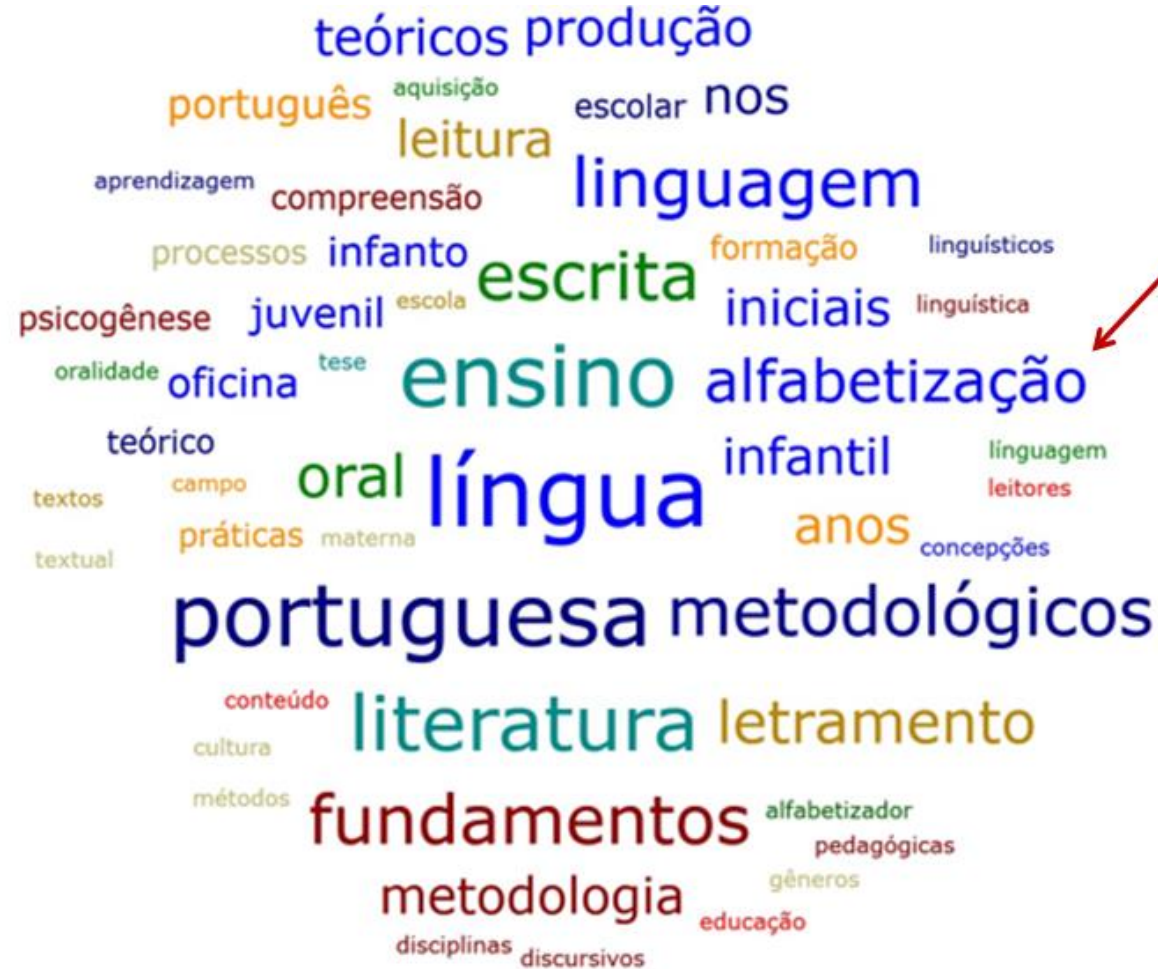
Observa-se pelos destaques apresentados junto à figura 8 das palavras alfabetização e letramento que estes se constituem nos temas centrais junto às disciplinas de ambas as pesquisas. Ferreira e Militão (2019) concluem por meio dos estudos junto aos planos de ensino das disciplinas por elas pesquisadas na Universidade Estadual de Goiás (UEG) que estas conquistaram avanços significativos nas articulações estabelecidas entre teoria e prática.

Ferreira e Militão (2019) destacaram que os avanços identificados foram conquistados por meio de parcerias estabelecidas entre a universidade e as escolas de Educação Básica, que servem durante todo o processo formativo de seus estudantes como *lócus* de realização de pesquisas e estudos de campo aos graduandos.

Essa articulação teoria e prática por intermédio de parcerias estabelecidas entre a universidade e a escola de Educação Básica tende a contribuir tanto com a formação inicial do estudante de Pedagogia, quanto com a formação continuada de docentes universitários e da Educação Básica, visto que estes, enquanto “[...] professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2019, p. 228). E estes saberes necessitam compor os currículos dos cursos de Pedagogia-licenciatura.

Em contrapartida, independentemente da IES – UEPA, UFPA, UFAM – identificou-se baixa frequência da unidade de registro alfabetização na unidade de contexto DISCIPLINA_Formação do Alfabetizador. Dentre as 38 disciplinas encontradas junto aos ementários dos cursos de Pedagogia-licenciatura destas instituições, apenas cinco explicitaram esta unidade de registro em sua nomenclatura. Observe como ficou a figura 9:

Figura 9 - Nuvem de palavras com os nomes das disciplinas encontradas na UEPA, na UFPA e na UFAM voltadas a contribuir com a Formação do Alfabetizador



Elaboração: MELO, 2022

Fonte: UEPA (2006), UFPA-BELÉM (2010), UFPA-CASTANHAL (2010), UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011), UFPA-BRAGANÇA (2012), UFPA-CAMETÁ (2015), UFAM-HUMAITÁ (2018), UFAM-MANAUS (2018) e UFPA-ALTAMIRA (2019)

Pela comparação entre as nuvens de palavras expressas pelas figuras 8 e 9, evidencia-se que enquanto nas pesquisas de Ferreira e Militão (2019) e Cartaxo et al. (2020) a ênfase recai nas unidades de registro – alfabetização e letramento, nesta pesquisa o destaque concentra-se na unidade – língua portuguesa, disciplina na qual, como discutido anteriormente, muitas vezes a intenção não foi, assim como nos achados de Libâneo (2010), “[...] contemplar os conteúdos específicos do ensino fundamental, mas melhorar o desempenho na língua do aluno do curso de Pedagogia como falante, não como futuro professor” (LIBÂNEO, 2010, p. 573).

A próxima questão a ser discutida relaciona-se a um dos princípios encontrado nas três IES – UEPA, UFPA e UFAM – porém, não necessariamente contemplado nos componentes curriculares responsáveis pela *Formação do Alfabetizador*: a articulação teoria e prática:

Em nosso entendimento, nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 71 - grifo das autoras).

Quando se valoriza um dos saberes – área de conhecimento, pedagógico, didático ou de experiência – em detrimento de outro, desarticula-se a tão almejada práxis pedagógica. A formação docente é comprometida ou por tornar-se enfadonhamente teórica, ou tecnicamente prática. Observe os resultados encontrados junto às disciplinas responsáveis pela *Formação do Alfabetizador* oferecidas pelos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM expressos pela tabela 40:

Tabela 40 - Relação teoria e prática

UNIVERSIDADE		Nome das disciplinas	Carga horária total	Carga horária		
				Teórica	Prática	Extensão
UEPA		Leitura e Produção de Textos	100	-	-	-
		Processos Linguísticos	80	-	-	-
		Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Linguagem	80	-	-	-
		Literatura Infanto-juvenil	80	-	-	-
UFPA	Belém	Linguagem Oral e Escrita	68	51	17	10%
		Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	68	34	34	10%
		Literatura Infantil	51	34	17	10%
	Castanhal	Psicogênese da linguagem	60	30	30	13%
		Processos de Ensino e Letramento	60	40	20	13%
		Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Português	60	30	30	13%
		Literatura Infantil e Alfabetização	45	30	15	13%
	Altamira	Aquisição da linguagem oral e escrita (45h)	45	45	0	0
		Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa	60	20	30	10h
		Linguagem, Oralidade e Cultura Escrita na Educação Escolar	45	45	0	0
		Literatura infanto-juvenil de formação de leitores	45	25	20	0
		Práticas e Métodos de Alfabetização e Letramento	60	40	20	0
		Práticas Pedagógicas em Língua Materna da Escola do Campo	45	45	0	0
	Abaetetuba	-	-	-	-	-
	Cametá	Concepções de Aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita	60	45	0	15h
		Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa	75	40	20	15h

		Oficina de Compreensão e Produção Escrita nos Anos Iniciais	45	0	45	0
		Oficina de Compreensão e Produção Oral nos Anos Iniciais	45	0	45	0
		Oficina de Literatura Infanto-juvenil	45	0	45	0
	Bragança	Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	60	-	-	-
		Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português	75	-	-	-
	Marajó-Breves	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino do Português	75	45	30	0
		Alfabetização Linguística, Letramento Escolar e Gêneros Discursivos	60	30	30	0
UFAM	Manaus, Benjamin Constant e Parintins	Língua Portuguesa I	60	60	0	0
		Alfabetização e Letramento	60	40	20	0
		Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60	40	20	0
		Literatura Infantil	60	40	20	0
		Metodologia da Leitura	60	60	0	0
	Humaitá	Língua Portuguesa I	60	60	0	0
		Língua Portuguesa II	60	60	0	0
		Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	60	30	30	0
		Literatura Infantil	60	60	0	0
		Metodologia da Leitura	60	30	30	0
		Alfabetização e Letramento	90	60	30	0
		Leitura e Produção Textual	60	60	0	0

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: /UEPA (2006), UFPA-BELÉM (2010), UFPA-CASTANHAL (2010), UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011), UFPA-BRAGANÇA (2012), UFPA-CAMETÁ (2015), UFAM-HUMAITÁ (2018), UFAM-MANAUS (2018) e UFPA-ALTAMIRA (2019)

A tabela 40 distribui a carga horária total das disciplinas responsáveis pela *Formação do Alfabetizador* encontradas junto aos PPCs da UEPA, da UFPA e da UFAM entre teoria e prática. Entretanto, por serem estas divisões internas aos próprios conteúdos e respectivos procedimentos dos distintos componentes curriculares, não há garantia em si mesmos da almejada articulação entre teoria e prática, como destacado por Pimenta e Anastasiou (2014).

A UEPA não explicitou em seu PPC (2006) a quantidade de carga horária teórica e prática relacionada a cada componente da matriz curricular dos cursos de Pedagogia-licenciatura oferecidos em seus diversos *campi*. Apenas indicou em nota de rodapé que os créditos teóricos contemplam 20h, enquanto os práticos, 40h.

Em se tratando da UFPA, o *campus* de Bragança foi o único que não explicitou a indicação da carga horária teórica, prática e de extensão de seus respectivos componentes curriculares. Nem mesmo um percentual fixo como aqueles descritos em Belém e Castanhal. Nos demais *campi* desta IES, observou-se primazia de carga horária teórica em detrimento de prática em 60% das disciplinas. Dentre os demais 40% dos componentes curriculares, 20% mantiveram equilíbrio entre carga horária teórica e prática e 20% apresentaram primazia da prática em detrimento da teoria.

O *campus* da UFPA-Cametá destaca-se por apresentar três das cinco disciplinas com 100% de carga horária prática – Oficina de Compreensão e Produção Escrita nos Anos Iniciais, Oficina de Compreensão e Produção Oral nos Anos Iniciais e Oficina de Literatura Infanto-juvenil, restando neste *campus* a disciplina de Concepções de Aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita, apenas teórica e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa, que apresenta o dobro de carga horária teórica em detrimento da prática.

Na UFAM, metade dos componentes curriculares responsáveis pela *Formação do Alfabetizador* é composto exclusivamente por carga horária teórica. 34% apresentam o dobro de teoria em detrimento da prática e 16% mantêm igualdade entre a carga horária teórica e prática. Somando-se as disciplinas exclusivamente teóricas, junto àquelas que têm dois terços de teoria para um terço de prática, na UFAM encontra-se uma formação docente com um percentual de 84% de carga horária que privilegia a teoria em detrimento da prática.

Os dados expressos pela tabela 40 revelam que mesmo sendo a articulação entre teoria e prática um princípio da UEPA, da UFPA e da UFAM, suas matrizes curriculares mantêm-se entre 60% e 84% teóricas, diferentemente dos resultados expressos por Ferreira e Militão (2019) que citaram a articulação entre teoria e prática como um avanço conquistado pelos cursos de Pedagogia-licenciatura oferecidos pela UEG.

Tardif (2019) defende que o professor de profissão, em nosso caso, o *Alfabetizador* em efetivo exercício na Educação Básica, é produtor de saberes característicos ao seu fazer didático-pedagógico. Sua atividade docente diária possibilita e favorece a construção de outras relações entre a teoria e a prática, entre a pesquisa acadêmica e o ofício alfabetizador das crianças.

Assumir a tese de que os professores de profissão são atores sociais, detentores de saberes por eles construídos a partir de sua prática docente, significa empoderá-los com o uso desses saberes. Significa ter o entendimento que enquanto sujeitos de conhecimentos, assumem suas práticas por meio de seus sentidos e significados que lhes são subjetivos, que lhes autoriza a estruturar e reestruturar, a orientar e reorientar cotidianamente seu saber-fazer (TARDIF, 2019).

Se as IES aqui pesquisadas – UEPA, UFPA e UFAM – estivessem cumprindo o princípio de indissociabilidade entre teoria e prática, certamente proporiām uma melhor distribuição entre a carga horária teórica e prática de suas atividades curriculares e, para além desta, articular-se-iam com as escolas de Educação Básica. Há que se destacar que:

[...] o contato com a prática na alfabetização deve ser propiciado para o professor que poderá tornar-se alfabetizador, pois este contato com o processo de aquisição da escrita e da leitura dos alunos, pode despertar já na formação inicial o interesse pelas classes de alfabetização. A relação teoria e prática valoriza não só a formação inicial deste professor em formação, como o saber do professor alfabetizador que está atuando (FERREIRA; MILITÃO, 2019, p. 40-41).

Esta articulação explicitar-se-ia tanto pelas atividades de extensão, quanto por meio de uma melhor distribuição da oferta do Estágio Supervisionado, o qual também deveria distribuir-se ao longo de todo o curso de Pedagogia-licenciatura e não concentradamente nos últimos semestres. Observe a tabela 41:

Tabela 41 - Modalidades e períodos em que são ofertados os Estágios Supervisionados na UEPA, na UFPA e na UFAM

UNIVERSIDADE		Especificação do Estágio Supervisionado	Período	Carga horária	Carga horária total
UEPA		Estágio Supervisionado – Gestão Educacional	7º	100	580h
		Estágio Supervisionado em instituições não escolares e ambientes populares	7º	80	
		Estágio Supervisionado em Educação Infantil	8º	200	
		Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental	8º	200	
UFPA	Belém	Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	4º	68	340h
		Estágio na Educação Infantil I	5º	68	
		Estágio na Educação Infantil II	6º	68	
		Estágio no Ensino Fundamental I	7º	68	
		Estágio no Ensino Fundamental II	8º	68	
	Castanhal	Estágio de Introdução ao Campo Educacional	4º	60	360h
		Estágio de Docência na Educação Infantil	7º	60	
		Estágio de Docência no Ensino Fundamental: séries iniciais	8º	60	
		Estágio de Docência na EJA	8º	60	
		Estágio em Pedagogia Não Escolar	9º	60	
		Estágio em Gestão, Orientação e Coord. Pedagógica Escolar	9º	60	
	Altamira	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	5º	90	420h
		Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	6º	90	
		Estágio Supervisionado na Ed. de Jovens e Adultos	7º	60	
		Estágio Supervisionado na Educação do Campo	7º	60	
		Estágio Supervisionado em Ambientes não Escolares	7º	60	
		Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Escolar	8º	60	
	Abaetetuba	-	-	-	

	Cametá	Estágio Supervisionado na Ed. de Jovens e Adultos	4º	60	300h
		Estágio Supervisionado em Educação Infantil	5º	60	
		Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	6º	60	
		Estágio Supervisionado em Ambientes não Escolares	6º	60	
		Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Escolar	8º	60	
	Bragança	Estágio Supervisionado na Ed. de Jovens e Adultos	A partir do 4º semestre	60	300h ou 315h ?
		Estágio Supervisionado em Educação Infantil		60	
		Estágio Supervisionado em Ambientes não Escolares		60	
		Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental		60	
		Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Escolar		75	
	Marajó-Breves	Estágio Curricular em Docência na Educação de Jovens e Adultos	5º	60	405h
		Estágio Supervisionado	5º	60	
		Estágio Curricular em Docência na Educação Infantil	6º	90	
		Estágio Curricular em Docência no Ensino Fundamental	7º	90	
		Estágio Curricular em Gestão na Escola e Coordenação Pedagógica	7º	60	
		Estágio Curricular em Ambientes não Escolares	8º	45	
UFAM	Manaus, Benjamin Constant, Parintins	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	8º	150	450h
		Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	9º	150	
		Estágio Supervisionado em Gestão da Educação	10º	150	
	Humaitá	Estágio Supervisionado na Gestão Educacional	6º	105	405h
		Estágio Supervisionado na Educação Infantil	7º	150	
		Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais	8º	150	

Elaboração: MELO, 2022

Fonte: UEPA (2006), UFPA-BELÉM (2010), UFPA-CASTANHAL (2010), UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011), UFPA-BRAGANÇA (2012), UFPA-CAMETÁ (2015), UFAM-HUMAITÁ (2018), UFAM-MANAUS (2018) e UFPA-ALTAMIRA (2019)

Considerando-se que os cursos de Pedagogia-licenciatura oferecidos pela UEPA, pela UFPA e pela UFAM possuem uma periodização variável entre oito e 10 semestres, nota-se pela tabela 41 que todos ofertam os componentes curriculares de Estágio Supervisionado a partir da metade do curso, com uma concentração nos dois últimos semestres.

Todas essas IES ofertam Estágio Supervisionado na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional. Algumas especificam ainda estágios em Ambientes não Escolares, EJA e Educação do Campo. A carga horária dos Estágios Supervisionados oferecidos junto aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não foi computada junto às disciplinas que contribuem com a *Formação do Alfabetizador* pelo fato de que, diferentemente da pesquisa realizada por Cartaxo et al. (2020) - Estágio Supervisionado (alfabetização e letramento: 1º ao 3º ano) - nenhuma instituição aqui estudada estabeleceu o cumprimento de determinados créditos especificamente em salas de alfabetização, bem como por não se ter observado em suas ementas ou respectivas bibliografias, propostas voltadas a esta área do conhecimento.

Ao garantir um percentual da carga horária do Estágio Supervisionado a ser cumprido junto às salas de alfabetização, que a depender do documento – PNAIC, BNCC ou PNA – pode variar entre o 1º e o 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alinhar-se-ia à tese de que os professores de profissão são atores competentes e sujeitos ativos, assumir-se-ia que suas práticas não se constituem somente em espaço de:

[...] aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado 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. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2019, p. 234-235).

Os saberes construídos pelos professores de profissão são diferentes dos conhecimentos universitários; isso não os transforma em melhores ou piores, mas sim em mutuamente complementares, por isso, indissociáveis, especialmente no processo de formação dos futuros professores. O saber-fazer oriundo dos saberes construídos pelo professor de profissão obedece a condicionantes distintos do conhecimento acadêmico, assim como funciona sobre outras lógicas (TARDIF, 2019).

O ofício docente é constituído pelos conhecimentos, competências, habilidades e atitudes vinculados à epistemologia da prática compreendida como o “[...] *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2019, p. 255 - grifo do autor).

Os conhecimentos acadêmicos articulam-se aos conhecimentos disciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares que compõem os currículos formais, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Os conhecimentos universitários são, de acordo com Tardif (2019) “[...] *construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e generalização [...]*” (TARDIF, 2019, p. 266).

Não se defende aqui uma *Formação do Alfabetizador* fundada única e exclusivamente nos saberes docentes *construídos na prática*, entretanto, considera-se que estes devam ser articulados aos conhecimentos científicos de modo a melhor preparar os estudantes de Pedagogia-licenciatura para sua futura prática profissional. Defende-se que:

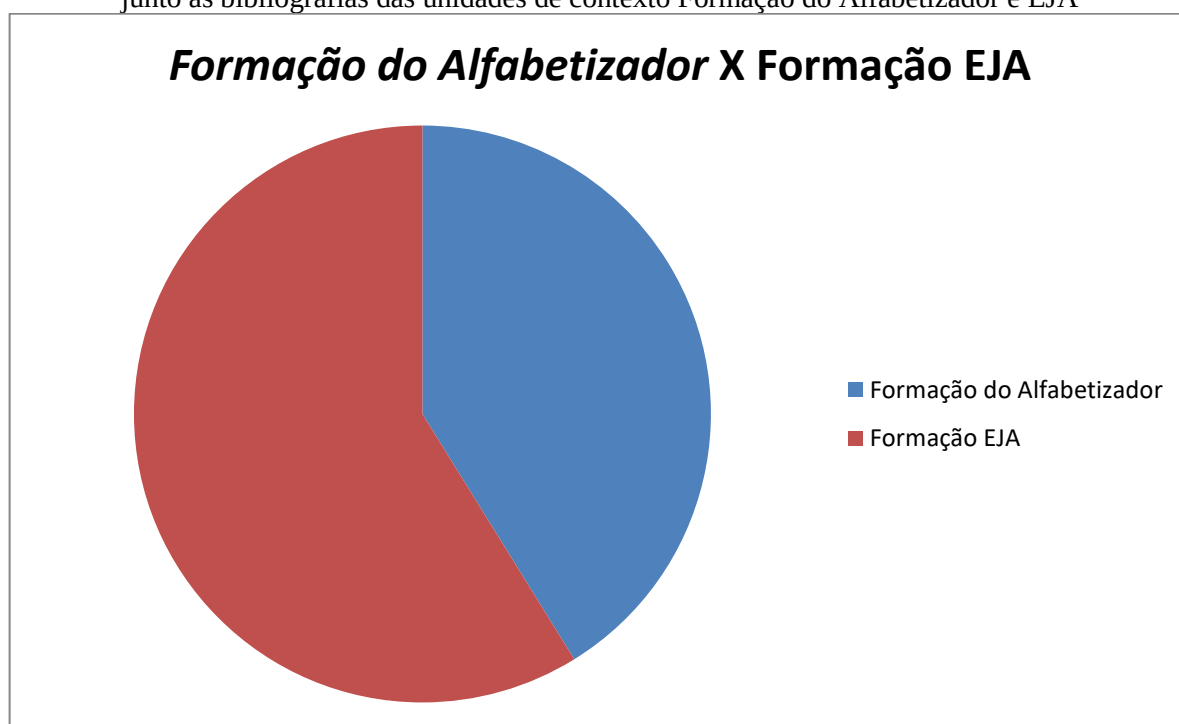
[...] a formação inicial de professores, que virão atuar na alfabetização, necessita desta articulação - vivenciar a realidade do seu ambiente de trabalho que é a escola, relacionar os aspectos teóricos e práticos, pois os processos de formação são contínuos e necessitam da aproximação entre as instituições formadoras, escola e universidade, o contato com professores que já estão atuando com alfabetização e já estabeleceram relação teoria e prática, podendo colaborar, portanto, com a sua formação docente (FERREIRA; MILITÃO, 2019, p. 35).

Neste sentido, reafirma-se a defesa tanto pela distinção, quanto pela articulação das diferentes formações do pedagogo – os especialistas e os professores. Articulação privilegiada pela epistemologia da prática segundo a qual docentes universitários e da Educação Básica articular-se-iam em prol de uma formação inicial do pedagogo que teria na pesquisa do processo de ensino e aprendizagem em contexto real um dos *lócus* de estudos dos graduandos do curso de Pedagogia-licenciatura.

Finalmente, há que se explicitar ainda um aspecto relevante observado durante as buscas pela frequência das unidades de registros aqui utilizadas – alfabetização, letramento, linguagem, língua portuguesa (português/língua materna), leitura, língua escrita (escrita), oralidade (oral/fala) e método – junto aos ementários da UEPA, da UFPA e da UFAM. Característica peculiar à segunda região do Brasil com maior índice de analfabetismo entre jovens e adultos com 15 anos ou mais de idade, grande parte da frequência das unidades de registros citadas foi encontrada junto à unidade de contexto EJA – Educação de Jovens e Adultos.

A preocupação da formação docente ofertada nos cursos de Pedagogia-licenciatura da região Norte do Brasil centra-se na formação para a docência junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Observe os gráficos 2 e 3. Eles foram organizados a partir dos resultados obtidos junto ao gerenciador de códigos do *software* ATLAS.ti 9 presente no apêndice desta tese:

Gráfico 2 - Percentual de frequência das unidades de registro relacionadas ao campo da alfabetização junto às bibliografias das unidades de contexto Formação do Alfabetizador e EJA

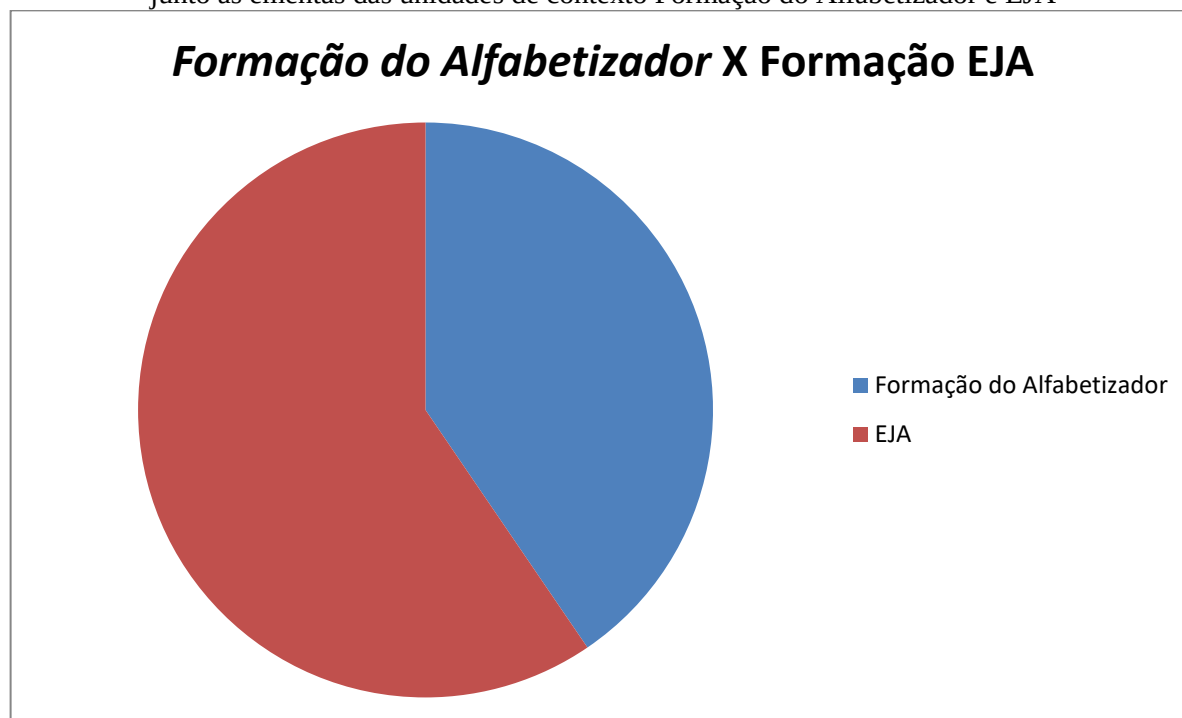


Elaboração: MELO, 2022

Fonte: UEPA (2006), UFPA-BELÉM (2010), UFPA-CASTANHAL (2010), UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011), UFPA-BRAGANÇA (2012), UFPA-CAMETÁ (2015), UFAM-HUMAITÁ (2018), UFAM-MANAUS (2018) e UFPA-ALTAMIRA (2019)

Nota-se que a média da frequência das unidades de registro de todos os cursos e componentes curriculares selecionados compôs em maior quantidade a unidade de contexto EJA em relação à unidade de contexto *Formação do Alfabetizador*, afirmação explicitada tanto pelo gráfico 2, que buscou a frequência das unidades de registro junto às bibliografias presentes nos ementários dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM, quanto em suas respectivas ementas:

Gráfico 3 - Percentual de frequência das unidades de registro relacionadas ao campo da alfabetização junto às ementas das unidades de contexto Formação do Alfabetizador e EJA



Elaboração: MELO, 2022

Fonte: UEPA (2006), UFPA-BELÉM (2010), UFPA-CASTANHAL (2010), UFPA-MARAJÓ-BREVES (2011), UFPA-BRAGANÇA (2012), UFPA-CAMETÁ (2015), UFAM-HUMAITÁ (2018), UFAM-MANAUS (2018) e UFPA-ALTAMIRA (2019)

Este achado explicita a articulação do perfil do curso oferecido em harmonia com as necessidades sociais e educacionais da região brasileira onde eles estão localizados. Esta coerência pode ser encontrada para além da frequência das unidades de registro e contexto ilustradas pelos gráficos 2 e 3 nos textos dos diversos PPCs estudados quando estes enfatizam a importância da política de interiorização das universidades públicas estadual e federal do Pará e federal do Amazonas, uma vez que a organização destas em *multicampi* facilitou o acesso dos cidadãos interioranos ao ensino superior, bem como a partir da ênfase na formação docente, contribuiu com a formação universitária dos professores da Educação Básica.

Encerram-se momentaneamente as discussões proporcionadas pela análise dos PPCs dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFAM e da UFPA. É sabido que novas pesquisas serão necessárias, especialmente no que tange à realidade vivenciada nas salas de aula por graduandos e seus docentes nestes cursos. Entretanto, os achados facilitados por meio da análise documental e de conteúdo desvelaram a presença de disciplinas que contribuem com a *Formação do Alfabetizador*, ainda que num percentual insuficiente mediante a

complexidade e multifacetação e/ou interdisciplinarização do processo e da área de conhecimento da alfabetização.

Esta pesquisa denunciou ainda que a generalização do perfil do pedagogo imposto pela DCN-Pedagogia/2006 precisa ser revista, uma vez que comprometeu tanto a formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quanto do gestor e do pesquisador em educação. Uma possibilidade de revisão e tentativa de melhoria para estes profissionais seria a distinção de dois cursos de Pedagogia – licenciatura e bacharelado.

Haveria ainda que, no interior do curso de Pedagogia-licenciatura, primar por um quadro docente de pedagogos, doutores em Educação e com áreas de pesquisa que contemplassem também a alfabetização. Neste outro curso de Pedagogia-licenciatura a ser implementado, os conteúdos, didáticas e metodologias específicas das diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica – Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física – receberiam um percentual maior da carga horária total deste curso, de modo que fosse possível garantir ali tanto os conhecimentos científicos, quanto os saberes docentes necessários ao exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Neste outro curso de Pedagogia-licenciatura, no qual pesquisadores da alfabetização se fizessem presente no corpo e no Núcleo Docente Estruturante do PPC, as disciplinas de alfabetização contemplariam em sua nomenclatura, ementa e bibliografia esta unidade de registro – alfabetização – que consiste na atualidade em área específica de conhecimento e pesquisa dentro da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desde a construção de um projeto de pesquisa, passando pela delimitação de seu tema e objeto de estudos até o levantamento, organização e discussão dos dados é longo e árduo. Inicio minhas considerações pelas dificuldades encontradas ao longo deste caminhar.

O projeto de pesquisa inscrito no processo seletivo para o curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) do *campus* de Rio Claro, a princípio, tinha outro objeto de estudos articulado com minha dissertação de mestrado. Entretanto, a partir dos resultados expressos pela pesquisa do tipo estado da arte encontrado no terceiro capítulo desta tese, uma das lacunas desveladas acabou por mudar este objeto: a baixa frequência de pesquisas realizadas junto aos cursos de Pedagogia-licenciatura da região Norte do Brasil.

Esta mudança no objeto de estudos trouxe a primeira dificuldade a ser vencida, a construção de novos critérios que auxiliassem na delimitação dos objetos de estudos aqui presentes – os PPCs dos cursos de Pedagogia-licenciatura ofertados em IES que articulassem o ensino, a pesquisa e a extensão na região Norte de nosso país.

Tal critério levou à delimitação de três IES presentes nesta região – UEPA, UFPA e UFAM. Na região Norte do Brasil, apesar de serem ofertados cursos de graduação em instituições públicas, privadas e filantrópicas, em se tratando de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado em Educação, sua oferta ocorre apenas em universidades públicas. Eis aqui a segunda dificuldade a ser transposta: o levantamento dos PPCs destas instituições.

Apesar de se constituírem em documentos públicos que deveriam apresentar-se nos sítios de cada instituição, nem sempre isso ocorreu. Entretanto, dentre os 20 cursos de Pedagogia-licenciatura aqui estudados, sendo nove vinculados à UEPA, sete à UFPA e quatro à UFAM, não se localizou apenas o PPC/UFPA-Abaetetuba. Sempre que os PPCs não foram encontrados em versão *on-line*, buscou-se contato via *e-mail* com os respectivos coordenadores de curso ou diretores de *campus*.

Após a coleta de nove, dentre os dez PPCs que deveriam compor o objeto de estudos, nova dificuldade apresentou-se:

– *Como dar conta de um volume tão grande de material em um tempo tão limitado para a produção de uma tese que compõe apenas um dentre os requisitos para a conquista do título de doutorado em Educação?*

Esta questão já havia sido posta durante as primeiras conversas com meu orientador que sugeriu, *a priori*, o uso do *software* N-Vivo para análise dos dados. Juntos, fizemos um curso de iniciação do mesmo, entretanto, durante o percurso, trocamos pelo uso do ATLAS.ti versão 9, aos nossos olhos este, por ser mais intuitivo e de custo mais acessível, serviria melhor à proposta neste momento.

Vencidos estes obstáculos por meio de muita disciplina, dedicação e orientações, iniciou-se a pesquisa apresentada. Há que se destacar que em um país no qual 6,8% da população de 15 anos ou mais se encontra ainda em estado de analfabetismo em pleno século XXI, há que se considerar como relevante pesquisas como esta que se colocam a desvelar alguns entraves que ainda se fazem presentes nos cursos de formação docente inicial, no caso dos alfabetizadores, a Pedagogia-licenciatura.

Desvelou-se inicialmente a corresponsabilidade da DCN-Pedagogia/2006 junto à perpetuação de algumas dessas mazelas, dentre elas, a pouca representatividade junto às matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia-licenciatura dos conteúdos e metodologias específicos das áreas do conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica, dentre eles a alfabetização.

A DCN-Pedagogia/2006, ao impor a existência de um único curso de Pedagogia-licenciatura responsável pela formação de múltiplos profissionais – professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio na Modalidade Normal, dos gestores e orientadores educacionais de espaços escolares e não escolares, tal diretriz acabou por inflar o currículo deste curso e fragilizar a formação de todos estes profissionais.

Defende-se, pois, a revisão das DCN-Pedagogia/2006 e a criação de dois cursos distintos de Pedagogia: licenciatura e bacharelado. Neste sentido, a *Formação do Alfabetizador* estaria vinculada a um curso de Pedagogia-licenciatura que, por se responsabilizar apenas pela formação docente, garantiria espaço significativo em sua carga horária para a oferta de estudos teóricos e práticos sobre a alfabetização.

Debruçando-se especificamente sobre a *Formação do Alfabetizador* prescrita nos currículos formais dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM, observou-se que todos apresentam componentes curriculares dedicados a contribuir com esta formação. Entretanto, o percentual da carga horária total destes cursos dedicado aos conteúdos e saberes docentes necessários à docência em salas de alfabetização é pequeno, variando de um mínimo de 4% nos *campi* da UFPA-Marajó-Breves e UFPA-Bragança e máximo de 12% na UFAM-Humaitá.

Mediante toda a complexidade e interdisciplinaridade que envolve este processo que inclui as facetas linguística, psicológica, psicolinguística, sociológica, sociolinguística, sociocultural e pedagógica, defende-se a necessária ampliação da carga horária voltada a este campo específico do conhecimento.

Ainda que se reconheça que desde a primeira disciplina piloto implementada na UFPR entre 1987 e 1988 e denominada *Concepções e Métodos de Alfabetização*, multiplicaram-se as nomenclaturas e ampliaram-se nos cursos de Pedagogia-licenciatura componentes curriculares comprometidos com a *Formação do Alfabetizador*, deflagra-se não apenas um baixo percentual destes, mas também uma multiplicidade de temas e conteúdos que permeiam desde as nomenclaturas, até as ementas e respectivas bibliografias destas disciplinas que muitas vezes acabam por secundarizar as questões específicas ao campo de conhecimentos da alfabetização.

Esta afirmativa evidenciou-se pela ampla gama de nomenclaturas atribuídas aos componentes curriculares voltados à *Formação do Alfabetizador* junto à UEPA, à UFPA e à UFAM não acompanhada por um alto percentual de bibliografias da área – Leitura e Produção de Textos e/ou Leitura e Produção Textual; Metodologia da Leitura; Processos Linguísticos; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Linguagem, do Ensino de Português, do Ensino de Língua Portuguesa ou de Língua Portuguesa; Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e/ou Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais; Psicogênese da Linguagem e/ou Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita; Literatura Infanto-juvenil, Literatura Infantil, Literatura Infantil e Alfabetização; Literatura Infanto-juvenil e formação de leitores e/ou Oficina de Literatura Infanto-juvenil; Linguagem Oral e Escrita, Aquisição da Linguagem Oral e Escrita e/ou Concepções de Aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita; Linguagem, Oralidade e Cultura Escrita na Educação Escolar; Processos de Ensino e Letramento; Língua Portuguesa nos Anos Iniciais; Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II; Práticas e Métodos de Alfabetização e Letramento; Alfabetização Linguística, Letramento Escolar e Gêneros Discursivos; Alfabetização e Letramento; Práticas Pedagógicas em Língua Materna do Campo; Oficina de Compreensão e Produção Escrita nos Anos Iniciais e; Oficina de Compreensão e Produção Oral nos Anos Iniciais.

Por se constituir a alfabetização em conceito polissêmico, ao não se conceituá-la no corpo dos textos dos PPCs analisados, deu-se espaço para que a mesma ficasse submersa em meio a temas, conteúdos e metodologias diversos que nem sempre discutiam com os conhecimentos e saberes característicos ao campo da alfabetização.

A multiplicidade de nomes, na contramão de ampliar a oferta de conteúdos e saberes docentes necessários à prática docente alfabetizadora, acabou por desfocá-la. Observou-se que grande parte das disciplinas que utilizaram a unidade de registro Língua Portuguesa ou sua correlata, Português, voltou-se mais à melhora da produção oral e escrita e da compreensão leitora dos estudantes de Pedagogia-licenciatura que aos conteúdos e metodologias desta área do conhecimento voltados à docência na Educação Básica. E, ainda assim, quando estes eram contemplados, articularam-se mais ao período pós-alfabetização que ao processo inicial de apropriação da linguagem oral e escrita.

As disciplinas que se utilizaram da expressão *literatura* dedicaram-se mais ao processo histórico de inserção da literatura infantil ou infanto-juvenil no processo de escolarização de crianças que em sua articulação com a alfabetização. Assim, dentre todos os componentes curriculares anteriormente listados, apenas 34% deles mantiveram a totalidade das bibliografias indicadas articuladas ao campo de conhecimentos da alfabetização.

Em outras palavras, a variedade das nomenclaturas das disciplinas voltadas à *Formação do Alfabetizador* nos cursos de Pedagogia-licenciatura, na contramão de contribuir, em alguns casos, acabou por comprometer a garantia das teorias, conteúdos e metodologias específicos desta área do conhecimento junto às matrizes curriculares dos cursos ofertados na região Norte do país que compuseram o escopo de pesquisa desta tese.

Destaca-se ainda que dentre os componentes curriculares com percentuais a partir de 75% das bibliografias articuladas à alfabetização, encontram-se aqueles que mantiveram desde sua nomenclatura a explicitação das unidades de registro Linguagem/Linguística; Oral/Oralidade; Escrita; Letramento; Alfabetização e Leitura. As disciplinas de Língua Portuguesa só apresentaram percentuais significativos junto à alfabetização quando em sua nomenclatura esta expressão manteve-se em coocorrência com as expressões Anos Iniciais ou Conteúdo e Metodologia.

Concluiu-se assim que se o que se deseja é a ampliação da carga horária e consequentemente da oferta de estudos das teorias, conteúdos e metodologias específicos da alfabetização nos cursos de Pedagogia-licenciatura, há que se primar pela garantia de seu campo semântico desde as nomenclaturas dos componentes propostos em suas matrizes curriculares, considerando-se de fundamental importância também a manutenção da coerência entre nome, ementa e bibliografia.

Ao buscar conexão entre nome, ementa e bibliografia nos documentos das instituições estudadas, concluiu-se que a maioria das disciplinas voltadas à *Formação do Alfabetizador* ofertadas nos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM apresentou a

coerência almejada. Entretanto, ao analisar tais ementas e bibliografias em busca da oferta de conteúdos e metodologias específicos voltados aos diferentes métodos e perspectivas teóricas da alfabetização, notou-se a primazia pela teoria do Letramento, numa vertente reacionária, pragmática e utilitarista, em detrimento de sua perspectiva revolucionária ou mesmo das teorias construtivista e interacionista.

Dentre as 38 disciplinas encontradas junto às matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia-licenciatura ofertados na região Norte do país pela UEPA, pela UFPA e pela UFAM, 50% articulam-se à teoria do Letramento, 26% à teoria Interacionista, 13% à Construtivista, enquanto os 11% restantes não foi possível identificarem-se a partir de uma perspectiva teórica por compreenderem disciplinas pouco relacionadas à área de conhecimento da alfabetização. E foram, justamente estes 11% de disciplinas que pouco discutiram a alfabetização que acabaram por apresentar baixa articulação entre nome, ementa e bibliografia.

Afirma-se que a *Formação do Alfabetizador* deva contemplar o estudo do processo histórico das teorias que têm discutido o processo de alfabetização das crianças brasileiras desde os métodos sintéticos, analíticos e globais até as teorias surgidas pós anos 1980 – Construtivismo, Letramento e Interacionismo. Essa defesa vem ao encontro de garantir ao graduando de Pedagogia-licenciatura, possível futuro professor alfabetizador, os conhecimentos científicos que o auxiliem a construir sua prática didático-pedagógica de alfabetização de forma autônoma que corresponda ao contexto do ensino que a ele se apresenta.

Nenhum método ou teoria de alfabetização dará conta de toda complexidade deste processo, por isso mesmo, há que se oferecer ao graduando o máximo de conhecimentos possível sobre as diferentes facetas da alfabetização. Ao se privilegiar a perspectiva pragmática do Letramento, poder-se-á enfatizar as facetas linguística e sociolinguísticas, em detrimento das demais, já que esta é uma teoria que prima pelo ensino explícito das relações grafofônicas, bem como, em sua versão reacionária, sugere a dissecação de textos de circulação social em sílabas e fonemas como recurso didático a ser privilegiado durante todo o processo de ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Em se tratando dos métodos de alfabetização – sintéticos, analíticos e globais – observou-se que apenas 2% dos componentes curriculares articulados à *Formação do Alfabetizador* indicaram bibliografia que os contemplassem. Ao se sugerir a oferta de conhecimentos sobre os métodos de alfabetização, não se está propondo um regresso didático-

metodológico a eles, mas sim, propondo seu estudo crítico junto aos futuros professores alfabetizadores.

Um olhar crítico sobre os métodos de alfabetização pode favorecer ao graduando em Pedagogia-licenciatura uma melhor compreensão das ideologias presentes na Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019) que traz em novas roupagens - discursos sobre cientificidade, consciência fonológica e fonêmica - velhas práticas alfabetizadoras articuladas a métodos secularmente criticados, como o fônico ou das boquinhas.

Propor uma discussão histórica sobre os métodos e as teorias de alfabetização é oferecer aos futuros professores alfabetizadores conhecimentos necessários à uma leitura crítica e à construção de uma prática alfabetizadora que contemple tanto a consciência política, quanto a competência técnica do fazer alfabetizador. Afirma-se, pois, que, quanto maior o equilíbrio entre a oferta e a comparação em busca das aproximações e distanciamentos entre os métodos e as teorias de alfabetização, melhor se estará formando o alfabetizador para tornar-se capaz de construir um plano de ensino voltado às necessidades da comunidade a ser alfabetizada.

Alinhada à necessária contemplação dos distintos métodos e perspectivas teóricas de alfabetização, há que se garantir ao graduando em Pedagogia-licenciatura a articulação entre teoria e prática. Simplesmente discriminar na matriz curricular de um curso a quantidade de horas e/ou percentuais de dada disciplina reservados à teoria, à prática e à extensão não garante efetivamente essa articulação. Há que se primar por projetos de pesquisa e extensão voltados ao estudo e resolução de problemas da realidade das salas de alfabetização e, ainda, que estes se inscrevam nos PPCs das IES para além de componentes disciplinares.

Corroborando com a crítica em relação à ênfase na teoria em detrimento da prática que desvelou que dentre as disciplinas responsáveis pela *Formação do Alfabetizador* nos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM um percentual variável entre 60% e 84% de suas respectivas cargas horárias dedicam-se à teoria, deflagrou-se que apesar de os componentes curriculares de Estágio Supervisionado serem descritos no corpo dos PPCs com previsão de oferta ao longo do curso, os mesmos concentram-se nos dois últimos semestres.

Neste sentido, propõe-se inicialmente diferentes teorias vinculadas às inúmeras áreas do conhecimento que contribuem com a Pedagogia – Sociologia, Psicologia, Filosofia – dentre outras, para apenas ao final do curso o graduando adentrar as escolas de Educação Básica e experienciar sua área de estudos *in lócus*.

Acrescenta-se ainda que inúmeras vezes pôde-se ler nos PPCs que as parcerias das universidades com as escolas vinham ao encontro das contribuições que as universidades

poderiam oferecer à formação continuada dos docentes da Educação Básica. Não se identificou um discurso que reconhecesse os saberes docentes dos professores alfabetizadores como copartícipes na formação inicial dos graduandos em Pedagogia-licenciatura ou mesmo como parceiros em projetos de pesquisa e extensão junto aos acadêmicos.

Há que se reafirmar que a *Formação do Alfabetizador* deve contemplar tanto os conhecimentos científicos, quanto os saberes docentes construídos pelos professores de profissão, por aqueles alfabetizadores experientes que constroem em seu dia a dia em salas de aula uma prática docente alfabetizadora. Valorizar os saberes docentes implica no estabelecimento de parcerias de mão dupla entre universidade e escola, as quais considerem tanto a importância dos conhecimentos e das pesquisas acadêmicas para formação continuada do professor da Educação Básica, quanto seus saberes docentes para a formação inicial dos formandos em Pedagogia-licenciatura.

Uma última observação a ser evidenciada foi a centralidade das unidades de registro pré-estabelecidas – alfabetização, letramento, linguagem, Língua Portuguesa, leitura, escrita, oralidade, oral e método – junto às bibliografias dos ementários, o que revela a ausência de discussão do conceito de alfabetização, de sua importância social e de sua inserção como eixo temático ou diretriz dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM. Não foram localizados grupos de estudos e/ou pesquisas da área da alfabetização nestas instituições, o que contribui com a pouca centralidade que mantêm junto aos cursos estudados, ainda que alfabetizar constitua uma das principais funções da docência em Pedagogia-licenciatura.

Relevante foi a identificação do campo semântico da alfabetização anteriormente descrito como unidade de registro localizada junto às unidades de contexto disciplina, ementa e bibliografia de EJA, visto que a região Norte do Brasil é a segunda com maior índice de analfabetismo entre indivíduos de 15 anos ou mais; esta evidência comprova a responsabilidade social destas instituições com a preparação de professores para atuarem junto às salas de Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, esta tese se propôs a desvelar as contribuições que as IES localizadas na região Norte do país têm oferecido junto à *Formação do Alfabetizador*, a partir do registro de disciplinas e suas respectivas matrizes curriculares articuladas à área da alfabetização presentes nos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM, considerando-se que avanços como a presença de diferentes componentes curriculares e sua articulação com a EJA foram identificados, assim como inúmeros entraves, como o baixo

percentual da carga horária dedicado aos conteúdos e metodologias específicos da alfabetização também se fizeram presentes.

Sugere-se outras pesquisas de forma que se possa transcender o currículo formal, a prescrição da matriz curricular, inserindo-se nestas instituições de modo a compreender como esta se faz na concretude do cotidiano destes cursos, bem como verificar se os avanços encontrados nestas instituições se caracterizam como regra também entre os cursos de Pedagogia-licenciatura ofertados em instituições particulares e filantrópicas desta mesma região.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org). – Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10ª edição – Joinville, SC: Editora Univille, 2015.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DO RIO GRANDE DO SUL. Atlas socioeconômico. Índice de Desenvolvimento Humano – IDH e IDHM. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/indice-de-desenvolvimento-humano-idh-e-idhm>. Acesso em: 11/09/2021.
- BARBOSA, Wilton Carneiro. Marcas do saber em narrativas autobiográficas de professoras em formação. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Dissertação de mestrado. Maceió, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (ed). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAZZO, Vera Lúcia et al. Docência como base e identidade do curso de Pedagogia no Brasil. XI Seminário Internacional de la Red Estrado. Ciudad de México, 16 al 18 de novembro de 2016. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/xi-seminario-internacional-de-la-red-estrado-ciudad-de-mexico-16-al-18-de-noviembre-de-2016/> e http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/165.pdf. Acesso em 17/07/2020.
- BERTHOFF, Ann E. Prefácio. FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma História de sua História**. Marília: UNESP, 2012.
- BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Constituição. Brasília, Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Agência Brasil**. (2019a). Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/analfabetismo-no-brasil-cai-entre-2016-e-2018-de-72-para-68> Acesso em 26/07/2019.
- BRASIL. **Agência Brasil**. Estudo diz que sudeste reúne maior número de residentes: 42,2%. 2019c. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-10/estudo-diz-que-sudeste-reune-maior-numero-de-residentes-422> Acesso em: 20/04/2020.

BRASIL. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC: **Curso de Pedagogia**, 2021b. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 10/07/2021.

BRASIL. CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. 2019b. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 01/07/2019

BRASIL. CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Histórico e evolução. 2020b. Disponível em: https://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/02_bt_sobre.html Acesso em: 07/04/2020.

BRASIL. CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Painel de Informações quantitativas (teses e dissertações). 2020c. Disponível em: http://analisevisual.capes.gov.br/SASVisualAnalyticsViewer/VisualAnalyticsViewer_guest.jsp?reportName=Banco+de+Teses+e+Dissertações+-+Informações+quantitativas&reportPath=/DTI/Banco_de_teses_e_dissertacoes/Relatorios&reportViewOnly=false&appSwitcherDisabled=true Acesso em: 07/04/2020.

BRASIL. CAPES. **História e missão**. 2020a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao> Acesso em: 06/04/2020.

BRASIL. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000104.pdf> Acesso em: 16/04/2020.

BRASIL. **Educabrazil.com.br: Informação para a formação**. Modalidades de ensino. 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/modalidades-de-ensino/> Acesso em: 10/04/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08/06/2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. BRASIL, 2006b. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em 19/09/2021.

BRASIL. **Manual para preenchimento de processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial**. Sistema e-MEC, 2015b.

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

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

BRASIL. **Plataforma Lattes**. Currículos, 2021c. Disponível: <https://lattes.cnpq.br/> Acesso em 11/09/2021.

BRASIL. **Plataforma Sucupira**: Cursos de Pós-graduação em Educação, 2021a. Disponível: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativos.jsf?areaAvaliacao=38&areaConhecimento=70800006>. Acesso em 01º/07/2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020d**. Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020-249437397> Acesso em: 08/04/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. BRASIL. Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação. Brasília/DF, maio/2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019d**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL ESCOLA. **Regiões do Brasil**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/regioes-brasileiras.htm>. Acesso em: 11/09/2021.

BRASÍLIA. **NDE, resolução n.1**. Brasília, 2010.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Teses e Dissertações In CAMPELO, Bernadete Santos et al. **Fontes de Informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. Disponível em: http://files.biblio-2008.webnode.com.br/200000040-76a3b771d5/fontes_de_informacao_para_pesquisadores_e_profissionais_parte_001.pdf Acesso em: 06/04/2020.

CARIBÉ, Rita de Cássia do Vale; BRITO, Marcílio de. Prolegômenos do Projeto Pedagógico de Curso: estudo da literatura. **REBECIN**, v.2, n.2, p.37-65, jul./dez. 2015.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; et al. As facetas da alfabetização nos cursos de Pedagogia: desafios para a formação do professor alfabetizador. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1126-1147, set./dez.. 2020.

CASTRO, Solange Maria Santos. **Currículo de formação do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma universidade pública do estado do Ceará**. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Curso de mestrado acadêmico em Educação. Fortaleza/Ceará, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**/tradução de Ana Cristina Nasser. 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, nº2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. **Educação e Filosofia** Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012. ISSN 0102-680

CUNHA, Marcus Vinícius da. A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do Inep. **R.bras.Est.pedag.**, Brasília, v.83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Caderbos de Pedagogia Universitária**. Pró-Reitoria de Graduação. Setembro, 2008.

FERREIRA, Suzanna Neves; MILITÃO, Andréia Nunes. O lugar da alfabetização na formação inicial: uma análise da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. **IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCNETE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA “Educação Pública em Tempos de Reformas”**. Dourados – MS, de 09 a 11 de SETEMBRO DE 2019.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERRARO, A. R. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, M.R; FRADE, I. C. A. S (org.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**/ISSN: 2446-8584. Belo Horizonte, MG/v.1/n.10 (Edição Especial)/ p. 15-25/ jul./dez. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

FURG. **Sistema de Bibliotecas (SIB) da FURG**. Disponível: <https://www.facebook.com/SIBFURG/posts/278514418925319/> Acesso em 07/04/2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores no Brasil**: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. Texto apresentado em Simpósio do GT Alfabetização, Leitura e Escrita, na 18ª Reunião **Anual da ANPED**, Caxambu, 1995.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e Letramento: pergunta de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê? **Educar**. n. 37. Curitiba: Editora UFPR. maio-ago. 2010, p. 25-38.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas: Autores Associados, 2007.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: Novas Contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Des)caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUEDES, Marilde Queiroz. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, 9(1), 90 – 99. Salvador, 2018.

HOÇA, Liliamar. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Escola de Educação e Humanidades. Programa de pós-graduação em Educação. Tese de doutorado. Curitiba, 2017.

KRAMER, S. Alfabetização: dilemas da prática. **Revista Brasileira de Alfabetização**. **ABALF**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 233-255, jan/jun. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos, PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dezembro, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Estudos RBEP. R.brs. Est. pedagog.**; Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

LIMA, Ricardo. Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação. **Pesq. Plan. Econ.** Rio de Janeiro, 10 (1) 227 a 272 abr. 1980.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – II**. Ministério da Educação. INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Brasília-DF. INEP/MEC, 2012.

LÚRIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LÚRIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

MARAFELLI, Cecília Maria. **Os desafios da formação de professores para as séries iniciais: um olhar sobre dois cursos de Pedagogia**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal

de São Carlos- UFSCAR. Departamento de Educação e Ciências Humanas-DCHE, Sorocaba, 2015.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; PEZZATO, João Pedro. Inovação curricular como projeto formativo: considerações no âmbito do ensino superior. In: AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de et al. **Ação pedagógica na universidade contemporânea: reflexão e ousadia**. Jundiaí: Paco, 2020.

MELO, Ismail Barra Nova de. **Distribuição das pesquisas sobre alfabetização, segundo as Grandes Regiões, nos períodos 1961 a 1989 e 2012 a 2018**. Sorocaba, 2021. 1 mapa, color, 15 x15, jpeg. Escala 1:25.000.000. Datum SIRGAS 2000.

MELO, Ismail Barra Nova de. **Número de cursos de Pedagogia pesquisados, segundo as Grandes Regiões, 2009 a 2017**. Sorocaba, 2021. 1 mapa, color, 15 x15, jpeg. Escala 1:25.000.000. Datum SIRGAS 2000.

MELO, Ismail Barra Nova de. **Sequência temporal de fundação dos campi da UEPA**. Sorocaba, 2021. 1 mapa, color, 15 x15, jpeg. Escala 1:10.000.000. Datum SIRGAS 2000.

MELO, Ismail Barra Nova de. **Sequência temporal de fundação dos campi da UFPA**. Sorocaba, 2022. 1 mapa, color, 15 x15, jpeg. Escala 1:10.000.000. Datum SIRGAS 2000.

MELO, Ismail Barra Nova de. **Sequência temporal de fundação dos campi da UFAM**. Sorocaba, 2022. 1 mapa, color, 15 x15, jpeg. Escala 1:100.000. Datum SIRGAS 2000.

MENDES, Kátia Valéria Mosconi. **As demandas de conhecimentos para a formação de professores no curso de Pedagogia**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Escola de Educação e Humanidades. Programa de pós-graduação em Educação. Tese de doutorado. Curitiba, 2015.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro da língua portuguesa. **Fonema**, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/fonema/>. Acesso em: 22/04/2021.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro da língua portuguesa. **Lexema**, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/lexema/> . Acesso em: 22/04/2021.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro da língua portuguesa. **Pragmática**, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pragm%C3%A1tica/> Acesso em: 22/04/2021.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro da língua portuguesa. **Semântica**, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/SEM%C3%82NTICA/> . Acesso em: 22/04/2021.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro da língua portuguesa. **Sintaxe**, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sintaxe/> . Acesso em: 22/04/2021.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**/ISSN: 2446-8584. Belo Horizonte, MG/v.1/n.10 (Edição Especial)/ p. 66-75/ jul./dez. 2019.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; SILVA, Francinaide de Lima. A leitura e a escrita no Rio Grande do Norte: primeiras décadas do século XX. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma História de sua História**. Marília: UNESP, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**/ISSN: 2446-8584. Belo Horizonte, MG/v. 1/n. 10 (Edição Especial)/ p. 26-31/ jul./dez. 2019b.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a ‘política nacional de alfabetização’. **Revista OLHARES**. v. 7, n. 3. Guarulhos, nov. 2019a.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais? In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. **Teorias e práticas de letramento**. INEP, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** – São Paulo – 1876/1994. São Paulo, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**. v. 33, n. 89. Campinas, jan./abr. 2013, p. 15-34.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Educação Docente na Formação Profissional**. Curitiba. IFPR, 2014.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005.

NUNES, Jozanes Assunção. Discursos (Re)velados: uma análise dialógica das novas Diretrizes para Formação Docente. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(56.1): 9-35, jan./abr. 2017.

OLIVEIRA, Alana Raquel Gama de. **Formação do professor no curso de Pedagogia da UERN: um olhar sobre a organização dos conhecimentos profissionais específicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró/RN, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, nº 43, p. 529-548, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, nº 180, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n180/a0630180.pdf> Acesso em: 17/04/2020.

OLSON, David. **O mundo no papel**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago.2012. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2> Acessado em: 04 de jun. de 2018.

PICANÇO, Vera Lúcia Lameira; FROTA, Francisco Horácio da Silva. Interiorização da Universidade do Estado do Pará: Um Estudo do Campus de Santarém. **Revista do estrado Profissional em Planejamento em Políticas Públicas**. nº6. 2012

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, J. C. **A Formação de Professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental**: análise do currículo dos cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. Relatório Técnico. São Paulo, 2014.

POKER, Rosimar Bortolini; FERNANDES, Juliana Jeronymo; COLANTONIO, Suzilena. Inclusão e formação de professores: análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual Paulista. In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Elia Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca(org.). **Educação Inclusiva: em foco a Formação de Professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016.

PRACIANO, Lucilene Araújo do Nascimento. **Tornar-se alfabetizadora: um olhar reflexivo sobre as narrativas de formação docente**. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Dissertação de mestrado. Fortaleza, 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006, p. 37-50.

SANTANA, Juliana Silva; LUSTOSA, Francisca Geny. A política nacional de alfabetização e a reinstauração da querela dos métodos de ensino: premissas de uma perspectiva de inclusão ou de exclusão escolar? Investigação, Engajamento e Emancipação Humana. In: **Investigação, engajamento e emancipação humana**. Campina Grande: Realize Eventos, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SAUNER, Nelita Ferraz de Mello. Implantação da disciplina alfabetização no curso de Pedagogia: relato de pesquisa. **Educar**. Curitiba [s.n.], jan./dez., 1989, p. 73-95.

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paideia**, 2004, 14 (28), p. 113-124.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012. Coleção memória da educação.

SAYÃO, Fernando. Bases de dados: a metáfora da memória científica. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 314-318, set./dez. 1996.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Ano 14** - n. 17 - julho 2011 - p. 79-109.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. Tese de doutorado. Florianópolis, 2007. Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90573/246728.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 17/06/2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed.; 8ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SIMÕES, Maria Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 136-152, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. Campinas: Cortez Editora, 2001.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cad. Pesq.**, São Paulo (52): 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, n. 25, jan./fev./mar./abr., 2004

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**: série estado do conhecimento. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

UECE. **Universidade Estadual do Ceará**. Disponível: <http://www.uece.br/ppge/institucional/conheca-o-ppge/> Acesso em 17/04/2020.

UEPA. **Atos de Criação**. 2022a. Disponível: <https://www.uepa.br/pt-br/pagina/atos-de-cria%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 21/02/2022.

UEPA. **A Instituição**. 2022b. Disponível: <https://www.uepa.br/pt-br/pagina/institui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso: <https://www.uepa.br/pt-br/pagina/institui%C3%A7%C3%A3o>.

UEPA. **Centros e Campi**. 2022c. Disponível: <https://www.uepa.br/pt-br/pagina/centros-e-campi>. Acesso em 21/02/2022.

UEPA. **Projeto Político Pedagógico – Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Belém – Pará – Brasil, 2006.

UERN. **Universidade Estadual do Rio Grande do Norte**. Disponível: <http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-apresentacao> Acesso em 17/04/2020.

UFAL. **Universidade Federal de Alagoas**. Disponível: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/institucional> Acesso em 17/04/2020.

UFAM. **Resolução 024/2005**. 2005a. Disponível: <https://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/res0242005suni.pdf>. Acesso em 21/04/2022.

UFAM. **Resolução 022/2005**. 2005b. Disponível: <https://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/res0222005suni.pdf>. Acesso em 21/04/2022.

UFAM. **Resolução 023/2005**. 2005c. Disponível: <https://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/res0232005suni.pdf>. Acesso em 21/04/2022.

UFAM. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Campus Manaus. Manaus, 2018.

UFAM. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Campus Humaitá. Humaitá, 2018.

UFAM. **Cursos de Graduação Campus Alto Solimões**. 2019a. Disponível: <https://proeg.ufam.edu.br/campus-de-benjamin-constant.html>. Acesso em 21/04/2022.

UFAM. **Cursos de Graduação Campus Baixo Amazonas**. 2019b. Disponível: <https://proeg.ufam.edu.br/campus-de-parintins.html>. Acesso em 21/04/2022.

UFAM. **Cursos de Graduação Campus Vale do Rio Madeira**. 2019c. Disponível: <https://proeg.ufam.edu.br/campus-de-humaita.html>. Acesso em 21/04/2022.

UFAM. **História**. 2022. Disponível: <https://ufam.edu.br/historia.html>. Acesso em 21/04/2022.

UFAM. **Sobre o ICSEZ**. 2021. Disponível: <https://icsez.ufam.edu.br/sobre-o-icsez.html>. Acesso em 21/04/2022.

UFPA. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Belém, 2010.

UFPA. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Campus Castanhal. Castanhal, 2010.

UFPA. **Histórico**. Campus Universitário Marajó-Breves. 2011. Disponível: <https://www.campusbreves.ufpa.br/index.php/historico>. Acesso em 05/04/2022.

UFPA. **Histórico**. Campus Universitário de Bragança. Histórico, 2012. Disponível: <https://www.campusbraganca.ufpa.br/index.php/historico>. Acesso em 30/03/2022.

UFPA. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Campus Cametá. Cametá, 2015.

UFPA. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Campus Altamira. Altamira, 2019.

UFS. **Universidade Federal de Sergipe**. Disponível: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=136 Acesso em 17/04/2020.

UNIFESP. **Universidades públicas realizam mais de 95% da ciência no Brasil, 2019**. Disponível: <https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/3799-universidades-publicas-realizam-mais-de-95-da-ciencia-no-brasil> Acesso em 08/04/2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovação e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, nº 61, p. 267-281, dezembro 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.

ZACCUR, Edwiges. Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. In: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011.

APÊNDICES

1. Gerenciamento de códigos produzido pelo *software* ATLAS.ti junto aos ementários das disciplinas dos cursos de Pedagogia-licenciatura da UEPA, da UFPA e da UFAM voltadas à *Formação do Alfabetizador*

	Código	Magnitude
o	BIBLIOGRAFIA DIVERSA	142
o	BIBLIOGRAFIA Formação do Alfabetizador UFAM-Manaus	71
o	EMENTA DIVERSA	67
o	EMENTA Formação do Alfabetizador UFAM-Manaus	50
o	BIBLIOGRAFIA Formação do Alfabetizador UFPA-Cametá	46
o	MÉTODO PESQUISA CIENTÍFICA	45
o	BIBLIOGRAFIA Formação do Alfabetizador UFAM-Humaitá	44
o	objetivos UFAM-Humaitá	40
o	BIBLIOGRAFIA Formação do Alfabetizador UEPA	38
o	BIBLIOGRAFIA EDU. ESPECIAL	36
o	BIBLIOGRAFIA Formação do Alfabetizador UFPA-Castanhal	36
o	BIBLIOGRAFIA Formação do Alfabetizador UFPA-Breves	33
o	BIBLIOGRAFIA EJA	30
o	BIBLIOGRAFIA Formação do Alfabetizador UFPA-Altamira	27
o	EMENTA-Formação do Alfabetizador UFPA-Altamira	21
o	BIBLIOGRAFIA ESTÁGIO EJA	20
o	EMENTA EJA	19
o	BIBLIOGRAFIA_ Formação do Alfabetizador_ UFPA-BELÉM	18
o	EMENTA EDUCAÇÃO ESPECIAL	17
o	EMENTA_ Formação do Alfabetizador_ UFAM-Humaitá	17
o	DISCIPLINA_ Formação do Alfabetizador_ UFAM-Manaus	17
o	DISCIPLINA_ Formação do Alfabetizador_ UFPA-Altamira	16
o	DISCIPLINA Formação do Alfabetizador UFAM-Humaitá	15
o	EMENTA Formação do Alfabetizador UEPA	13
o	EMENTA Formação do Alfabetizador UFPA-Castanhal	12
o	EMENTA Formação do Alfabetizador UFPA-Cametá	12
o	EMENTA Formação do Alfabetizador UFPA-Breves	12
o	BIBLIOGRAFIA ESTÁGI EDU. INFANTIL	11
o	EMENTA Formação do Alfabetizador UFPA-Bragança	9
o	DISCIPLINA Formação do Alfabetizador UFPA-Cametá	9
o	EMENTA Formação do Alfabetizador UFPA-Belém	7
o	DISCIPLINA Formação do Alfabetizador UFPA-Breves	6
o	BIBLIOGRAFIA EDU. INFANTIL	6
o	EMENTA ESTÁGIO EJA	6
o	DISCIPLINA Formação do Alfabetizador UEPA	6
o	OBJETIVOS UFAM-Manaus	5
o	DISCIPLINA Formação do Alfabetizador UFPA-Castanhal	5
o	BIBLIOGRAFIA ESTÁGIO ANOS INICIAIS	4
o	DISCIPLINA Formação do Alfabetizador UFPA-Belém	4
o	SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR UFPA-Altamira	3
o	DISCIPLINA Formação do Alfabetizador UFPA-Bragança	3
o	EMENTA EDU. INFANTIL	3
o	DISCIPLINAS DIVERSAS	3

o	BIBLIOGRAFIA-FormaçãodoAlfabetizador UFPA-Bragança	2
o	DISCIPLINA EJA	2
o	EMENTA ESTÁGIO EDUCAÇÃO INFANTIL	1
o	DISCIPLINA DIVERSA	1
o	BIBLIOGRAFIA ESTÁGIO AMBIENTES NÃO-ESCOLARES	1
o	LINGUAGEM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	1
o	DISCIPLINA_ ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1
o	DISCIPLINA ESTÁGIO EJA	1
o	BIBLIOGRAFIA ESTÁGIO GESTÃO	1

2. Relatórios de citações do software ATLAS.ti

Código: DISCIPLINA_Formação do Alfabetizador_UEPA

ID	Nome da Citação	Conteúdo de Citação	Códigos	Referência
6:7	PROCESSOS LINGÜÍSTICOS	PROCESSOS LINGÜÍSTICOS	DISCIPLINA_Formaçãod oAlfabetizador_UEPA	9 - 9
6:16	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LINGUAGEM	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LINGUAGEM	DISCIPLINA_Formaçãod oAlfabetizador_UEPA	9 - 9
6:64	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	DISCIPLINA_Formaçãod oAlfabetizador_UEPA	4 - 4
6:84	LITERATURA INFANTO JUVENIL (Eletiva)	LITERATURA INFANTO JUVENIL (Eletiva)	DISCIPLINA_Formaçãod oAlfabetizador_UEPA	33 - 33

Código: DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Belém

ID	Nome da Citação	Conteúdo de Citação	Códigos	Referência	Modificado por
7:8	Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	DISCIPLINA_Formaçãodo Alfabetizador_UFPA- Belém	12 - 12	Eliane Melo
7:10	Linguagem Oral e Escrita	Linguagem Oral e Escrita	DISCIPLINA_Formaçãodo Alfabetizador_UFPA- Belém	13 - 13	Eliane Melo
7:35	Literatura Infantil	Literatura Infantil	DISCIPLINA_Formaçãodo Alfabetizador_UFPA- Belém	13 - 13	Eliane Melo

Código: DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Castanhal

ID	Nome da Citação	Conteúdo de Citação	Códigos	Referência	Modificado por
2:2	PROCESSOS DE ENSINO E LETRAMENTO	PROCESSOS DE ENSINO E LETRAMENTO	DISCIPLINA_Formaçãod oAlfabetizador_UFPA- Castanhal	14 - 14	Eliane Melo
2:10	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS	DISCIPLINA_Formaçãod oAlfabetizador_UFPA- Castanhal	17 - 17	Eliane Melo
2:26	LITERATURA INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO	LITERATURA INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO	DISCIPLINA_Formaçãod oAlfabetizador UFPA-	36 - 36	Eliane Melo
2:38	PSICOGÊNESE DA LINGUAGEM	PSICOGÊNESE DA LINGUAGEM	DISCIPLINA_Formaçãod oAlfabetizador UFPA-	13 - 13	Eliane Melo

Código: DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Altamira

ID	Nome da Citação	Conteúdo de Citação	Códigos	Referência	Modificado por
8:8	Aquisição da linguagem oral e escrita	Aquisição da linguagem oral e escrita	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Altamira	22 - 22	Eliane Melo
8:19	Práticas e Métodos de Alfabetização e Letramento	Práticas e Métodos de Alfabetização e Letramento	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Altamira	60 - 60	Eliane Melo
8:33	Práticas Pedagógicas em Língua Materna da Escola do Campo	Práticas Pedagógicas em Língua Materna da Escola do Campo	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Altamira	61 - 61	Eliane Melo
8:73	Linguagem, Oralidade e Cultura Escrita na Educação Escolar	Linguagem, Oralidade e Cultura Escrita na Educação Escolar	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Altamira	53 - 53	Eliane Melo
8:106	Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa	Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Altamira	44 - 44	Eliane Melo
8:167	Literatura infanto-juvenil de formação de leitores	Literatura infanto-juvenil de formação de leitores	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Altamira	54 - 54	Eliane Melo

Código: DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Cametá

ID	Nome da Citação	Conteúdo de Citação	Códigos	Referência	Modificado por
10:2	CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Cametá	4 - 4	Eliane Melo
10:14	OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA NOS ANOS INICIAIS	OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA NOS ANOS INICIAIS	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Cametá	22 - 22	Eliane Melo
10:17	OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL NOS ANOS INICIAIS	OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL NOS ANOS INICIAIS	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Cametá	23 - 23	Eliane Melo
10:39	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Cametá	15 - 15	Eliane Melo
10:48	OFICINA DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL	OFICINA DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Cametá	24 - 24	Eliane Melo

Código: DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Bragança

ID	Nome da Citação	Conteúdo de Citação	Códigos	Referência	Modificado por
9:4	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Bragança	60 - 60	Eliane Melo
9:12	PSICOGÊNESE DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	PSICOGÊNESE DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Bragança	38 - 38	Eliane Melo

Código: DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Breves

ID	Nome da Citação	Conteúdo de Citação	Códigos	Referência	Modificado por
5:10	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DO PORTUGUÊS	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DO PORTUGUÊS	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Breves	24 - 24	Eliane Melo
5:18	ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA, LETRAMENTO ESCOLAR E GÊNEROS DISCURSIVOS	ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA, LETRAMENTO ESCOLAR E GÊNEROS DISCURSIVOS	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFPA-Breves	28 - 28	Eliane Melo

Código: DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFAM-Manaus-Benjamin Constant-Parintins

ID	Nome da Citação	Conteúdo de Citação	Códigos	Referência	Modificado por
3:2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFAM-Manaus-Benjamin Constant-Parintins	6 - 6	Eliane Melo
3:20	CONTEÚDO E METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	CONTEÚDO E METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFAM-Manaus-Benjamin Constant-Parintins	8 - 8	Eliane Melo
3:29	A CRIANÇA E A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	A CRIANÇA E A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFAM-Manaus-Benjamin Constant-Parintins	3 - 3	Eliane Melo
3:39	METODOLOGIA DA LEITURA	METODOLOGIA DA LEITURA	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFAM-Manaus-Benjamin Constant-Parintins	50 - 50	Eliane Melo
3:80	LÍNGUA PORTUGUESA I	LÍNGUA PORTUGUESA I	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFAM-Manaus-Benjamin Constant-Parintins	32 - 32	Eliane Melo
3:122	LITERATURA INFANTIL	LITERATURA INFANTIL	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFAM-Manaus-Benjamin Constant-Parintins	33 - 33	Eliane Melo

Código: DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFAM-Humaitá

ID	Nome da Citação	Conteúdo de Citação	Códigos	Referência	Modificado por
4:1	METODOLOGIAS DA ALFABETIZAÇÃO	METODOLOGIAS DA ALFABETIZAÇÃO	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFAM-Humaitá	2 - 2	Eliane Melo
4:4	Alfabetização e Letramento	Alfabetização e Letramento	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFAM-Humaitá	55 - 55	Eliane Melo
4:30	Metodologia da Leitura	Metodologia da Leitura	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFAM-Humaitá	51 - 51	Eliane Melo
4:49	Língua Portuguesa I	Língua Portuguesa I	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFAM-Humaitá	2 - 2	Eliane Melo
4:50	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFAM-Humaitá	32 - 32	Eliane Melo
4:55	Literatura Infantil	Literatura Infantil	DISCIPLINA_FormaçãodoAlfabetizador_UFAM-Humaitá	38 - 38	Eliane Melo

ANEXOS

- Ementário e indicação de bibliografias da UEPA referente às disciplinas de alfabetização

Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

CURSO DE PEDAGOGIA/ 2007	
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA	
DISCIPLINA: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	
CARGA HORÁRIA: 100H	CRÉDITOS = 03
Ementa: Processo da leitura. Conceito, concepções, natureza do processo da leitura, estratégias de leitura. A interação leitor e texto, o processo de produção de texto: conceito; natureza e estrutura . A prática da produção de texto. Bibliografia: 1. CHIAPPINI, Lígia. Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 1997. 2. FAVERO, Leonor Lopes. Coesão e coerência textuais. São Paulo: Ática, 1991. 3. MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 1994. 4. SOARES, Magda B. As condições sociais de leitura: uma reflexões em contraponto 5. SAYEG, Siqueira. João Hilton, O texto: São Paulo, 1996. 6. ZILBERMAN, Regina & Silva Theodora (org.) Leitura, perspectivas interdisciplinares. São Paulo; Ática, 1998.	

Fonte: UEPA, 2006, p. 52

CURSO DE PEDAGOGIA / 2007	
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA	
DISCIPLINA: PROCESSOS LINGÜÍSTICOS	
CARGA HORÁRIA : 80H	CRÉDITOS = 03
Ementa: Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. Processo de aquisição da leitura. Evolução histórica e aquisição da escrita. Bibliografia: 1. AIMARD, P. <i>A Linguagem da Criança</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 2. ANTUNES, Irandé. <i>Aula de Português: encontro & interação</i>. São Paulo, Parábola, 2004. 3. BARBOSA, José Juvêncio. <i>Alfabetização & Leitura</i>. São Paulo: Cortez, 1991. 4. CAGLIARI, Luiz Carlos. <i>Alfabetização & Lingüística</i>. São Paulo: Scipione, 1995. 5. _____. <i>Alfabetização sem o BA, BE, BI, BO, BU</i>. . São Paulo: Scipione, 1995. 6. CABRAL, L.S. <i>Introdução à Psicolingüística</i>. São Paulo: Ática, 1991. 7. CARVALHO, Marlene. <i>Guia Prático do Alfabetizador</i>. São Paulo: Ática. 8. ELLIOT, A. J. A. <i>A Linguagem da Criança</i>. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 9. FARACO, Alberto Carlos. <i>Escrita e Alfabetização</i>. São Paulo: Contexto, 1992. 10. FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. <i>Psicogênese da Língua Escrita</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 11. FERREIRO, Emília. <i>Leitura e Alfabetização</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 12. KATO, Mary. <i>A Concepção da Escrita pela Criança</i>. São Paulo: Pontes, 1995. 13. LEMLE, Mirian. <i>Guia teórico do alfabetizador</i>. São Paulo: Ática. 14. MASSINI-CAGLIARI, Gladis & CAGLIARI, Luís Carlos. <i>Diante das Letras: a escrita na alfabetização</i>. São Paulo, Mercado de Letras, 2001. 15. OLIVEIRA, Márcia Andréa A. de. <i>O desenvolvimento da Linguagem Infantil</i>. UEPA. (Monografia de Conclusão de Curso) 16. SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem, In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.). <i>Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras</i>. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 203-232. 17. SLOBIN, D. <i>Psicolingüística</i>. São Paulo: Nacional, 1980. 18. ZANINI, F.G. Aquisição da Linguagem e Alfabetização, In: TASCA, M. & POERSCH, J.M. (orgs.). <i>Suportes Lingüísticos para a Alfabetização</i>. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990, p. 43-69.	

Fonte: UEPA, 2006, p. 57

CURSO DE PEDAGOGIA/ 2007	
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA	
DISCIPLINA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LINGUAGEM	
CARGA HORÁRIA : 80	CRÉDITOS = 03
Ementa: Reflexões sobre linguagem e ensino da linguagem. Aspectos da linguagem oral e escrita enquanto meios de interação dentro e fora da escola. Alfabetização e Letramento: conceitos e práticas. Bibliografia: 1. AZEREDO, J.C. (org.) <i>Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino</i>. São Paulo: Vozes, 2001. 2. BAGNO, M. <i>Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa</i>. São Paulo: Parábola, 2005. 3. BORTONI-RICARDO, S.M. <i>Nós Chegemos na Escola, e Agora? Sociolinguística e Educação</i>. São Paulo: Parábola, 2005. 4. _____. <i>Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula</i>. São Paulo: Parábola, 2005. 5. CLAVER, R. <i>Escrever e Brincar: oficinas de textos</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 6. FARACO, C. A. & TEZZA, C. <i>Prática de Texto: língua portuguesa para nossos estudantes</i>. Petrópolis: Vozes, 1996. 7. GERALDI, J. W. <i>Prática de Leitura de Texto na Escola</i>. 8. KLEIMAN, A. B. (org.) <i>Os Significados do Letramento</i>. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 9. _____. <i>Leitura, Ensino e Pesquisa</i>. 2 ed. Campinas: Pontes, 2004. 10. SOARES, M.B. <i>As Condições Sociais da Leitura: uma reflexão em contraponto</i>. 11. _____. <i>Letramento: um tema em três gêneros</i>. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.	

Fonte: UEPA, 2006, p. 57

Eletivas

CURSO DE PEDAGOGIA	
DEPARTAMENTO: DLLT	
DISCIPLINA: LITERATURA INFANTO JUVENIL (Eletiva)	
CARGA HORÁRIA: 80 h	CRÉDITOS 03
Ementa: Do texto literário como importante instrumento de formação de leitores. As formas de expressão da literatura infanto-juvenil e sua importância para o desenvolvimento do senso estético e crítico. Bibliografia: 1. ABRAMOVICH, F. <i>Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices</i>. São Paulo: Ed. Scipione, 1993. 2. ANDERSEN, H. C. <i>Contos de Andersen</i>. Trad. Guttorm Hanssen. Rio de Janeiro: Edições 70, 1988. 3. ARROYO, L. <i>Literatura Infantil Brasileira</i>. São Paulo: Melhoramentos, 1988. 4. ARIES, P. <i>História Social da Criança e da Família</i>. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 5. BENJAMIN, W. <i>A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução</i>. São Paulo: Pensadores, 1980. 6. EVANGELISTA, A. A. M. <i>A escolarização d leitura literária: o jogo do livro infantil</i>. 2ª ed. Belo Horizonte, 2001. 7. COELHO, Nelly Novaes. <i>Literatura Infantil: história, teoria e análise</i>. São Paulo: Quíron: Brasília INL/MEC, 1981. 8. CALVINO, ÍTALO. <i>Por que ler os clássicos</i>. Trd. Nilson Modelem. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 9. CASCUDO, Luis da Câmara. <i>Literatura Oral no Brasil</i>. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olimpio, Brasília: INL/MEC, 1978. 10. ECO, Humberto. <i>Leitura do Texto Literário. Leitor in fábula</i>. Lisboa: Presença, 1979. 11. FREITAS, Marcos César (org.) <i>História Social da Infância no Brasil</i>. 2ª ed. Cortez: São Paulo, 1997. 12. GALEANO, Eduardo. <i>As palavras Andantes</i>. Trad. Eric Nepomuceno: Porto Alegre L&PM, 1994. 13. JESUALDO, A. <i>Literatura Infantil</i>. Trad. James Amado: Editora Cultrix. São Paulo, 1993. 14. QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. <i>Indez</i>. 6ª ed. Belo Horizonte: Editora Miguilim, 1995. 15. _____. <i>Ler, escrever e fazer conta de cabeça</i>. Belo Horizonte: editora Miguilim, 1996. 16. PAULINO, Graça. <i>O jogo do livro Infantil</i>. Belo Horizonte: Dimensão, 1999. 17. RODARI, Gianni. <i>Gramática da Fantasia</i>. Summus Editorial. 9ª ed. 1991	

Fonte: UEPA, 2006, p. 81

- Ementário e indicação de bibliografias da UFPA referente às disciplinas de alfabetização

UFPA-Belém

Núcleo de Aprofundamento

Eixo Temático: Linguagens e Tecnologias: Desafios da Aprendizagem no Século XXI

Disciplina: Linguagem Oral e Escrita

Ementa: Enfoques teóricos e metodológicos da linguagem oral e escrita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Formas de representação da escrita por crianças em idade pré-escolar. Propriedades da linguagem e suas diversas formas de expressão. O registro na Educação Infantil e nas séries iniciais. O professor como formador de leitor. Organização curricular: planejamento, organização de material didático e propostas pedagógicas e avaliação. Integração com as outras áreas do conhecimento.

Bibliografia Básica

SMOLKA, Ana. **A escrita nos anos iniciais de escolarização**. São Paulo: Cortez: 2003.
FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
KRAMER, Sonia. ABRAMOVAY, Miriam. **Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

Bibliografia Complementar

REGO, Lúcia Browne. **Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas**. In: KATO, Mary A (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
JOBIM e SOUSA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.
CAGLIARI, Luis Carlos (1999): **Linguística e alfabetização**. São Paulo: Scipione.
FRAGO, Antonio V. (1993): **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas.

PPC/UFPA-Belém (2010, p. 152)

UFPA-Belém

Núcleo de Aprofundamento

Eixo temático: Paisagem, Espaço e Território: Lendo o Mundo a Partir do Lugar.

Disciplina: Língua Portuguesa nos Anos Iniciais

Ementa: Conceitos que nortearam o ensino da escrita nos últimos anos. Apropriação da escrita. Sistema alfabético. Especificidades do processo de alfabetização: o que o aluno precisa saber para se alfabetizar. Diagnóstico dos níveis de conceitualização da leitura e escrita. Desenvolvimento e ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observação, registro e análise do cotidiano. Organização curricular: planejamento, organização de material didático e propostas pedagógicas e avaliação formativa

Bibliografia Básica

KLEIMAN, Ângela; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.
FRAGO, Antonio V. (1993): **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Bibliografia Complementar

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e razões para a leitura**. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. 1ª ed. São Paulo: DCL, 2004.
BRANDÃO, Helena Naganime. (Coord.). **Texto, gêneros do discurso e ensino**. In: BRANDÃO, Helena Naganime. (Coord.). **Gêneros do discurso na Escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
CHARTIER, Anne-Marie. **Os futuros professores e a leitura**. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. G. (Org.). **Leitura: impressos e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PPC/UFPA-Belém (2010, p. 151-152)

UFPA-Belém**Núcleo de Aprofundamento****Eixo Temático: Condições Culturais Contemporâneas da Produção da Infância e da Adolescência****Disciplina: Literatura Infantil**

Ementa: Percurso histórico: origem e evolução da literatura infantil. Literatura e representação da infância. Características do texto literário. Gêneros da literatura infantil: contos, contos de fada, fábulas. Funções da literatura infantil. O texto literário em sala de aula. Contação de histórias e desenvolvimento da criança. Literatura infantil e novas tecnologias. Clássicos da literatura infantil e literatura infantil contemporânea: seleção e análise de livros.

Bibliografia Básica

CADEMARTORI, Lúcia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
 COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
 EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et alii (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2. Ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Bibliografia Complementar

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
 ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.
 ALVES, Laura Maria Silva Araújo Alves (org.). **Educação Infantil e Estudos da Infância na Amazônia. Belém do Pará: EDUFPA**, 2007.
 LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **Literatura infanto-juvenil brasileira: histórias & histórias**. São Paulo: Ática, 1999.
 ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para as crianças**. São Paulo: Global, 1993.

PPC/UFPA-Belém (2010, p. 152)

UFPA-Castanhal**Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos****Dimensão: Formação de Professores : Educação Infantil****20 - PSICOGÊNESE DA LINGUAGEM - 60 HORAS**

Fundamentos da psicolinguística nos estudos da aquisição da linguagem. Princípios psico-cognitivos e o aprendizado da língua materna. Relação entre pensamento e linguagem: matrizes psicológicas dos sócio-interacionistas ao processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento. O papel da linguagem no processo de construção das funções psicológicas superiores.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artes Médicas
 WEISZ, Telma. **O diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. Editora Ática, 2003.
 CIASCA, S. M. (Org). **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
 DOCKRELL, J. & McSHANE, J. **Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
 ELLIS, A W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
 FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
 SANTOS, M.T.M. & Navas, A.L.G.P. **Distúrbios de Leitura e Escrita: teoria e prática**. Manole, 2002.
 ZORZI, J.L. **Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PPC/UFPA-Castanhal (2010, p. 67)

22 - PROCESSOS DE ENSINO E LETRAMENTO - 60 HORAS

A Escrita como produção social. A Relação dos processos de ensino e aprendizagem com a linguagem, a cultura. O letramento e as diferentes abordagens no processo de alfabetização na contemporaneidade. O processo de alfabetização nas séries iniciais, na EJA. O sujeito e o ensino da língua oral, escrita. As práticas discursivas. Diferentes gêneros e formas discursivas de produção de conhecimento: literatura, história em quadrinhos, pintura, fotografia, cinema.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ABAURRE, M. B. M. (Org.). **Cenas de aquisição da escrita**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- ANGELO, G.L., GESUELI, Z.M., MENDES, I.R.S.; PISCIOTTA, H. **O que as pessoas pensam sobre leitura-escrita?** Leitura: teoria e prática. 1988. Mercado Aberto.
- COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- GAGNÉ, G., STUBBS, M., BAGNO, M. **Letramento, Variação e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- KLEIMAN, A. (Org.) **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- Kleiman, A. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

UFPA-Castanhal

Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

Dimensão: Formação de Professores para o Ensino Fundamental (Séries Iniciais e EJA)

28 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS - 60 HORAS

Bases teóricas da Língua Portuguesa. Distinção de ensino prescritivo e ensino produtivo da língua Materna. Compreensão dos fatos lingüísticos a partir das contribuições da Lingüística Aplicada ao ensino de Português nas séries iniciais. Planejamento e execução das atividades relacionadas ao ensino produtivo da leitura oral, escrita e gramática contextualizada (análise lingüística) nas séries iniciais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRITTO, Luiz Percival Leme de. **Sobre a leitura na escola: 5 equívocos e nenhuma solução**. COLE. Campinas, julho, 2003.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GALLO, Solange L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Ed da UNICAMP, 1992.

GARCIA, Edson Gabriel. **A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KRAMER, Sônia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1994.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**. Sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

OLIVEIRA, Zilma Ramos (org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)**. São Paulo: Plexus, 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Lilian Lopes Martins da. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986 (Projeto Magistério).

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita — a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 1999.

UFPA-Castanhal
Núcleo de Estudos Integradores
Dimensão: Tópicos Eletivos de Aprofundamento
Tópico Temático: Formação de Professores na Educação Infantil

4- LITERATURA INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO – 45 horas

Literatura Infantil no processo de alfabetização. Contos tradicionais. Folclore infantil brasileiro. Poesia e narrativa de autores contemporâneos. Forma e conteúdo. Função da Literatura Infantil: doutrinação/substituição/emancipação. Classes Sociais e Literatura Infantil.

CUNHA, Suzana R. V. da (org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KRAMER, Sônia (org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1999.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PPC/UFPA-Castanhal (2010, p. 90)

UFPA-Altamira
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

Atividade: Aquisição da linguagem oral e escrita				
Categoria: Obrigatoria				
Cargas Horárias:				
CH. Teórica: 45	CH. Prática: 0	CH. Extensão: 0	CH. Distância: 0	CH Total: 45
Descrição:				
Processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, nas áreas da morfologia, fonética, fonologia, semântica, sintaxe e pragmática, por meio do estudo das diversas teorias e modelos existentes. Processos psicogênicos envolvidos na aquisição da linguagem oral e escrita. Estudo, análise, pesquisa e organização de elementos que caracterizam a construção e a apropriação dos processos de produção e interpretação textuais, em seus vários sistemas.				
Bibliografia Básica:				
FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. <i>A Psicogênese da Língua Escrita</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.				
FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. <i>Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño</i> . México: Siglo XXI, 1979.				
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. <i>Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem</i> . São Paulo: EDUSP, 2003.				
Bibliografia Complementar:				
SOARES, Magda. <i>Alfabetização e letramento</i> , SP: Contexto, 2008.				
SOARES, Magda. <i>Linguagem e escola: uma perspectiva social</i> . SP: Ática, 2008.				
SILVA, Carla. <i>Bateria de provas fonológicas</i> . Lisboa: ISPA, 2008.				
TEBEROSKY, Ana. <i>Aprendendo a Escrever ? perspectivas psicológicas e implicações educacionais</i> . São Paulo: Ática, 1995.				
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. <i>A Formação Social da Mente</i> . São Paulo: Martins Fontes, 1984.				

PPC/UFPA-Altamira (2019, p. 22-23)

UFPA-Altamira
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

Atividade: Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa				
Categoria: Obrigatoria				
Cargas Horárias:				
CH. Teórica: 20	CH. Prática: 30	CH. Extensão: 10	CH. Distância: 0	CH Total: 60
Descrição:				
Educação em língua materna x ensino de português. Distinção entre ensino prescritivo e ensino produtivo da língua materna. Compreensão dos fatos linguísticos a partir das contribuições da Sociolinguística Educacional e da Linguística Aplicada ao ensino de Português nas séries iniciais. Planejamento e execução das atividades relacionadas ao ensino produtivo da leitura, escrita e análise linguística nas séries iniciais.				
Bibliografia Básica:				
ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.				
ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.				
BRITTO, Luiz Percival Lemes. Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.				
Bibliografia Complementar:				
BAGNO. M. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. ? São Paulo: Parábola Editora, 2007				
BORTONI-RICARDO, Stella Maris & SOUSA, Maria Alice Fernandes. Falar, ler e escrever em sala de aula. Do período da pós-alfabetização ao 5º ano. São Paulo: Parábola, 2008.				
COELHO, Ligia Martha. Língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental: de concepções e de suas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.				
MATENCIO, Maria de Lourdes M. Leitura, produção de textos e a escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.				
POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.				

UFPA-Altamira
Núcleo de Estudos Integradores

Atividade: Linguagem, Oralidade e Cultura Escrita na Educação Escolar				
Categoria: Optativa				
Cargas Horárias:				
CH. Teórica: 45	CH. Prática: 0	CH. Extensão: 0	CH. Distância: 0	CH Total: 45
Descrição:				
Relação entre pensamento e linguagem e entre linguagem e interações. Corpo, gesto, a construção do sentido e a aquisição da linguagem oral da criança. Relação entre oralidade e cultura escrita. Narrativas e leitura de histórias. Literatura na Educação Infantil: da produção à recepção das crianças. O livro infantil em creches e pré-escolas: espaços, acervos e ampliações				
Bibliografia Básica:				
JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças da educação infantil. In CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G. E.P. S. (Org.) Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre. ArtMed Editora, 2001, p. 120-134. LÚRIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. e outros. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. S.P.: Ícone/Edusp, 1988. p. 142-189. VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. Tradução: José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 138-157.				
Bibliografia Complementar:				
ANGELO, A. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversas como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas, SP. Editora Papirus, 2011. p. 53-65. BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In. I Seminário Nacional Currículo em Movimento ? Perspectivas atuais, Belo Horizonte. Novembro de 2010. CONTI, Emanuela [Et al ...]. Leite, café e...língua escrita. In: STACCIOLI, G. Diário de acolhimento na escola da infância. Campinas, SP. Autores Associados, 2013 GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e a criança pequena. In: FRITZEN, C.; CABRAL, G.S. Infância: imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.39-57 MELLO, Suely Amaral. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. Revista Psicologia Política, vol. 10, p. 329-343, Jul. - Dez. 2010.				

UFPA-Altamira
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

Atividade: Literatura infanto-juvenil de formação de leitores				
Categoria: Obrigatoria				
Cargas Horárias:				
CH. Teórica: 25	CH. Prática: 20	CH. Extensão: 0	CH. Distância: 0	CH Total: 45
Descrição:				
Definição e funcionalidade da literatura infanto-juvenil. Texto literário e não-literário. Gêneros literários. Caráter plural da literatura. Intertextualidade e interdisciplinaridade. Elementos estruturais da narrativa. Literatura, leitura, imaginação e fantasia. Literatura e formação do leitor.				
Bibliografia Básica:				
ARROYO, L. Literatura Infantil brasileira. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.				
COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil e juvenil ? das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. revista. São Paulo: Amarilis, 2010.				
LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias. São Paulo: Ática, 2002.				
MOARAES, F; SANTOS, F. CA. Alfabetizar letrando com a literatura infantil. São Paulo: Cortez, 2013.				
Bibliografia Complementar:				
BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2007				
BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2008.				
GAMA-KHALIL, M. M. As literaturas infantil e juvenil... Ainda uma vez. Uberlândia: Gpea, 2013.				
GREGORIN FILHO, J. N. (Org.) Literatura infantil em gêneros. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.				
MOARAES, F; SANTOS, F. CA. Alfabetizar letrando com a tradição oral. São Paulo: Cortez, 2013.				
VALADARES, E; MORAES, F. A. Alfabetizar letrando na biblioteca escolar. São Paulo: Cortez, 2013.				

UFPA-Altamira
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

Atividade: Práticas e Métodos de Alfabetização e Letramento				
Categoria: Obrigatoria				
Cargas Horárias:				
CH. Teórica: 40	CH. Prática: 20	CH. Extensão: 0	CH. Distância: 0	CH Total: 60
Descrição:				
Função social e política da alfabetização. Concepções de alfabetização e letramento no trabalho docente com crianças, jovens e adultos. Metodologias e técnicas de alfabetização. Atividades orientadas de alfabetização: construção e vivência pedagógica de alfabetização.				
Bibliografia Básica:				
CARVALHO, Marlene. Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. São Paulo: Ática, 2010.				
FRANCHI, Eglê. Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.				
GARCIA, Regina Leite (Org.). Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.				
Bibliografia Complementar:				
KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.				
LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. 4 ed. Campinas/SP: Komedi, 2008.				
ROJO, Roxane H. R. (Org.) Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.				
SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.				
TFOUNI, L. Letramento e alfabetização. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.				

PPC/UFPA-Altamira (2019, p. 60).

UFPA-Altamira
Núcleo de Estudos Integradores

Atividade: Práticas Pedagógicas em Língua Materna da Escola do Campo				
Categoria: Optativa				
Cargas Horárias:				
CH. Teórica: 45	CH. Prática: 0	CH. Extensão: 0	CH. Distância: 0	CH Total: 45
Descrição:				
Educação x ensino. Práticas socioeducativas em língua materna x educação do campo. Contribuições da Sociolinguística educacional para o trabalho pedagógico com a língua portuguesa em turmas multisseriadas.				
Bibliografia Básica:				
BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegemos na escola e agora? São Paulo: Parábola Editorial, 2003.				
BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.				
BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.				
Bibliografia Complementar:				
CHARTIER, Roger. Formas e sentidos. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.				
PESSOA, Jadir de Moraes. Educação e ruralidades: por um olhar pesquisante rural. Antropolítica ? Revista Contemporânea de Antropologia. Niterói, n.21, 2º semestre de 2006, p.171-190.				
SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito. São Paulo: Mercado de Letras. 2001.				
SCLIAR-CABRAL, Leonor. Guia prático de alfabetização. São Paulo: Contexto, 2005.				
SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. Contradições no ensino de Português. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2003.				

PPC/UFPA-Altamira (2019, p. 61).

UFPA-Cametá
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

Atividade: CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA				
Categoria: Obrigatoria				
Cargas Horárias:				
CH. Teórica: 45	CH. Prática: 0	CH. Extensão: 15	CH. Distância: 0	CH Total: 60
Descrição:				
Fundamentos Sócio histórico e psicológico nos estudos da aquisição da linguagem; a relação oralidade e escrita; o papel da linguagem na constituição da subjetividade; a linguagem e o desenvolvimento da função simbólica; o processo de desenvolvimento da elaboração conceitual das palavras: o desenvolvimento do significado da palavra na criança; a elaboração analítica e generalizadora da palavra; o papel do outro no desenvolvimento da elaboração conceitual?.				
Bibliografia Básica:				
BRAGGIO, S. L. B. Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre : Artes Médicas, 2005.				
FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.				
FONTANA, R. A., CRUZ, N. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.				
Bibliografia Complementar:				
MORTATTI, M. do R. L. (2000). Os sentidos da Alfabetização. São Paulo : UNESP: CONPEDE.				
MOYSÉS, S. A. (1985). Alfabetização: estratégia do código ou confronto da história? CEDES, Campinas, SP, n. 22, set/dez.				
SMOLKA, A. L. B. (2001). A Criança na fase inicial da escrita; a alfabetização como processo discursivo. São Paulo : Cortez; Campinas, SP : Ed. UNICAMP.				
VIGOTSKI, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo : M. Fontes, 2001.				
PIAGET, J. A Construção do Real na Criança. São Paulo : Ática, 2008.				

UFPA-Cametá
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

Atividade: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA				
Categoria: Obrigatoria				
Cargas Horárias:				
CH. Teórica: 40	CH. Prática: 20	CH. Extensão: 15	CH. Distância: 0	CH Total: 75
Descrição:				
Concepção de ensino de língua portuguesa: abordagem tradicional e interacionista. Práticas de Ensino de Língua Portuguesa: prática de leitura, de escrita e de análise lingüística para educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Planejamento e sistematização de proposta de ensino.				
Bibliografia Básica:				
ANTUNES, Irandé. Aulas de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série aula; 1)				
BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais ? Língua Portuguesa. Brasília (DF): MEC/SEF, 2001.				
DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (orgs. trads). Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 41-70.				
Bibliografia Complementar:				
ALLIENDE, Felipe; Condemarin, Mabel. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.				
BAKHTIN, Mikhail. Marxismo filosofia da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1929].				
BARTHES, R. (1981) Da palavra à escrita. In R. Barthes, O grão da voz, pp. 9-13. Lisboa:Edições 70, 1981.				
BATISTA, A. A. G; GALVÃO A. M. O. (org). Leitura: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.				
DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY et al. (1998). A exposição oral. In: ROJO, R.H.R. & CORDEIRO G. S. (orgs.trads). Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 215-246.				

PPC/UFPA-Cametá (2015, p. 36-37)

UFPA-Cametá
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

Atividade: OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA NOS ANOS INICIAIS				
Categoria: Obrigatoria				
Cargas Horárias:				
CH. Teórica: 0	CH. Prática: 45	CH. Extensão: 0	CH. Distância: 0	CH Total: 45
Descrição:				
Gêneros Textuais escritos como objetos de ensino aprendizagem. Elaboração didática para o ensino de compreensão e produção escrita para séries iniciais. Elaboração de materiais didáticos para o ensino da escrita.				
Bibliografia Básica:				
BATISTA, A. A. G; GALVÃO A. M. O. (org). Leitura: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.				
CORRÊA, M. L. G. (2001) Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In I. Signorini (Org., 2001) Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento, pp. 135-166. Campinas: Mercado de Letras, Coleção Idéias sobre Linguagem.				
KOCH, Ingedore G. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.				
Bibliografia Complementar:				
ALLIENDE, Felipe; Condemarin, Mabel. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.				
BAKHTIN, Mikhail. Marxismo filosofia da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1929].				
BARTHES, R. (1981) Da palavra à escrita. In R. Barthes, O grão da voz, pp. 9-13. Lisboa: Edições 70, 1981.				
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.				
MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: Atividades de retextualização. SP: Cortez Ed., 2001.				

PPC/UFPA-Cametá (2015, p. 43-44)

UFPA-Cametá
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

Atividade: OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL NOS ANOS INICIAIS				
Categoria: Obrigatoria				
Cargas Horárias:				
CH. Teórica: 0	CH. Prática: 45	CH. Extensão: 0	CH. Distância: 0	CH Total: 45
Descrição:				
Gêneros da oralidade pública e formal como objetos de ensino e aprendizagem na sala de aula. Elaboração de oficinas e materiais didáticos para o ensino de gêneros orais formais para séries iniciais.				
Bibliografia Básica:				
BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais ? Língua Portuguesa. Brasília (DF): MEC/SEF, 2001. DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (orgs. trads). Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 41-70. DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY et al. (1998). A exposição oral. In: ROJO, R.H.R. & CORDEIRO G. S. (orgs.trads). Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 215-246.				
Bibliografia Complementar:				
BARTHES, R. (1981) Da palavra à escrita. In R. Barthes, O grão da voz, pp. 9-13. Lisboa: Edições 70, 1981. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998. CORRÊA, M. L. G. (2001) Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In I. Signorini (Org., 2001) Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento, pp. 135-166. Campinas: Mercado de Letras, Coleção Idéias sobre Linguagem. GOFFMAN, E. [1979] Footing. Trad. Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs). Sociolinguística Interacional. 2a. edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002. MARCUSCHI, L. A. (2001) letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos In: signorini, Inês. (org) Investigando a relação oral e escrita nas teorias do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.				

PPC/UFPA-Cametá (2015, p. 44-45)

UFPA-Cametá
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

Atividade: OFICINA DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL				
Categoria: Obrigatoria				
Cargas Horárias:				
CH. Teórica: 0	CH. Prática: 45	CH. Extensão: 0	CH. Distância: 0	CH Total: 45
Descrição:				
Literatura infanto-juvenil: conceitos e características. A criança e a literatura infanto-juvenil. O conto de fadas e a leitura em sala de aula.				
Bibliografia Básica:				
BRANDÃO, M. et ali (org.). Escolarização da Leitura Literária. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. COELHO, N.N. Literatura Infantil e Juvenil. São Paulo: Pioneira, 1990 . (Manuais de Estudo). DRUMMOND, Carlos. Literatura Infantil, In: confissões de Minas. Literatura Obra completa. Rio de Janeiro: Aguiar Editora, 1979.				
Bibliografia Complementar:				
BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais ? Língua Portuguesa. Brasília (DF): MEC/SEF, 2001. GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula: leitura e produção. São Paulo: Ática, 1999. CHIAPPINI, Lúcia (org.). Aprender e Ensinar com Textos Didáticos e Paradidáticos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção e Ensinar com Textos. V. 2) LAJOLO, Marisa. Texto Não é Pretexto. In: Leitura e Crise na Escola. Porto alegre: Mercado Aberto, 1982. ROCCO, M. T. Literatura/Ensino: uma problemática. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1992.				

PPC/UFPA-Cametá (2015, p. 45-46)

UFPA-Bragança
 Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
 Eixo: Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade Cultural

31. PSICOGÊNESE DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA - 60 horas.

Pressupostos psicológicos interacionistas no processo de desenvolvimento da linguagem.
 Perspectivas sócio construtivista na evolução da linguagem: a visão histórico cultural e a
 visão da psicogênese.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ed. Ática, 1993

COLOMER, Teresa. & TEBEROSKY, **Aprender A Ler E A Escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRO, Emília & Teberosky, Ana. **A Psicogênese da linguagem escrita**. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1991.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 1997.
 EMENTÁRIO/UFPA-Bragança (2012, p. 38)

UFPA-Bragança
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
Eixo: Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade Cultural

44. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS-75 horas.

Concepção de ensino de língua portuguesa: abordagem tradicional e interacionista. Alfabetização e Letramento. Práticas de Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura e escrita. Educação lingüística para educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: planejamento e sistematização de propostas de ensino. Literatura infanto-juvenil: abordagens teórico-metodológicas. Os contos infanto-juvenis e as estratégias de leitura em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro: um convite à pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANTUNES, Irandé. **Aulas de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris & SOUSA, Maria Alice Fernandes. **Falar, ler e escrever em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010. (Coleção como usar na sala de aula)

ROCHA, Andrea. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2008.

EMENTÁRIO/UFPA-Bragança (2012, p. 60).

UFPA-Marajó-Breves
 Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
 Dimensão: Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental

30. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DO PORTUGUÊS

EMENTA: Estudo teórico e metodológico relativo ao ensino da língua portuguesa na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo, SP: Ed. Scipione, 1989.
 COLLINS, J. e Michaels, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In: Cook-Gumperz, Jenny. (org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
 MIRANDA, Marildes Marinho. Os usos da escrita no cotidiano. In: **Leitura: teoria e prática**, 20. Porto Alegre, RS: Ed. Mercado Aberto, 1992.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: Cook-Gumperz, Jenny. (org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
 FERREIRO, E.; TEBEROSKY. **A psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
 GNERRE, M. Considerações sobre o campo de estudo da escrita. In: Gnerre, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
 KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 1995.
 MAHER, Tereza Machado. No mundo, sem escrita. In: **Leitura: teoria e prática**, 12. Porto Alegre, RS: Ed. Mercado Aberto, 1988.
 MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

PPC/UFPA-Marajó-Breves (2011, p. 96-97)

UFPA-Marajó-Breves

Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

Dimensão: Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental

36. ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA, LETRAMENTO ESCOLAR E GÊNEROS DISCURSIVOS

EMENTA: Alfabetização lingüística: trajetória histórica, conceitos e métodos. Letramento: história, conceitos e competências soci comunicativas. Gêneros discursivos: concepções e funcionalidade. Letramento, oralidade e culturas escritas. Alfabetização e letramento nas aulas de língua portuguesa: desenvolvimento da produção de textos nas séries iniciais em diferentes gêneros discursivos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo, SP: Ed. Scipione, 1989.

COLLINS, J. e Michaels, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In: Cook-Gumperz, Jenny. (org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. **A psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: Cook-Gumperz, Jenny. (org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

GNERRE, M. **Considerações sobre o campo de estudo da escrita**. In: Gnerre, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

MAHER, Tereza Machado. No mundo, sem escrita. In: **Leitura: teoria e prática**, 12. Porto Alegre, RS: Ed. Mercado Aberto, 1988.

MIRANDA, Marildes Marinho. Os usos da escrita no cotidiano. In: **Leitura: teoria e prática**, 20. Porto Alegre, RS: Ed. Mercado Aberto, 1992.

PPC/UFPA-Marajó-Breves (2011, p. 100-101)

- Ementário e indicação de bibliografias da UFAM referente às disciplinas de alfabetização

UFAM-Manaus; UFAM-Benjamin Constant; UFAM-Parintins

Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Estudos de Formação Geral

Eixo Estruturante: Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
IHP184	04	-	LÍNGUA PORTUGUESA I	60h	-
EMENTA: Noções básicas de Linguagem, Variantes Linguísticas e Comunicação. Leitura e análise de textos. Texto e Textualidade. Gêneros Textuais. Tópicos Gramaticais. OBJETIVO GERAL: Aprimorar a comunicação, leitura e produção de textos, atuando para a construção de sentidos e discursos em diferentes contextos profissionais e áreas de conhecimento. BIBLIOGRAFIA BÁSICA KOCH, Ingedore G. Vilça; ELIAS, Vanda Maria. <i>Ler e compreender: os sentidos do texto</i>. São Paulo. Contexto, 2006. MEDEIROS, J. B; TOMASI, Carolina. Como escrever textos: gêneros e sequências textuais. São Paulo. Atlas, 2017. DISCINI, Norma. A comunicação nos textos. São Paulo: Contexto, 2013. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR ANDRADE, Maria Margarida de, HENRIQUES, Antonio. <i>Língua Portuguesa: noções básicas para cursos superiores</i>. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2010. GARCIA, Othon. <i>Comunicação em prosa Moderna</i>. 14. ed. Rio de Janeiro: FCV, 1988. FIORIN, José Luiz. <i>Argumentação</i>. 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo Contexto, 2015. GARCEZ, Lucília H. do Carmo. <i>Técnicas de redação: O que é preciso saber para bem escrever</i>. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2004 (Ferramentas) CUNHA, Celso Ferreira da. <i>Gramática da Língua Portuguesa</i>. Rio de Janeiro: MEC-FENAME. 1990.					

UFAM-Manaus (2018, p. 93)

UFAM-Manaus; UFAM-Benjamin Constant; UFAM-Parintins

Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Estudos de Formação Geral

Eixo Estruturante: Metodologias Educacionais e Conhecimento por área: Educação Infantil

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FET059	02	01	A CRIANÇA E A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	60h	FET058

EMENTA: Gênese da linguagem oral e da linguagem escrita. As singularidades dos processos de apropriação e desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita nos primeiros seis anos de vida. Conceitos e práticas de oralidade e de escrita. As atribuições das creches e pré-escolas nos processos de apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita. As interações e as brincadeiras e suas relações com as linguagens oral e escrita em creches e pré-escolas. O papel das creches e pré-escolas no processo de formação da cultura do leitor e escritor na infância. Perspectivas metodológicas com diferentes gêneros e suportes textuais na Educação Infantil. Organização curricular e pedagógica propulsoras dos processos de apropriação e desenvolvimento das múltiplas linguagens em creches e pré-escolas: Planejamento, organização dos ambientes educativos, documentação pedagógica e avaliação.

OBJETIVO GERAL: Compreender a gênese e o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita de crianças de 0 a 5 anos de idade e as especificidades da organização pedagógica em creches e pré-escolas para impulsionar a apropriação da cultura oral e escrita no contexto das múltiplas linguagens da Educação Infantil.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Sussana. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria Graça Souza. *Projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed., 2008.

FARIA, A. L. G. de; VITA, A. (Orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*.

Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assunção. *Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil*. São Paulo: Anzol, 2012.

FREINET, Cèlestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MILLER, Stela.; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli. Guadalupe. de Lima. (Orgs.). *Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MILLER, Stela; MELLO, Suelly Amaral. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-infantil, 2008.

NOGUEIRA, Arlene Araújo; BISSOLI, Michelle de Freitas. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suelly Amaral (Orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 97-111.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suelly Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suelly Amaral (Orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 199-215.

VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Ícone: EDUSP, 1988.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANNING, Angela; RING, Katia. *Os significados dos desenhos das crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

BISSOLI, Michelle de Freitas. *O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche*. Santa Catarina: UFSC. *Perspectiva*, v. 32, p. 829-854, 2014.

BAJARD, Élie. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA SOUSA. Ester Calland de (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC; SEF, 2002. V.3.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; caderno 3).

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed., 1999.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FARIA, Dayane Aline; KUHNEM, Simone de Castro. A linguagem escrita na Educação Infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FIEL, Luciana; GONDIN, Eneida Pereira. *Educação Infantil: Linguagem oral e escrita*. Viçosa, MG: CPT, 2007.

GONTIJO, Claudia Maria. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

IAVELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed., 1994.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

MELLO, Ana Maria et al. *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed., 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed., 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro, UFRJ, n. 8, abr. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

UFAM-Manaus; UFAM-Benjamin Constant; UFAM-Parintins
Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Estudos de Formação Geral
Eixo Estruturante: Metodologias Educacionais e Conhecimento por Área: Anos Iniciais
do Ensino Fundamental

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FET062	02	01	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	60h	FET168

EMENTA: Concepções sobre alfabetização e letramento e sua relação com os sujeitos nesses processos. Os fatores sociais, históricos, culturais, linguísticos, sociolinguísticos e psicolinguísticos que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita. Alfabetização e letramento nas sociedades. Análise da ação alfabetizadora no contexto educacional brasileiro. O processo de simbolização do educando. Relação entre oralidade e escrita. Princípios reguladores do sistema alfabético. Níveis conceituais de leitura e de escrita e intervenções didáticas. Compreensão das principais teorias e métodos que alicerçam as práticas alfabetizadoras: o método sintético [soletração, fônico, silabação], o método analítico [palavração, sentencição, o método global, a proposta construtivista, a proposta sócio-histórica. As complexas relações entre fonemas e grafemas. A escrita como produção social. Práticas discursivas e alfabetização. Estratégias de leitura. Perspectivas investigativas e metodológicas para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Planejamento e avaliação. Materiais didáticos de apoio no desenvolvimento da escrita a serem produzidos na perspectiva da intervenção pedagógica a partir da realização do diagnóstico de crianças das escolas da rede pública de ensino em caráter extensionista com horas práticas da disciplina.

OBJETIVO GERAL: Compreender os processos de alfabetização e de letramento e suas implicações cognitivas, linguísticas, sociolinguísticas e psicolinguísticas, considerando a escrita como produção social e as perspectivas investigativas e metodológicas para o processo de aquisição da leitura e da escrita, observando as etapas de planejamento e avaliação das práticas alfabetizadoras.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
 BOAS, Heloisa Vilas. *Alfabetização nova alternativa didática: outras questões, outras histórias*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
 BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa*. Ano 1. Unidade 6. Brasília: MEC/ SEB, 2012.
 CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bo, bu*. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.
 _____. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.
 CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
 GARCIA, Regina Leite e ZACCUR, Edwiges. *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.
 LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 17. ed. São Paulo: Ática. 2007.

MORAIS, Arthur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
 PICCOLI, Luciana. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.
 SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 5. ed.. São Paulo: Contexto, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:
 ALBUQUERQUE, Eliana Correa de; LEAL, Telma Ferraz. *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
 BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
 BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.
 FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.
 FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed., 1999.
 GROSSI, Esther Pilar. *Didática da alfabetização*. v. 1, 2 e 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
 KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
 _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.
 RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XVIII, n 60, dezembro, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ES/vl18n60a8.pdf>>.
 SOLÉ, ISABEL. *Estratégias de leitura*. 6. ed.. Porto Alegre: Artmed., 1998.
 TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
 VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

UFAM-Manaus; UFAM-Benjamin Constant; UFAM-Parintins
 Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Estudos de Formação Geral
 Eixo Estruturante: Metodologias Educacionais e Conhecimento por Área: Anos Iniciais
 do Ensino Fundamental

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FET159	02	01	CONTEÚDO E METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	60h	FET168
EMENTA: As concepções de linguagem e as propostas de ensino da língua no Brasil. A língua padrão e as variantes linguísticas. A língua como objeto de conhecimento e a constituição de falantes-leitores-escretores nos diversos contextos. Conteúdos de Língua Portuguesa: Língua oral, Prática de leitura, Prática de produção de textos, Análise e reflexão sobre a língua. Fundamentos teórico-metodológicos de ensino da Língua Portuguesa. Análise e produção de materiais didáticos e de propostas metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais: leitura, escrita, ortografia, redação, gramática. OBJETIVO: Conhecer os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa, visando a construção de um fazer pedagógico coerente e potencializar de conhecimentos nos anos iniciais do Ensino fundamental. BIBLIOGRAFIA BÁSICA ABREU, M. (org). <i>Leituras no Brasil</i>. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1985. BAKHTIN, M. <i>Marxismo e filosofia da Linguagem</i>. São Paulo: Hucitec, 1988. CHIAPPINI, L., CITELLI, A. (Coord.). <i>Aprender e ensinar com textos não escolares</i>. São Paulo: Marca d'Água, 1995. CHIAPPINI, L, NAGAMINE, H., MICHELETTI, G. (Coords.). <i>Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos</i>. São Paulo: Marca d'Água, 1995. GERALDI, João Wanderley (Org.). <i>O texto na sala de aula</i>. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1999. _____. <i>Portos de Passagem</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1991. KRAMER. S. <i>Por entre pedras; armas e sonhos na escola</i>. São Paulo: Ática, 1993. _____. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: <i>Conhecimento educacional e formação do professo</i>. MOREIRA, A. F. (Org.). Campinas, SP: Papyrus, 1994. _____. <i>Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso</i>. Rio de Janeiro. Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995. KRAMER. S; SOUZA, Solange J. <i>Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação</i>. SP. Ática, 1996. BRASIL. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa</i>. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Fundamental, 1997. BRASIL. <i>Parâmetros em Ação: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental</i>. Brasília: Ministério da Educação e Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1999. MARINHO, Marildes, SILVA, Ceris S. R. (Orgs.). <i>Leituras do professor</i>. Campinas, São Paulo: Mercados das Letras; ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).					

UFAM-Manaus (2018, p. 69)

UFAM-Manaus; UFAM-Benjamin Constant; UFAM-Parintins
 Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Estudos de Formação Geral
 Eixo Estruturante: Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FET066	02	01	LITERATURA INFANTIL	60h	FET058
EMENTA: Fundamentos históricos: invenção da infância, o nascimento da escola moderna e os sistemas literários nacionais. Gêneros de textos literários destinados à infância. Princípios teórico-metodológicos para o trabalho com a literatura infantil. Leitura e análise de obras literárias clássicas destinadas às crianças e de propostas de trabalho com a literatura infantil. OBJETIVO GERAL: Apropriar-se de instrumentos teóricos e metodológicos que auxiliem a formação literária da criança entendida como componente fundamental da formação estética geral dos indivíduos humanos. BIBLIOGRAFIA BÁSICA ARIËS, Philippe. <i>História social da criança e da família</i>. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. AZEVEDO, Ricardo. <i>Aspectos da literatura infantil no Brasil, hoje</i>. Disponível em: www.ricardoazevedo.com.br. Acesso em: 10 jul. 2017. BRASIL. <i>Livros infantis: acervos, espaços e mediações</i>. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v.7). BORDINI, Maria da Glória. <i>Poesia infantil</i>. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991. CADEMARTORI, Ligia. <i>O que é literatura infantil</i>. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. COELHO, Nelly Novaes. <i>Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil</i>. São Paulo: Ática, 1991. _____. <i>Literatura Infantil: teoria, análise e didática</i>. São Paulo: Ática, 1991. CUNHA, Maria Antonieta Antunes. <i>Literatura Infantil: teoria & prática</i>. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006. DEL PRIORE, Mary. Crianças, jovens e velhos. In: _____. <i>História do cotidiano</i>. São Paulo: Contexto, 2001. HUNT, Peter. <i>Crítica, teoria e literatura infantil</i>. São Paulo: Cosac Naify, 2010. LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. <i>Literatura Infantil Brasileira</i>. História & Histórias. Ática, SP, 1984. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR ABROMOVICH, Fanny. <i>Literatura infantil: gostosuras e bobices</i>. São Paulo: Scipione, 2008. AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). <i>Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores</i>. Belo Horizonte: Formato, 2001. CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. <i>A Literatura Infantil: visão histórica e crítica</i>. 4. ed. Global. São Paulo. 1985. COELHO, Nelly Novaes. <i>Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira (1882/1982)</i>. São Paulo: Quíron, 1983. _____. <i>O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos</i>. São Paulo: Paulinas, 2008. CAVALCANTI, Joana. <i>Caminhos da literatura infantil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica</i>. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2009. (Pedagogia e educação) DARNTON, Robert. <i>O grande massacre de gatos; e outros episódios da história cultural francesa</i>. Rio de Janeiro: Graal, 1986. DEL PRIORE, Mary (Org.). <i>História das Crianças no Brasil</i>. São Paulo: Contexto, 1999. EVANGELIS, Aracy; BRABDÃO, A. Martins; HELIANA Maria B.; MACHADO, Maria Z. Versiani (Orgs.). <i>A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. FARIA, Maria Alice. <i>Como usar a literatura infantil na sala de aula</i>. São Paulo: Contexto, 2009. INSTITUTO ECOFUTURO. Pra que Serve a Literatura? Disponível em: < http://ecofuturo.org.br/a-infancia-e-o-livro >. Acesso em: 22 nov. 2015. QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. A Infância e o Livro. Disponível em: < http://ecofuturo.org.br/a-infancia-e-o-livro >. Acesso em: 20 dez. 2015. SILVA, Lillian L. Martin da. <i>A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura</i>. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. <i>Um Brasil para crianças</i>. Para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. São Paulo: Global, 1993. ZILBERMAN, R. (Org.) <i>Leitura em crise na escola: as alternativas do professor</i>. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. _____. <i>Como e por que ler a literatura infantil brasileira</i>. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.					

UFAM-Manaus; UFAM-Benjamin Constant; UFAM-Parintins
Disciplina Optativa

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FET014	04	-	METODOLOGIA DA LEITURA	60h	-
EMENTA: Leitura: Metodologia da Leitura, Literatura Infantil e Literatura Juvenil. OBJETIVO GERAL: Compreender a importância metodológica da leitura como instrumento para o desenvolvimento e ampliação do referencial cultural da criança. BIBLIOGRAFIA BÁSICA AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). <i>Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores</i>. Belo Horizonte: Formato, 2001. COSSON, Rildo. <i>Círculos de leitura e letramento literário</i>. São Paulo: Contexto, 2014. SILVA, Ezequiel. <i>Elementos de Pedagogia da Leitura</i>. SP: Martins Fontes, 1998. SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. <i>Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos</i>. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR CALVINO, Ítalo. "Por que ler os clássicos" in: _____. <i>Por que ler os clássicos</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1993; p. 9-16. CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: _____. <i>Vários escritos</i>. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p.169-191.					
COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009 PAULINO, Graça et al. <i>Tipos de textos, modos de leitura</i> . Belo Horizonte: Formato, 2001. SILVA, Ezequiel. <i>Unidades de leitura</i> . São Paulo: Ática, 2003.					

UFAM-Manaus (2018, p. 111-112)

UFAM-Humaitá
Núcleo de Estudos

Eixo Estruturante:

DISCIPLINA							
SIGLA	IAP022	NOME	Língua Portuguesa I				
CR	4.4.0	NATUREZA	Licenciatura	CH	60	PERÍODO	1º
OBJETIVOS							
GERAL: Qualificar aspectos da fala, leitura e produção textual em condições reais de produção. ESPECÍFICOS: 1) Compreender os elementos centrais da leitura, análise e produção textual; 2) Desenvolver habilidades básicas de leitura e produção textual nos diferentes contextos de produção; 3) Explorar atividades de compreensão e produção textual e os propósitos comunicativos da linguagem e seu conteúdo.							
EMENTA							
Leitura, análise, produção e interpretação textual. O texto e sua dimensão: relações internas e externas. Habilidades básicas de leitura/interpretação; habilidades de produção textual: objetividade, clareza, concisão, precisão. Tipos de textos: o relatório (linguagem e estrutura, componentes discursivos, apresentação); o ofício; requerimento, ata, etc; Estudo Teórico-prático da norma culta: ortografia e acentuação; concordância; regência; colocação pronominal.							
REFERÊNCIAS							
REFERÊNCIAS BÁSICAS: PERINI, Mário A. Gramática descritiva do português. São Paulo: Ática, 1996. QUEIROZ, Hermínio A. de. Teoria e prática da redação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1980. SERAFINI, Maria Teresa. Como escrever textos. Porto Alegre: Globo, 1987. REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES: MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábolas, 2008. PECHÊUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp Ed. 198 SOARES, Magda Becker e CAMPOS, Edson Nascimento. Técnicas de Redação. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978. SODRÉ, Muniz e FERRARI, Maria Helena. O texto nos meios de comunicação. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987. VAL, Maria da Graça Costa. Redação e textualidade. S. Paulo: Martins Fontes, 1999. VANOYE, Francis. Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 1986.							

UFAM-Humaitá
Núcleo de Estudos

Eixo Estruturante:

DISCIPLINA							
NOME	IEA088	NOME	Língua Portuguesa II				
CR	4.4.0	NATUREZA	LICENCIATURA	CR	60	PERÍODO	2º
OBJETIVOS							
GERAL: Qualificar a produção acadêmica, amparada pela norma culta, com ênfase na escrita de textos dissertativo-argumentativos em condições reais de produção. ESPECÍFICOS: 1) Explorar a recepção e produção da diversidade textual. 2) Analisar as características e a produção do Texto dissertativo-argumentativo; 3) Identificar os diversos tipos de argumentos que compõe o arcabouço da diversidade de Textos dissertativo-argumentativos 4) Produzir textos dissertativo-argumentativos em condições reais de apresentação;							
EMENTA							
Recepção e produção da diversidade textual. Textos dissertativo-argumentativos em condições reais de produção; Características do Texto dissertativo-argumentativo.							
REFERÊNCIAS							
REFERÊNCIAS BÁSICAS: GARCIA, O. M. Comunicação em Prosa Moderna. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010. KOCH, I. V. A Coesão Textual. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2002. MARCUSCHI, L. A. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola, 2008 . REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES: ANDRÉ, Hildebrando A. de. Gramática. 5 ed. São Paulo: Moderna, 1997. Apostila de Português Instrumental do Curso Técnico de Enfermagem, Módulo I – CETAM, 2005. BAGNO, Marcos. Nada da língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna. Revista Presença Pedagógica. Set., 2006. Disponível em: <http://marcosbagnos.com.br/site/?page_id=37>. Acessado em 02 out. 2012. CEGALLA, D.P. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. Companhia Editora Nacional, 2005. LUFT, Celso Pedro. Novo Manual de Português. 4 ed. São Paulo: Globo S. A. 2007; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática - ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.							

UFAM-Humaitá
Núcleo de Estudos

Eixo Estruturante:

DISCIPLINA							
SIGLA	IEA096	NOME	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais				
CR	3.2.1	NATUREZA	Licenciatura	CH	60	PERÍODO	4º
OBJETIVOS							
GERAL: Analisar os processos e procedimentos que norteiam o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental ESPECÍFICOS: 1) Conhecer a importância do estudo da língua padrão e das variantes linguísticas; 2) Analisar teorias sobre o ensino da língua portuguesa a partir dos diferentes contextos do ensino-aprendizagem; 3) Discutir as propostas de ensino da Língua Portuguesa das primeiras séries do ensino fundamental através da análise de documentos das esferas federal, estadual e municipal; 4) Desenvolver diferentes atividades práticas para o ensino da Língua Portuguesa com ênfase nos níveis de recepção, produção e instrumentalização linguística.							
EMENTA							
Concepções e diversidade linguística brasileira e as propostas de ensino no Brasil. A língua padrão e as variantes linguísticas. A língua como objeto de conhecimento e a constituição de falantes-leitores e escritores nos diversos contextos educacionais. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais: a oralidade, a leitura, a poesia, a literatura infantil, a produção de textos, a questão gramatical. Análise e produção de materiais didáticos e de propostas metodológicas para o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais.							
REFERÊNCIAS							
REFERÊNCIAS BÁSICAS: COTELLO, Silvia M. Gasparian. A escola que (não) ensina a escrever. São Paulo: Paz e Terra, 2007. FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2007. GOMES, Maria Lucia de Castro. Metodologia do ensino da Língua Portuguesa. Curitiba: Ibpex, 2007. REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES: GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006. KOCH, Lhgedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010. LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006 MICOTTI, Maria Cecilia de Oliveira (org.). Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos. São Paulo: Contexto, 2009. PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Linguagem e educação. Caxias do Sul: Educ, 2008.							

UFAM-Humaitá
Núcleo de Estudos

Eixo Estruturante:

DISCIPLINA							
SIGLA	IAP100	NOME	Literatura Infantil				
CR	4.4.0	NATUREZA	LICENCIATURA	CH	60	PERÍODO	5º
OBJETIVOS							
GERAL: Compreender a importância da literatura infanto-juvenil na formação do cidadão crítico buscando discutir os diversos gêneros literários e as diversas metodologias de ensino da literatura infanto-juvenil. ESPECÍFICOS:							
1) Compreender a gênese, conceitos, natureza e funções da literatura infanto-juvenil e as possibilidades do uso de metodologias de ensino nesses conteúdos; 2) Analisar o movimento histórico da literatura infanto-juvenil no Brasil e sua função na escola e na sociedade; 3) Identificar as tendências da literatura infanto-juvenil na atualidade. 4) Analisar o voerismo e a fantasia contidos nos gêneros literários e os tipos de discursos presentes nos texto infantis; 5) Explorar o papel das diversas poesias destinadas às crianças;							
EMENTA							
Fundamentos históricos da literatura infanto-juvenil: gênese, conceitos, natureza e funções. A literatura infanto-juvenil no Brasil: relação com a sociedade e com a escola. As tendências da literatura infanto-juvenil atual. A formação do espírito infanto-juvenil. O voerismo e a fantasia da criança. A poesia destinada às crianças: da poesia folclórica à poesia infanto-juvenil: incentivo ao desenvolvimento da capacidade criadora da criança. Narrativas orais: a literatura de tradição oral da região (lendas). Metodologias de ensino da literatura infanto-juvenil. Leitura e análise de obras infanto-juvenil.							
REFERÊNCIAS							
REFERÊNCIAS BÁSICAS: COELHO, Nelly Novaes. Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira (1882/1982). São Paulo: Quíron, 1983. _____. Panorama histórico da literatura infanto-juvenil. São Paulo: Ática, 2000. CUNHA, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2000. LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: História e Histórias. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2007. SILVEIRA, Rosa Hessel et al. A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras. São Paulo: Moderna, 2012. REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES: GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009. OLIVEIRA, Maia Alexandre. Leitura prazer: interação participativa com a leitura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 2003. SILVA, Vera Maria Tietzmann. Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura. 2. Ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009. VIGOTSKI, Lev S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998. ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11. Ed. São Paulo: Global, 2003.							

UFAM-Humaitá
Núcleo de Estudos

Eixo Estruturante:

DISCIPLINA							
SIGLA	IEA151	NOME	Metodologia da Leitura				
CR	3.2.1	NATUREZA	Licenciatura	CH	60	PERÍODO	6º
OBJETIVOS							
GERAL: Desenvolver atividades que envolvam a leitura infantil e infanto-juvenil junto à comunidade estudantil da primeira etapa do ensino fundamental das escolas públicas e/ou comunidade local.							
ESPECÍFICOS: 1) Dramatizar fatos reais e imaginários, baseados na leitura de livros da literatura infantil e infanto-juvenil em preparação à execução do projeto de leitura nas escolas; 2) Elaborar projeto de leitura e desenvolvê-lo com alunos da primeira etapa do ensino fundamental; 3) Escrever um artigo envolvendo as temáticas trabalhadas na disciplina.							
EMENTA							
Leitura: metodologia da leitura; literatura; literatura infantil; literatura infanto-juvenil.							
REFERÊNCIAS							
REFERÊNCIAS BÁSICAS: ABRAMOVICK, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995. AZENHA, Maria Da Graça. Construtivismo: De Piaget A Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 1994. BALDI, Elizabeth. Leitura nas séries iniciais: uma proposta de formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009. BRASIL. Literatura: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino. Brasília: MEC/SEB, 2010. FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. Psicogênese Da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006. LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006. MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES CARVALHO, Castelar de. Para compreender Saussure. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000. CUNHA, Leo[et al.]. Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Piá, 2012. ECO, Umberto. Os limites da interpretação. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009. SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. SOUZA, Renata Junqueira de. Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. _____.; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs). Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.							

UFAM-Humaitá
Núcleo de Estudos

Eixo Estruturante:

DISCIPLINA							
SIGLA	IEA156	NOME	Alfabetização e Letramento				
CR	5.4.1	NATUREZA	Licenciatura	CH	90	PERÍODO	6º
OBJETIVOS							
GERAL:							
Compreender os aspectos históricos, sociais, políticos e educacionais da alfabetização e							
Letramento, analisando os condicionantes e implicações práticas na educação.							
Compreender os conceitos de alfabetização e letramento no contexto histórico, analisando a sua natureza, fatores condicionantes e implicações práticas;							
ESPECÍFICOS:							
1) Conceituar alfabetização e Letramento, identificando seus condicionantes e suas implicações para a prática pedagógica; 2) Mapear as especificidades e inter-relações dos processos de alfabetização e letramento; 3) Analisar os desafios do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura: conteúdos, procedimentos de ensino e práticas de avaliação; 4) Realizar atividades didático-pedagógicas relacionadas ao ensino e a aprendizagem;							
EMENTA							
Evolução histórica das ideias sobre alfabetização e Letramento: seus condicionantes e suas implicações para a prática pedagógica; aspectos sociais, políticos e educacionais dos processos de Alfabetização e Letramento. Especificidades e inter-relações dos processos de alfabetização e letramento; as múltiplas dimensões do processo de alfabetização e a prática pedagógica; aspectos didáticos do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura: conteúdos, procedimentos de ensino e práticas de avaliação.							
REFERÊNCIAS							
REFERÊNCIAS BÁSICAS:							
FERRERO, Emília. Alfabetização em processo . São Paulo: Cortez, 1996. _____. Reflexões sobre alfabetização . São Paulo: Cortez, 2001. KRAMER, Sonia (Org.). Com a pré-escola nas mãos . São Paulo: Ática, 2007. LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget . 17 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007. MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização . São Paulo: UNESP, 2000. SOARES, Magda Becker. Letramento, um tema em três gêneros . Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998. _____. Linguagem e escola uma perspectiva social . 2. ed. São Paulo: 1996. _____. Alfabetização e letramento . 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. ZACCUR Edwiges (Org). A magia da linguagem . 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A 2001.							
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES:							
CURTO, L. M. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler . Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática . 4 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 1996. MATENCIO, Maria de Lourdes, M. Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento . Campinas: Mercado de Letras, 1994. ROJO, Roxane. (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs . Campinas: Mercado de Letras, 2000. SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e letramento: conceitos e relações . Belo Horizonte: Autêntica, 2007. SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo . 9 ed. São Paulo: Cortez, 2000. SOLÉ, I. Estratégias de Leitura . 6. ed. Tradução por: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.							

UFAM-Humaitá
Núcleo de Estudos

Eixo Estruturante:

DISCIPLINA							
SIGLA	IAP024	NOME	Leitura e Produção Textual				
CR	4.4.0	NATUREZA	Licenciatura	CH	60	PERÍODO	
OBJETIVOS							
GERAL: Desenvolver técnicas de leitura e produção de textos diversos, com ênfase nos textos dissertativos voltados para o universo acadêmico. ESPECÍFICOS: 1) Qualificar as habilidades básicas de leitura e produção textual nos diferentes contextos de produção; 2) Dinamizar o processo de leitura com atividades práticas criativas; 3) Produzir atividades de produção textual com ênfase nos textos argumentativos voltados para o âmbito acadêmico.							
EMENTA							
Objetivos de leitura. Tipologias Textuais. Procedimentos de Leitura, análise e produção do texto dissertativo voltados para o universo acadêmico.							
REFERÊNCIAS							
REFERÊNCIAS BÁSICAS: COTELLO, Silva m. Gasparian. A escola que (não) ensinar a escrever. São Paulo: Paz e Terra, 2007. GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. SOLE, Isabel. Estratégias de leitura. Trad. Claudia Schilling .6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6.ed. São Paulo: Ática, 2006. PORTO, Márcia. Mundo das ideias: um diálogo entre os gêneros textuais. Curitiba: Aymará, 2009. ECO, Humberto. Os limites da interpretação. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES CUNHA, C., CINTRA, L. Nova Gramática do Português Contemporâneo. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2013. FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. GARCIA, O. M. Comunicação em Prosa Moderna. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010. KOCH, I. V. A Coesão Textual. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2002. MARCUSCHI, L. A. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.							