

**INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS MORRINHOS**

HELOISA MARIA PRADO

A ALFABETIZAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM GOIÁS

MORRINHOS – GO

2018

HELOISA MARIA PRADO

A ALFABETIZAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM GOIÁS

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientador: Dra. Michelle Castro Lima

**MORRINHOS – GO
2018**

HELOISA MARIA PRADO

A ALFABETIZAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM GOIÁS

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientador: Dra. Michelle Castro Lima

Morrinhos, 21 de junho de 2018.

BANCA EXAMINADORA



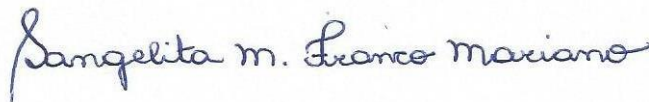
Prof.ª Dra. Michelle Castro Lima – Orientadora

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos



Prof. Me. Marco Antônio Franco do Amaral

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos



Prof.ª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

P896a Prado, Heloisa Maria.
A Alfabetização nos cursos de Pedagogia em Goiás. / Heloisa Maria
Prado. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2018.
55 f. : il.

Orientadora: Dra. Michelle Castro Lima.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano
Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2018.

1. Letramento. 2. Análise de currículos. 3. PPC. I. Lima, Michelle
Castro. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 37.012

Dedico este trabalho aos meus pais e meus avós, que são fonte de inspiração e fazem parte fundamental da minha conduta. Palavras não conseguem expressar a admiração que tenho por vocês. Obrigada por serem meu porto seguro!

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me dado sabedoria e persistência nesses anos que não foram fáceis;

Ao meu pai que sempre me ensinou que “o caminho mais curto nem sempre é o melhor” (Sol Lima) e que é preciso humildade para trilhar essa vida tão tracejada de momentos inesperáveis. Obrigada pela calma e paciência em lidar com todas as situações; pelos diálogos, pelos muitos ensinamentos vindos da sua experiência e por me deixar voar e fazer minhas próprias escolhas.

À minha mãe, que mesmo com as suas preocupações nunca me impediu de tentar e ir atrás dos meus sonhos. Que me incentivou, deu colo, cuidou e me ensinou a cuidar. Obrigada pelos momentos juntas, pelo intermédio e por ser meu exemplo de luta e garra.

Minha sincera gratidão, porque sem esse apoio não seria possível e eu não teria chegado até aqui. Obrigada por ficarem na retaguarda, me apoiando e aconselhando. À vocês devo tudo o que sou. Agradeço por cada ensinamento e puxão de orelha, e por se fazerem prontos a me ajudar, relevando minhas ausências e entendendo os períodos de nervosismo.

Aos meus avós paternos, maior exemplo de amor e união da nossa família, obrigada por tudo o que já fizeram por mim, e aos meus avós maternos *in memoriam*, meu exemplo de força; que em vida se preocupavam se estariam aqui me acompanhando nesse momento especial. Não estão, mas sempre serão luz.

Às minhas amigas que passaram boa parte dessa trajetória comigo, que uniram forças para continuarmos caminhando, e aos amigos que acompanharam de longe, pela paciência e otimismo.

À minha orientadora Dra. Michelle, pela trajetória e companheirismo nesses anos de pesquisa e orientação, seu incentivo foi fundamental para o meu crescimento!

Ao IF Goiano pelas oportunidades e incentivo e especialmente aos meus professores, por compartilhar seu conhecimento e não medir esforços para fazermos juntos um bom trabalho e construir uma boa formação.

E a todos os que viveram esse caminho de alegrias e alguns desapontamentos junto comigo, pelos desafios impostos e situações diversas, que me fizeram acreditar e mostraram que eu posso ir além do que imagino.

“Tu és um indivíduo entre outros 6 bilhões e 400 milhões de indivíduos compondo uma única espécie dentre outras 3 milhões de espécies já classificadas que vive em um planetinha que gira em torno de uma estrelinha que é uma entre outras 100 bilhões de estrelas compondo uma única galáxia entre outras 200 bilhões de galáxias num dos universos possíveis que de tanto se expandir um dia irá desaparecer...

Quem és tu?”

Mario Sérgio Cortella

RESUMO

O presente trabalho procura entender como funciona a formação de professores alfabetizadores pelas universidades e Institutos Federais do estado de Goiás. Com isso, foi feita a análise dos currículos dessas instituições, tal como um levantamento de dados como, carga horária, estágios e disciplinas práticas e teóricas, assim como a análise das teorias do currículo estudadas por Silva (1999), que nos orienta na diferenciação e significado de cada teoria do currículo existente; e durante a análise, percebe-se a teoria visada pela instituição. O trabalho objetiva ressaltar o perfil docente formador para a área de alfabetização e o perfil do egresso, ou seja, do docente que está sendo formado e com quais concepções e metodologias esse aluno sai das instituições formadoras de Goiás. A metodologia usada para o levantamento de dados foi a análise qualitativa de dados dispostos pelas universidades e Institutos Federais, utilizando-se do aporte teórico como referência para tal análise, que indicou que os currículos eram voltados para uma linha crítica ou pós-crítica, porém, em alguns momentos se voltando para o currículo tradicional. Dessa forma, foram aqui apresentados todos esses dados, tal como o resultado da pesquisa e sua conclusão.

Palavras - Chave: Alfabetização. Letramento. Currículo. Goiás.

ABSTRACT

The present work tries to understand how the training of literacy teachers by the universities and Federal Institutes of the state of Goiás works. Thus, the curricula of these institutions were analyzed, such as a data collection such as, hours, internships and practical and as well as the analysis of the curriculum theories studied by Silva (1999), which guides us in the differentiation and meaning of each existing curriculum theory; and during the analysis, one perceives the theory targeted by the institution. The objective of this work is to emphasize the teacher profile for the literacy area and the profile of the egress, that is, the teacher being trained and with which conceptions and methodologies this student leaves the training institutions of Goiás. qualitative analysis of data prepared by universities and federal institutes, using the theoretical contribution as reference for such an analysis, which indicated that the curricula were directed towards a critical or post-critical line, but in some the traditional curriculum. In this way, all this data, such as the result of the research and its conclusion, were presented here.

Key words: Literacy. Literature. Curriculum. Goiás.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 Alfabetização e letramento	10
2.1 A História da Escrita.....	12
2.2 O surgimento das discussões sobre letramento.....	e16
2.3 Psicogênese da Língua Escrita: uma nova perspectiva no ensino da leitura e da escrita.	17
3 CURRÍCULO: DISCUTINDO SUAS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	21
3.1 A formação do ser professor	22
3.2 Discutindo Currículo.....	24
3.3 O Currículo e a formação de professores.....	28
4 OS PPC'S DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS FEDERAIS.....	32
4.1 Caminhos metodológicos.....	32
4.2 Cursos de Pedagogia no estado de Goiás.....	33
4.2.1 Universidade Federal de Goiás	33
4.2.2 Instituto Federal Goiás – Campus Goiânia Oeste	40
4.2.3 Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos	44
4.3 As Diretrizes curriculares para formação de Professores	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma temática muito discutida quando se fala de séries iniciais do ensino fundamental, assim buscamos neste trabalho identificar como os cursos de formação de professores para essa etapa de ensino estão formando o alfabetizador, e se essa formação está acontecendo, segundo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia.

Nesse momento faz-se necessário contextualizar o cenário educacional brasileiro acerca da formação do professor. Inicialmente a educação brasileira era responsabilidade dos jesuítas que ministravam as suas aulas à luz da catequização. Em um período mais à frente, a responsabilidade com a educação era da Coroa Portuguesa. Essa designava pessoas para ministrar aulas no país. Já no século XIX a construção das escolas normais foi um marco importante para formação docente e também para feminização do magistério com o acesso das mulheres nessa profissão. A primeira opção para formação de professores que existiu no Brasil foi o magistério, que consistia em formar de maneira integrada ao ensino médio pessoas capacitadas para atuarem nas salas de aulas, porém, no ano de 2000 o Ministério da Educação e Cultura - MEC designou aos professores de todos os níveis da educação básica que após o ano de 2007 os mesmos deveriam obter o diploma de graduação para o trabalho na rede pública de ensino.

Com essa determinação do MEC a formação de professores se restringiu ao ensino superior, resultando em um crescimento bastante rápido e em um curto período de tempo, a ofertas dos cursos de licenciaturas, principalmente na rede pública. Assim, nossa questão principal foi: Quais as concepções de alfabetização e letramento presentes nos planos de cursos da Instituições Federais em Goiás que oferecem o curso de Pedagogia?

No Brasil com o índice alto de analfabetismo, que se define pelo ato de não saber ler e escrever, do indivíduo; e de alfabetismo funcional é relevante discutirmos a formação do alfabetizador. Sendo que por alfabetismo funcional, se dá as pessoas que sabem ler e escrever, porém, apresentam dificuldade de compreender textos simples. Por essa razão, o seguinte questionamento surgiu “será que os alunos do curso de Pedagogia estão saindo preparados para trabalhar com a alfabetização de crianças e de adultos?” “Será que esses alunos estão discutindo durante sua formação a concepção de alfabetização e letramento?” Com esse trabalho buscamos responder essas questões elencadas a partir da análise do PPC dos cursos de Pedagogia.

Por se tratar de um trabalho de curso de graduação resolvemos delimitar o lócus da pesquisa. Desta forma, definimos como campo de análise apenas os cursos presenciais e

ofertados nas instituições federais de Goiás. Realizamos essa delimitação devido ao tempo para realização do trabalho, já que em Goiás existem vários cursos de Pedagogia a distância e ofertados por instituições particulares e pela Universidade Estadual de Goiás.

Esse trabalho é apenas um início de uma pesquisa que poderá ter vários desdobramentos em outros momentos. O interesse em pesquisar essa temática se deu a partir da iniciação científica, pois já faz dois anos que estudo a história da formação e prática das alfabetizadoras em Goiás. A partir dos estudos de iniciação científica surgiu a necessidade de entender como os cursos de formação tem discutido a alfabetização e o letramento.

Para realização do estudo utilizamos como metodologia o estudo bibliográfico e documental. Para análise dos documentos utilizamos como aporte metodológico a análise de conteúdo, que consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

Estruturamos este trabalho em quatro seções, considerações finais e referências. Na primeira seção introduzimos o assunto, o problema de pesquisa e as intenções da pesquisadora. Na segunda seção, abordamos o conceito de alfabetização e letramento, como surgiu a ideia de alfabetização e como esse conceito foi se alterando ao longo dos anos.

A terceira seção irá discorrer sobre o currículo, o que significa currículo, quais os seus impactos para a formação do professor e como ele é pensado. Na última seção, apresentamos os caminhos metodológicos do trabalho e a análise dos PPC's da Universidade Federal de Goiás Goiânia, Universidade Federal de Goiás regional Jataí, Universidade Federal de Goiás regional Catalão, Instituto Federal Goiás Campus Goiânia Oeste e Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos. Nas considerações finais realizamos alguns apontamentos sobre como os cursos de Pedagogia tem pensado a formação do professor e em especial a formação do alfabetizador.

2 Alfabetização e letramento

O propósito desta sessão é abordar o conceito de Alfabetização e Letramento de acordo com as autoras Soares (2016), Rojo (2009), Kleiman (2007). Por volta da década de 70 a 80, discutir alfabetização era tratar da visão tradicional, de que o aluno iria aprender a ler e escrever no sentido restrito da codificação e decodificação. Essa visão não é incorreta, porém, além de aprender, é necessário que ele entenda o que está lendo e escrevendo, e a isso damos o nome de letramento. Para compreendermos a discussão sobre esses conceitos iremos discorrer sobre a história da escrita para compreensão do surgimento da alfabetização.

Decodificar sistemas linguísticos, aprender lentamente o equivalente aos sons e palavras, transformar em sinal gráfico o que antes era apenas uma ideia abstrata e realizar conexões entre palavra escrita, falada e ouvida, são grandes conquistas que os seres humanos obtiveram em sua formação social e histórica. Tal processo, ainda nos dias atuais, demanda tempo e paciência tanto por parte de quem ensina quanto de quem aprende e pode ser muito frustrante para ambos os lados se determinados fatores não fluírem como deveriam. Diferentemente da ideia de alfabetização, o letramento começa muito antes de a criança ter contato com a escola de fato, com lápis, papel e símbolos/letras, que mais tarde ela irá descobrir que cada um tem um significado e podem virar palavras. Trata-se justamente das primeiras impressões, do processo abstrato de contato com símbolos escritos que se inicia ainda no seio familiar e social, onde se garante que a criança irá ser capaz de compreender efetivamente o que tal coisa é antes de poder simbolizar o que tal coisa é graficamente. Esse é um processo delicado de estabelecimento de conexões com o mundo e pode gerar traços traumáticos se não for bem conduzido.

Podemos falar um pouco de letramento pensando no dia-a-dia do brasileiro e entendendo que em vários momentos, vivenciamos o letramento, e às vezes sem ter o conhecimento de que ele está tão presente. No livro de Rojo (2009) “Letramentos múltiplos, escola e inclusão social”, a autora disserta sobre a história de Dona Naná, que é uma mulher ativa e letrada, faz um curso online de Pedagogia e usa o computador para atividades como: acessar o banco *online*, fazer depósitos e verificar seu e-mail, além disso,

Durante o dia nas escolas, quase todas as suas atividades são eventos de letramento: faz chamadas, dá aulas, lê textos e livros didáticos com os alunos, corrige avaliações e exercícios, atribui notas etc. Chegando em casa, janta, vê as novelas e namora um pouco no MSN, pois seu parceiro vive numa cidade próxima. Por último, faz algumas das atividades *online* de seu curso

universitário. O dia de D. Naná, como vemos, é recheado de eventos de letramento em várias esferas de atividades: cotidiana, escolar, jornalística, publicitária etc. (ROJO, 2009, p. 43).

Embora haja letramento e por isso compreensão do que realiza no caso de D. Naná, não são todos os brasileiros que possuem os mesmos acessos que ela, o que faz o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), que segundo o site do Instituto Paulo Montenegro é o “indicador que revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira”, que por sua vez, são

O principal objetivo do INAF é oferecer informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas. (ROJO, 2000, p. 43).

Pretende-se com esse objetivo, tornar acessíveis as relações de letramento, de forma que mais pessoas possam realizar tais atividades como D. Naná, eventos que são cotidianos e à visão leiga pode ser irrelevante, porém, como Rojo (2009) expressa, tem total explicação. E a essa explicação nos traz os significados de analfabetismo, que “como define “o *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*, “é o estado ou condição de analfabeto” (Aurélio Apud Magda Soares, 2016, p. 17), que provém de analfabeto, que também segundo o dicionário é o “que não sabe ler e escrever”. Dessa forma, visando o ato de aprender a ler e escrever, começou a ser pensado se o indivíduo compreendia o que lia e escrevia, e então foi à partir da década de 1980 que, curiosamente, parece haver um aumento do interesse na área do letramento não só a nível nacional, quanto também a nível global. Como mostra Soares (2014):

[...] Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como reading instruction, beginning literacy tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população. (SOARES, 2014, p.6).

É quando se “avalia o nível de competência de leitura e de escrita da população”, como afirma Soares (2009), que se vê de fato as nuances do letramento no conjunto social. No caso, a autora mostra que - nos países desenvolvidos – uma vez constatado que a população, embora alfabetizada, “não dominava as habilidades de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2014, p. 6), esse problema assumiu uma natureza relevante e necessária de ser intervinda.

No Brasil, entretanto, a autora mostra que esse movimento praticamente tomou a via contrária. Ao invés de objetivarmos um bom embasamento já no letramento da criança, fornecendo meios educacionais para tal, nos focamos no entrelaçamento entre letramento e alfabetização. Apenas quando se aprende a ler e a escrever é que se atenta para a compreensão mais aprofundada do que esses símbolos querem dizer. Isso acaba gerando um país repleto de pessoas limitadas em suas capacidades de interpretação e muitos analfabetos funcionais. Entretanto, antes de adentrarmos os processos de letramento e alfabetização, no Brasil, abordaremos um pouco da própria questão da escrita na história humana.

2.1 A História da Escrita

Para falarmos sobre a história da escrita iremos distinguir três fases da escrita: a pictórica, ideográfica e a alfabética. A pictórica se tratava de imagens que eram utilizadas para representar objetos reais, e por meio dos desenhos, se formava uma história. A escrita ideográfica representa os sons e os símbolos, ideogramas (fonema ou letras); já a alfabética é a que conhecemos hoje, formada por símbolos que representam o alfabeto, e surgiu por meio dos fenícios e posteriormente houve uma mudança quando os gregos acrescentaram as vogais.

Se buscarmos uma explicação lógica sobre o motivo de os seres humanos, em determinado momento da História, sentirem o impulso, a necessidade e a vontade de expressar graficamente seus sentimentos e suas ideias, provavelmente nos frustraremos. Como mostra Barbosa (2008, p. 34), “os nomes que deram início a esses marcos históricos (como a primeira pessoa que entendeu o uso da flecha, da roda ou do fogo), estão perdidos em um passado distante, sem que possamos identificá-los e ter pistas sobre essas motivações”.

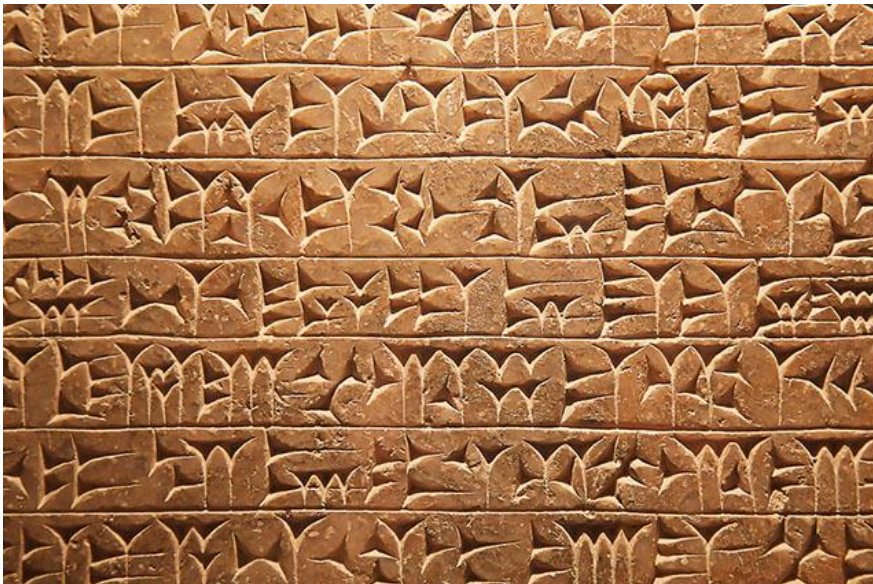
O que sabemos é que, em dado momento, os homens passaram a desenhar nas paredes de cavernas, – o que supomos serem suas moradas de então – gravando nas rochas os desenhos de animais, do cotidiano e de suas visões de mundo naquela situação. A arte rupestre, como mostra Barbosa (2008, p. 35), “baseada muito mais no visual do que no auditivo, procurou

marcar o mesmo símbolo para o mesmo objeto, de modo que se reconhecesse no desenho uma conexão imediata com a realidade”.

O marco de mudança se deu quando arqueólogos encontraram, nos alicerces de um templo em Al Ubaid, no antigo local de morada do povo Sumério, uma lápide que continha grafado o nome do Rei local, que havia pertencido a uma dinastia reinante em meados de 3150 a 3000 a.C. Essa escrita, nomeada posteriormente de Cuneiforme, separou a linha histórica que nós conhecemos em pré-história e história, ou seja, antes e depois da escrita. A mesma também sofreu uma evolução, não nascendo pronta conforme os arqueólogos também descobriram.

Inicialmente essa escrita era composta por incontáveis sinais gráficos que significavam exatamente aquilo que os signos representavam. Barbosa (2008, p. 35) mostra que o símbolo de um pé poderia significar caminhar, estar em pé ou somente o pé, literalmente. Com o tempo, essa escrita chamada de ideográfica foi ganhando caráter mais abstrato conforme era utilizada no cotidiano e conforme a sociedade suméria crescia e evoluía suas relações sociais, interpessoais e de trabalho. Essa passou então a ser utilizada na forma de pequenas cunhas, complementadas com sinais, uma escrita bastante complexa para o período.

Imagem 01: Escrita cuneiforme antiga, inscrição sobre pedra. Museu Nacional, Teerã, Irã.



Fonte: Depositphotos

A escrita cuneiforme foi se popularizando e sendo lentamente adotada por outros povos da região da mesopotâmia, avançando e sendo adaptada, inclusive, pelos chineses. Os Hieróglifos egípcios, por sua vez, parecem ter se desenvolvido mais ou menos ao mesmo tempo em que a escrita cuneiforme, ganhando tanto uma forma escrita mais rebuscada e voltada ao interesse dos deuses, quanto uma forma escrita cotidiana mais comum. O grego, que introduziu

ao alfabeto a ideia das vogais, e o latim, posteriormente, foram escritas que estenderam e popularizaram, inclusive, a ideia de educação e de escolas específicas.

Percebemos, desse modo, que cada povo em particular foi desenvolvendo seus conceitos de escrita, sempre na busca pela simplificação, economia e agilidade de suas representações. Na concepção de Barbosa (2008, p. 38), “os laços de uma sociedade com sua língua escrita são consideravelmente mais rígidos do que os estabelecidos com a sua língua falada”. Desse modo, inevitavelmente devemos analisar como se dá o domínio desses símbolos escritos pelos seres humanos geração após geração, pelo processo chamado de alfabetização.

Conforme define Cagliari (1992, p. 92), “a escrita é algo com o qual estamos tão constantemente envolvidos que não nos damos conta do complexo processo envolvido na sua aprendizagem. Uma vez que a maioria de nós enfrentou esses desafios na infância, as memórias sobre o assunto se tornam confusas e distantes”. No contexto brasileiro, Cagliari (1992) critica o quanto esse processo se volta exclusivamente para o aprendizado das normas e dos símbolos gráficos da palavra em si.

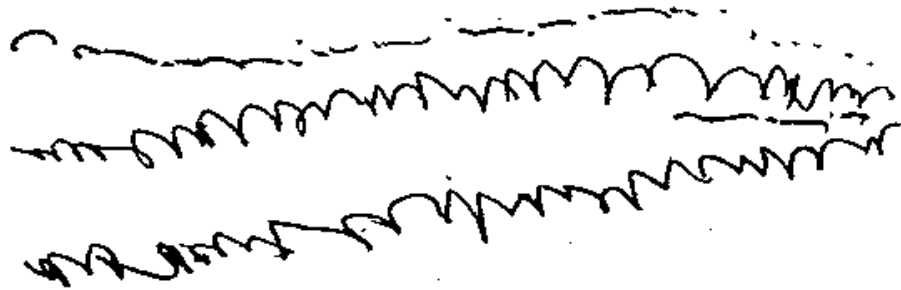
Quando a criança vai para a escola, tem ali um mundo novo de descobertas, onde vai aprender letras e símbolos, e para ela cada passo é um grande avanço e descoberta nova, as letras em bastão e as letras cursivas, só isso já pode confundir o aluno e levar um tempo para que ele processe o que está acontecendo nessa mudança e aprendizado, e nenhum material explica para a criança que na verdade, existem várias maneiras de escrita. Cagliari (1992) reflete sobre esse ponto quando descreveu:

Quando a criança começa a aprender a escrever, ninguém lhe diz isso e, muitas vezes ela fica admirada diante das coisas que a professora (e os adultos) fazem com as letras. Com o tempo, acaba aprendendo indiretamente o que a escola pretende. O grande problema nesse caso é que a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo. (CAGLIARI, 1992, p.97).

Sabemos que é durante a alfabetização que a criança vai aprender a reconhecer símbolos e letras, mas não só essa codificação e decodificação é importante, como mostrar para a criança o que ela está aprendendo e deixa-la fazer parte disso, de seu processo inicial para aprender a ler e escrever. Além disso, ela passa a fazer parte do mundo letrado da escola e fora dela também passa por seu processo de letramento e vivências da infância, do meio que está inserida. Dessa forma, escrita não se trata de palavras formadas ou um alfabeto completo, mas a criança, o aluno também escreve quando desenha, é uma representação que retrata algo sobre ele ou que tem ao seu redor, devemos considerar sim escrita. E para isso Cagliari (1992, p. 99) retrata que

é preciso saber da criança a sua visão de escrita antes de lhe impor um sistema alfabético que tenha que seguir, ouvindo o que cada uma acha. Um bom exemplo é quando uma criança faz a representação do seu nome por um conjunto de rabiscos:

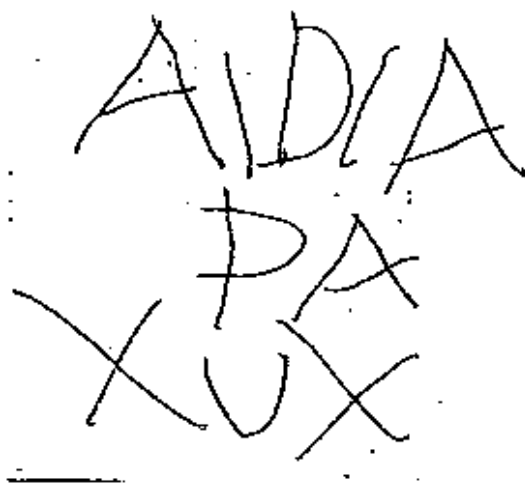
Imagem 02: Representação do nome próprio feito por uma criança



Fonte: Cagliari (1992, p. 99)

Já outra criança pode fazer a mesma representação usando letras:

Imagem 03: Representação do nome próprio feito por uma criança



Fonte: Cagliari (1992, p. 99)

No primeiro caso, o aluno sabe que é usado um sistema de escrita para fazer tal representação, mas não sabe usá-lo como o sistema pede, o que não deixa de ser escrita, porque vemos aqui uma representação, porém, da forma que a criança entende e consegue no momento.

No entanto, no segundo caso, a criança já conhece as letras e sabe escrevê-las, mas não sabe usar a ordem correta para escrever seu nome, o que também, de acordo com o autor, é considerado uma forma de escrita, pois há representação aqui.

2.2 O surgimento das discussões sobre letramento

Segundo o *Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*, letramento é a “capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve”, sendo assim, não significa apenas codificar, mas também decodificar, entender o significado do que está lendo e escrevendo. Até então, as práticas das professoras e os cursos de formação eram voltados para o método tradicional, que se propões em sua maioria, atividades de cópia e memorização, dessa forma tornando o aluno um reproduzidor. Podemos perceber isso ao analisar diários das décadas de 60 e 70, e embora a discussão sobre a linha construtivista do letramento tenha ganhado espaço, tais práticas ainda permanecem. Falar e escrever sobre alfabetização é fácil quando na teoria, por mais que hajam diálogos e meios, o método tradicional se faz mais cômodo, porque o professor coloca alunos copiar e reproduzir o que deve ser aprendido. Mesmo tendo sua importância, pouco se dá espaço para novas estratégias e linhas teóricas, em uma escola de ensino regular, por exemplo, a quantidade de alunos é grande, eles não podem ficar ociosos e há muito conteúdo a ser cumprido, isso faz com que, mesmo o professor sendo construtivista, não pode fazer a aula que gostaria, alguma dinâmica ou trabalhar com o lúdico. Isso desmotiva o professor e faz com que a aula dele caia na rotina, sendo o mesmo método sempre, sem nenhuma inovação ou interesse de melhora. Alguns professores ainda intercalam suas aulas seguindo as normas da escola com as aulas mais interativas e menos mecânicas, conseguem fazer um intermédio e assim equilibrar o meio.

Por isso, conceituar alfabetização e letramento se faz importante, e na perspectiva de algumas estudiosas do assunto, que apresentamos anteriormente, como Ferreiro (1999) e Teberosky (1999), podemos entender como a visão e interpretação das mesmas se ligam e nos trazem um conceito que merece ser ressaltado. Para Soares (2016),

Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. O que explica o surgimento dessa nova palavra? Novas palavras são criadas (ou a velhas palavras se dá um novo sentido), quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. (SOARES, 2016, p.15).

A necessidade de um termo que trouxesse um novo olhar para a alfabetização não veio trazer um novo método para a alfabetização, como muitos pensam, ou uma alfabetização construtivista, que são pontos separados; mas aconteceu para a melhoria e uma tentativa diferente da que já se tinha conhecimento. Porém, também não surgiu para acabar com o método tradicional, pois ele tem sua importância, reconhecemos. O letramento surgiu como forma de múltiplas visões sobre o indivíduo; veio nos mostrar que o fato de alguém ser letrado, reconhece as atividades diárias, como expressado anteriormente no caso de D. Naná, aonde vimos claramente que às vezes, fazemos algo automaticamente, sem saber o real sentido de estar fazendo, e isso se liga diretamente ao ser letrado, entender o que faz e porquê, sendo esta a principal necessidade de trabalhar tal temática. E como expressa Kleiman (2007)

O letramento tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais. (KLEIMAN, 2007, p. 1).

Para entender mais sobre letramento e sua aplicação, no próximo capítulo abordaremos na temática aplicada a duas teóricas muito importantes para a história da alfabetização.

2.3 Psicogênese da Língua Escrita: uma nova perspectiva no ensino da leitura e da escrita.

Foi somente na década de 1980, através de pesquisas das teóricas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky que a alfabetização ganhou nova visão, dando espaço ao letramento. Em outros casos, a escola em sua metodologia diz ser construtivista mas aplica o método tradicional, para ser vista como algo diferente, que sai da rotina. Cópias, ditados e pontilhado fazem parte do método da repetição e de acordo com a linha construtivista, formam alunos copistas, porque teoricamente, ele não vai compreender o que está escrevendo, vai apenas reproduzir e decorar.

É nesse contexto que Ferreiro e Teberosky pensam a nova alfabetização, para que ela forme alunos pensantes e questionadores e não alimente uma educação que só deposita conhecimento no aluno e gera um amontoado de informações que ele não absorverá de uma vez e que só aceita e acumule esses conhecimentos que na verdade eles nem sabem o porquê são assim, só sabem que tem que tem que fazer o mesmo. As autoras realizaram em suas pesquisas,

análises com alunos de algumas escolas e puderam observar de perto como a criança aprende e quais os meios que a levam a determinados conhecimentos. A intenção agora seria que o aluno não apenas codificasse e decodificasse, mas fosse além disso e compreendesse o que lhe é proposto ou falado.

Podemos perceber no processo de alfabetização, que se dá do 1º ao 3º ano, que os alunos tem grande dificuldade em escrever um pequeno texto de sua autoria ou fazer a releitura de alguma história contada em sala de aula, por mais simples que seja. Notamos que o ensino tem se tornado mecanicista, e isso não pode ocorrer, pois da mesma forma que um dia tivemos nossa visão mudada e percebemos por meio do conhecimento que tudo o que fazemos pode ter uma explicação lógica, passamos a compreender o mundo de outra maneira e é essa visão que precisamos passar aos nossos alunos.

Foi nesse intuito então, que na década de 1980 ocorreu a transformação na alfabetização, aonde o método tradicional deveria ser extinguido e o construtivismo entrar em ação. O mestre deveria partir do pressuposto da aprendizagem do aluno, a forma como ele absorve o conteúdo, e não a forma como o professor acha que é melhor para ensinar, mas sim da forma como o aluno aprende de verdade, partindo assim da dificuldade dele. Outro ponto a ser destacado é a diferença de crianças de classes diferentes, que as crianças de classe inferior tem menos oportunidades de participar de eventos que envolvam a escrita e quando ela entra na escola, é ali que ela vai ter o primeiro contato com o mundo da letras e palavras, para se formar um conhecimento que a levará ao letramento, isso quando há real letramento. Já a criança de classe média/alta, tem mais acesso a livros e informações, o que a deixa naturalmente um passo à frente no processo de alfabetização. A consequência é que a diferença no desempenho dessas crianças será visível, e isso nada tem a ver com nível intelectual, mas sim uma questão de oportunidades e acesso, e que dificuldades quaisquer criança pode ter independente da classe social. Sobre métodos, temos que

O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético. Mas esta permissa baseia-se em duas suposições, ambas falsas: que uma criança de seis anos não sabe distinguir os fonemas de seu idioma, e que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma. A primeira hipótese é falsa, porque, se a criança, no decorrer da aprendizagem da língua oral, não tivesse sido capaz de distinguir oralmente pares de palavras, tais como pau, mau; coisa que, obviamente sabe fazer. A segunda hipótese também é falsa, em vista do fato de que *nenhuma* escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 27).

O método tradicional acredita que a criança é uma tábula rasa, um ser que chega na escola sem saber nada e sem nenhuma noção, e nesse momento os professores lhe apresentam uma quantidade muito grande de conteúdo, sendo muita informação para ser processada de uma só vez. Esse acontecimento não é saudável para o aluno, porque desconsidera o que ele vive fora da escola, a vida que ele leva, o seu dia-a-dia. O letramento acredita em uma versão diferente de criança/aluno, vê um indivíduo que passou e passa por inúmeras atividades cotidianas que a tornam uma pessoa letrada. Desde amarrar os sapatos até fazer a tarefa de casa sozinho, são atividades que estimulam suas vivências e compreensão de rotina, de “por que devo fazer isso”, qual a intenção ou motivo aparente, tudo isso está implícito no processo de letramento. Outro grande aspecto da alfabetização, é a aprendizagem do nome próprio, que se torna um passo muito importante na vida do aluno. No método tradicional, são trabalhados pontilhados, para aprender a escrever e não sair fora da linha, é preciso salientar que há uma grande preocupação em algumas escolas, com o fato do aluno não conseguir fazer o traçado dentro de onde lhe é permitido, sem levar em consideração que, esse aluno ainda está em trabalho com a coordenação motora fina e grossa e antes de tudo é necessário que se exercite esse ponto. Mas quanto ao nome próprio, Ferreiro (1999) nos adverte:

O que é importante aqui ressaltar é que a aquisição de certas formas fixas está sujeita a contingências culturais e pessoais: culturais, porque uma família de classe média oferece, com maior frequência, contextos para essa aprendizagem (ainda que não seja mais do que pelo simples fato de escrever o nome da criança em seus desenhos, para identificá-los); e pessoais, porque às vezes, a presença de um irmão maior, que começa a escola de ensino fundamental, costuma ser um fator de incitação compensador de outras incitações culturais ausentes. (FERREIRO, 1999, p. 205).

Perante a essas explicações e diálogos à cerca da alfabetização e letramento, percebemos que as crianças de classe média possuem maior acesso a alguns materiais e isso pode adiantar seu aprendizado, fazendo com que ele esteja um pouco à frente dos outros alunos, mas ainda assim não é um fator intelectual, são os eventos de leitura e escrita dispostos com mais facilidade pela classe social, o que não significa que uma criança de classe inferior seja incapaz, pelo contrário, ela estará agindo conforme o seu próprio tempo.

Pensar a alfabetização é mais do que manipular métodos ou criar teorias, trata-se de pensar uma maneira condizente de ensinar outras pessoas a fazer uma interpretação do que está a sua volta, é por esse motivo que o currículo das universidades merece total atenção, para termos ciência de qual profissional estamos formando, será um educador ou será apenas mais um formando?

3 CURRÍCULO: DISCUTINDO SUAS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Para entendermos um pouco sobre currículo e qual a sua importância no contexto escolar e acadêmico, devemos voltar um pouco no tempo, iniciando uma linha começada quando os jesuítas receberam a missão de catequizar os índios. Nessa situação podemos observar que esse “catequizar” na verdade se tratava de educar e moldá-los à forma como os jesuítas viviam, ou seja, eles catequizariam os índios, com esperança de que eles aderissem aos seus costumes, não levando em consideração a cultura e costumes que os índios possuíam. Com isso, se fizermos a relação currículo/escola, até esse ponto é visível perceber que a intenção do currículo é de certa forma moldar o aluno a uma determinada educação, e isso significa que nem sempre essa educação vai estar de acordo com a realidade dele, e mesmo assim ele deve se adaptar.

As várias discussões que temos sobre currículo e tipos de currículo, não mudam muito o fato de que até mesmo o professor tem que seguir tal modelo de educação e muitas vezes não pode sair muito dos conteúdos porque tem que cumpri-los, mesmo que esses conteúdos fossem diferentes e interessantes. Por outro lado, direcionando para a formação e saberes do professor, Tardif nos esclarece com êxito que

A maioria dos discursos que hoje tratam do ensino e são veiculados pela classe política, pela mídia e pelos formadores de opinião – e frequentemente por vários professores universitários – questiona se os professores trabalham bastante, se trabalham corretamente ou se dão um bom acompanhamento aos seus alunos. Constata-se, portanto, que a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam ou não deveriam fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente. Todos esses discursos mostram que o ensino ainda é, no fundo, um “ofício moral”, que serve sempre de lente de aumento para as angústias e inquietações da opinião pública. (TARDIF, 2010, p. 116).

O fato do ensino ainda ser tratado por vezes como “ensino moral” não ajuda a classe de professores a fazer seu trabalho como deve ser, pelo contrário, são pessoas da sociedade que dão sua opinião, muitas vezes leiga, mas que ainda assim exigem uma razão por acompanhar o que parte da mídia, que nem sempre é a forma verdadeira como acontece. Nesse pensamento, para conhecer verdadeiramente o trabalho dos professores, é preciso ir além desses pontos colocados, de forma que passe a se reconhecer o magistério não como um mero curso profissionalizante, e a Pedagogia como “portadora de questões sociais importantes que ilustra ao mesmo tempo, as tensões e os problemas de nossa época que se encontram vinculados à

escolarização de massa e à profissionalização do magistério”. (TARDIF, 2010). Nessas palavras, o autor apresenta de forma clara que o ensino e a formação de professores merece mais atenção e estudo por parte de quem está de fora dessa área, como citado, a pedagogia lida com vários fatores de problemas sociais e culturais, por ser uma área ampla e de grande conhecimento. Devido a isso, está sempre tentando intercalar a realidade dos alunos com o currículo, tarefa de difícil discussão, e mesmo sabendo que existem as teorias do currículo, que nos apresenta currículos com diferentes ideias, na prática e realidade, eles podem seguir um caminho diferente, não fazendo parte da cultura do aluno, não atendendo às suas reais necessidades e como Machado expressa,

Procuram, assim, atribuir-se à escola e aos professores funções que se afastam do simples cumprimento daquilo que é prescrito a nível nacional, possibilitando que o currículo e os elementos que o configuram passem a ser, também, selecionados e organizados em cada contexto, por forma a harmonizar-se com as situações reais. Tal processo implica que se mobilizem os atores e os recursos locais, envolvendo as escolas e os seus agentes na procura de caminhos que respondam às necessidades e aos anseios das populações. (MACHADO, 2006, p. 11).

Em sua afirmação, Machado nos diz sobre a harmonia com as situações reais, ou seja, a escola deveria ser um campo de discussão para os alunos terem um espaço onde essas questões e diferenças sociais fossem minimizadas e as necessidades dessa população fosse atendida, mas na maioria das vezes não é o que acontece.

3.1 A formação do ser professor

Estudar as práticas e formação das alfabetizadoras é, antes de tudo, buscar sua inserção num quadro de representações que se interligam e são percebidas no aprofundamento do estudo das fontes. Com relação a formação dos professores alfabetizadores identificamos que a primeira escola de formação de professor primário foi a escola Normal em 1835 em Niterói. Posteriormente esse modelo de formação foi se difundindo pelo Brasil.

Após as escolas Normais, foram criados os Institutos de Educação, o Curso de Pedagogia e em 1972 através da Lei 5.692 foram extintas as escolas normais e criada a modalidade de 2º Grau chamada habilitação específica de 2º Grau para o Magistério, conforme especificado na Lei:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; (BRASIL, 1971).

Desta forma, para atuar nas salas de alfabetização seria necessário apenas a habilitação específica de 2º Grau (Magistério), até que 1996, pela Lei nº 5692 este cenário foi alterado passando a ser exigido um professor formado em curso superior de Pedagogia ou Normal Superior para atuar nas salas de alfabetização e somente na falta desses profissionais serão aceitos professores com formação específica de 2º Grau.

Por criação da Lei nº 13.415/ 2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 foi alterada e agora para atuar nas salas de alfabetização o professor poderá ter o curso de licenciatura ou apenas a modalidade normal oferecida em nível médio. Juntamente com a desvalorização da formação do alfabetizador acompanhamos as discussões sobre os métodos de alfabetização.

Formar o ser professor pode exigir primeiramente uma carga de conhecimentos abrangentes, e ao mesmo tempo que esse professor é formado, ele forma outras pessoas e o ciclo continua. Quando pensamos em um tema relacionado à alfabetização, letramento e currículo, envolvemos então forças que vão dar base a esse professor e vão “moldá-lo”, se assim podemos dizer. Aqui, nos voltamos para a formação de docentes universitários ou não, mas a questão é que, na formação para docente universitário e tendo a missão de formar seus alunos, há uma preocupação sobre como esse conhecimento é passado e para onde ele tende. Entendemos que, o currículo é o mesmo, porém, trabalhamos com ele de diferentes formas e isso não significa igualdade para todos os alunos, ou seja, as faculdades de educação, tendo o curso de pedagogia, possuem a sua própria proposta curricular e as linhas de pensamento que irão seguir ao longo do curso, e para isso é necessário pensar que, geralmente os professores acabam se voltando mais para o seu próprio estudo ou autor estudado, nem sempre por ser mais fácil, mas sim pelo que ele pensa e segue de tal pensamento. Considerando tais levantamentos sobre o ensino universitário na formação de professores que também formarão mestres, Cicillini diz que

[...] é possível avaliar que, durante todo o processo de articulação e criação de faculdades e, posteriormente, universidades, o ensino era a *mola mestra* da atividade docente, o que implica dizer que a relação entre docência/ensino/sala de aula era um componente vivo da realidade prática do trabalho dos professores. (CICILLINI, 2010, p. 21).

Assim, temos que o ensino em suas atribuições, como a sala de aula e a realidade, deixa claro que a teoria pode ser chave para mudanças no ensino, porém, é preciso saber como executá-las na prática, o que demanda tempo e espera, para que um bom trabalho seja feito. No entanto, é importante conhecermos, novamente por meio das afirmações de Cicillini, que

O sistema conhecido como 3+1 (três anos de formação teórica e um ano de formação didática) denunciava o grau de importância que a parte pedagógica tinha nos currículos de cursos, ao mesmo tempo em que também anunciava que havia uma insuficiência de formação por parte dos professores da universidade para lidar com a licenciatura. (CICILLINI, 2010, p. 22).

Aqui destacamos que, como já foi dito, anteriormente, o ensino era dividido em 3 anos de formação teórica e apenas no último ano de licenciatura se tinha contato com a prática, e dessa forma, o professor possuía muito conteúdo e pouca atuação, assim chocando-se quando ia para a prática, o que causava um déficit nesse ensino para a formação de mestres, que deveria ser repensada de tal forma que o professor devesse ter mais contato com a sala de aula e vivenciar tal prática para a sua atuação perspicaz.

Temos ainda que, dependendo da forma como o professor conduz o currículo, ele liga sua prática às suas vivências, como podemos notar que

Assim, o que o professor é está diretamente relacionado àquilo que faz e às suas experiências de vida, o seja, o que ele é em cada momento. É resultado de uma combinação de elementos diversos, pois os professores não se encontram na posição de sujeitos isolados e imunes às contingências sócio históricas. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. A problematização da prática docente, como fator desencadeador de processos de reflexão e teorização sobre a prática, não pode ser entendida enquanto programas previamente definidos, e sim, como processos orientados pelas necessidades, expectativas e condições de cada grupo de professores. (CICILLINI, 2010, p. 35).

A formação do ser docente, está diretamente ligada com as concepções que o professor através do currículo, transmite aos seus alunos, passando por sua vez, algumas vivências relacionadas ao que ensina e sua ligação de teoria e prática dentro do que segue.

3.2 Discutindo Currículo

Segundo o *Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*, a palavra currículo significa, ato de correr; pequeno atalho. Diante disso entende-se que o currículo de um curso é o percurso que deve ser feito para atingir determinados objetivos, além disso ele dá ideia de movimento,

por tanto, é algo que pode ser pensado e repensado, feito e refeito a partir de necessidades encontradas. Segundo Malta (2013) “O currículo se concretiza no cotidiano da sala de aula e ainda quem nunca foi professor, mas foi aluno, tem uma grande experiência de currículo, pois o vivenciou em sua plenitude”.

Isso quer dizer que o currículo recebe várias influências na sua construção, ou seja, do que é pretendido em tal curso em uma determinada região, da necessidade dessa região, o que pode ser explorado e o que já se tem conhecimento ou materiais para embasamentos teóricos, o que deve ser investido e retratado, além de viver influências culturais, políticas, geográficas entre outras. As teorias do currículo são as responsáveis por escolherem quais dessas interferências terão mais prestígio na construção de um currículo, sendo que cada uma das teorias vai partir de um ponto diferente, que veremos mais à frente. Quanto a isso, Silva (1999) disserta

[...] está implícita na noção de teoria, a suposição de que a teoria “descobre” o “real”, de que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. De uma forma ou de outra, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede. Assim, uma teoria do currículo começaria por supor que existe, “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explica-lo. (SILVA, 1999, p. 11).

O currículo é criado como documento para manter uma certa organização que se faz necessária, e conta com o aluno como interlocutor e quem vai vivenciar esse currículo, de forma que o mesmo (currículo) pode pender para o tradicional, por exemplo, e levar a formar discentes que seguirão o tradicionalismo, porque foram moldados à essa forma. Em contrapartida, temos o currículo oculto, também identifica mais à frente, o que vai ser definido como aquilo que o aluno aprende e que não estava no “cronograma” da aula. Dessa forma, entendemos que o currículo vai ser o norteador tanto do aluno, como do professor, havendo a diferença de que, o professor muitas vezes poderá voltar o currículo para sua linha de pensamento ou pesquisa, para os teóricos que segue, já o aluno, vai seguir o mesmo, porém, dependendo do ponto do professor, que vai guiá-lo.

Primeiramente, façamos um apanhado das principais teorias do currículo.

3.1.2 Currículo tradicional

Esse currículo está preocupado com o ensino, avaliação, o planejamento, a metodologia etc. Sem pensar muito nos problemas sociais, pois esses pertenciam à sociedade e não a escola, e para Silva (1999, p. 16) “as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: "teorias" neutras, científicas, desinteressadas”. Aqui, o conhecimento é simplesmente transmitido, o professor aparece mais que os alunos, ou seja, torna-se o centro do conhecimento, como se o aluno fosse um depósito de conhecimentos. O aluno aqui está sendo preparado para o mercado de trabalho, sua tarefa com o aprendizado é decorar e memorizar para serem colocados na prática. Assim, temos que

As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão "o quê?" como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: "como?". Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. (SILVA, 1999, p. 16).

A maior preocupação aqui visível é a de como transferir o conhecimento, não importando se o aluno vai se adaptar ou apenas reproduzir outros conhecimentos, tal como a memorização e o ato de decorar. O aprendizado nessa teoria, é visto como algo transferível, como se fosse uma fórmula pronta e acabada que irá passar por várias gerações de alunos, formando pessoas mecanizadas que não se questionam fora da caixa.

3.1.3 Currículo teorias críticas

Nesse caso, o pensamento é voltado para a linha marxista, pois em seus estudos, reconhece-se as lutas de classe e poder. O currículo é de certa forma separado, sendo um para a classe dominante e outro para a dominada, de forma que, a classe dominante é preparada para oportunidades e para passar em vestibulares e ter melhores notas, enquanto a dominada, é preparada para o mercado de trabalho. Desta forma, podemos visar à divisão das classes sociais e a luta pelo o poder, sabendo que

As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar "o quê?", mas submetem este "quê" a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto "o quê?", mas "por quê?". Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não

outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 1999, p. 16/17).

Vemos nessa teoria, uma preocupação com as classes sociais, tendo em vista a ideia da meritocracia, que leva as pessoas acreditarem que elas podem conseguir custando apenas o esforço, sem visar a falta de oportunidades que muitas classes vivem. Por isso, sendo o currículo crítico ou pós-crítico, seu objetivo será pela luta de classes, igualdade, cultura e etnias.

3.1.4 Currículo pós-crítico

Esse currículo visa o indivíduo como ser humano com direitos, mas, que possa usufruir deles. O sujeito autônomo, emancipado e principalmente que saiba conviver com as diferentes culturas, tendo um olhar sem preconceito a cultura diferente da dele. O termo multiculturalismo está totalmente ligado ao currículo pós-crítico, pois, visam os valores das diversas culturas, aqui a cultura é patrimônio, sendo que para Silva (1999, p. 17) “ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo.”

3.1.5 Currículo oculto

É a característica individual que aparece em um currículo, as formas de avaliar, a forma de manter o conteúdo, a maneira que o professor dar sua aula, os fatos que fazem o currículo da própria escola. É a vivência do aluno e o cotidiano, o que o professor ensina sem ter planejado. Dessa forma,

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. (SILVA, 1999, p.78/79).

O conhecimento adquirido pelo currículo oculto, é se não, aquele que é privado dos alunos, determinadas abordagens que de acordo com o currículo tradicional, não deveriam ser ditas em sala de aula, e que por isso ficam geralmente implícitas nos conteúdos; o professor

ensina os alunos a ter outra visão do que é tratado e os alunos decifram e compreendem a mensagem. Com isso,

O currículo oculto ensina, ainda, através de rituais, regras, regulamentos, normas. Aprende-se também através de diversas divisões e categorizações explícitas ou implícitas próprias da experiência escolar: entre os mais “capazes” e os menos “capazes”, entre meninos e meninas, entre um currículo acadêmico e um currículo profissional. (SILVA, 1999, p. 79).

Contudo, o currículo oculto pode não ser necessariamente uma teoria, mas é uma ideia que tem sua importância e ensina com a experiência, o que pode ou não vir junto com os outros currículos quando eles são pensados. Esse tipo de currículo leva o aluno a abrir os horizontes para uma visão mais ampla dos problemas sociais.

3.3 O Currículo e a formação de professores

Para formar um professor, é preciso que ele tenha uma formação que ofereça fundamentação teórica para embasamento, excluindo um tanto o senso comum. Sabemos que o professor carrega consigo grande conhecimento de sua teoria e prática, e muitas vezes mais da teoria. No entanto, queremos aqui salientar a relação do currículo na formação de professores, sua importância e influência na forma de ensinar e ser do mestre. Para tanto, Silveira nos fala um pouco sobre identidade profissional, que seria a forma do professor de lidar com as situações que podem surgir no meio que está inserido. Assim, nota-se que, o professor se adequa ao ensino ou método de onde se insere e seguindo o currículo, molda o aluno, formando-o de acordo com o que lhe é proposto. Dessa forma, Silveira continua

Se considerarmos a formação de professores um conjunto que unifica os saberes valorizando o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional, poderemos mais facilmente constituir a identidade do professor. Pode-se afirmar que a identidade profissional desenvolve-se e adapta-se ao contexto social, político e histórico em que o professor está inserido. (SILVEIRA, 2013, p. 2).

A identidade profissional é formada desde a faculdade, podemos assim considerar, porque é nesse momento que ele encontra um caminho ou linha a seguir, pela qual se interesse e se instigue de alguma forma, fazendo com que haja permanência em tal pensamento ou porque faz parte de seu contexto histórico ou porque quer que faça e pretende de alguma forma fazer

com que dê certo. Sobre a identidade profissional, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Faculdade de Educação da UFG nos informa que

A defesa da escola pública e democrática, criadora de direitos, tornou-se prioridade, e o pedagogo foi entendido como um docente capaz de pensar, articular e recriar a teoria e a prática educativas. As discussões ligadas às reformas curriculares do início dos anos 80 do século passado na UFG contribuíram para o debate nacional sobre a identidade do pedagogo e dos outros educadores. A docência, definida como a base dessa identidade, deu origem à luta por uma base comum nacional para a formação de todos os educadores brasileiros. (PPC FE/UFG, 2003, p. 5).

Essa importante conquista percorreu um caminho para chegar até aqui, quando iniciou com uma mudança em 1979, ano em que a faculdade determinou que o curso de Pedagogia deveria mudar o foco de especialista em administração escolar, orientação educacional e supervisão educacional para a formação de docentes, o que curiosamente foi na mesma época em que a alfabetização começou a ser repensada, e o fato da preocupação com a formação de professores, é de extrema importância, pois se ligados os dois, teremos uma rica formação docente. No entanto, é ainda na universidade que formamos o nosso ser professor e percebemos ou constatamos quais os métodos visados ou mais estudados, que o curso oferece mais enfoque. No caso da Faculdade de Educação, dos campus de Goiânia e Catalão, o curso de Pedagogia apresenta o mesmo PPC, ou seja, mesmo Projeto Político de Curso, pela sua ementa e os autores estudados, tem como chegar a uma conclusão de qual docente essa faculdade forma, justamente voltada para alfabetização e letramento e as autoras aqui apresentadas, como Rojo, Ferreira e Teberosky e Magda Soares. Determinado conjunto de autores estudados, sejam esses ou fossem outros, pela análise teórica e sua linha de pensamento, que nesse caso pende para o crítico/pós-crítico, percebemos a intenção ao falar de formação de professores, que pretende-se formar professores para o crítico. Tardif disserta ainda sobre o trabalho docente, dizendo que

[...] uma boa maneira de compreender a natureza do trabalho dos um professores é compará-lo com o trabalho industrial. Esta comparação permite colocar em evidência, de forma bastante clara, as características do ensino. Ela ilustra também, de maneira clara e precisa, as diferenças essenciais entre as tecnologias que encontramos no trabalho com os objetos materiais e as tecnologias da interação humana, como a pedagogia. (TARDIF, 2010, p. 123).

Assim, temos que a natureza do trabalho docente pode ser comparada com o trabalho industrial porque ambos funcionam como uma cadeia, um ciclo que precisa de várias pessoas

para “girar”, sendo que dentro do ensino, também são visados objetivos, objeto e produto do trabalho, mas com algumas diferenças do trabalho industrial, como o fato da característica do objetivo ser geral e não operatória, como retrata Tardif,

Nesse sentido, eles exigem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, especialmente em sala de aula com os alunos, como também durante a preparação das aulas e das avaliações. (TARDIF, 2010, p. 126).

Dessa forma, o trabalho do professor se dá dentro e fora da sala de aula, em um ambiente de pesquisas e muito estudo, para levar conhecimento aos seus alunos e ainda mais importante que isso, causar o conhecimento, instigar sobre um assunto em sala de aula e levar os alunos a refletirem, como expressa mais uma vez Tardif, ao falar que

O trabalho dos professores e à sua formação, ao pensamento dos professores e à sua história de vida, as relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais, etc. [...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. (TARDIF, 2010, p. 228).

Quando pensamos sobre as vivências do aluno e o quanto elas se fazem importantes para a sua vida pessoal e profissional, temos que considerar que essa mesma pessoa pode vir a ser um professor e suas memórias e vivências vão continuar influenciando de alguma forma o seu trabalho, como por exemplo, os autores que estudou na faculdade e que defende suas concepções porque é o que acredita, pode ser agora seu principal incentivo para a formação de outros professores. Sobre o saber-fazer na missão do professor, temos que

[...] para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (TARDIF, 2010, p. 230).

Isso nos leva a acreditar que, mesmo o professor buscando e se inspirando em conhecimentos e teorias já provadas, essa não é a única maneira de apresentar o conhecimento para os seus alunos, não significa que o professor vai sempre “copiar” de alguém, mas ele pode

construir seu próprio conhecimento e levar outros futuros mestres a compartilhar desse conhecimento e à partir dele gerar um próximo, assim por diante.

4 OS PPC'S DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS FEDERAIS

Neste capítulo iremos discorrer sobre os caminhos metodológicos, apresentaremos os projetos de curso de Pedagogia das Instituições Federais de Goiás e ainda analisar como esses cursos retratam o perfil docente e discente em seus planos, bem como esses projetos pensam a formação do alfabetizador.

4.1 Caminhos metodológicos

A intenção desse trabalho foi analisar o Projeto Pedagógico de Curso – PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia de cinco instituições, sendo elas, Faculdade de Educação – UFG – Campus Goiânia, UFG – Campus Jataí, UFG – Campus Catalão, IF Goiano Campus Morrinhos e IF Goiás Goiânia Oeste. E através dessas análises, verificar e examinar o corpo docente do curso e as propostas para o mesmo, principalmente relacionado à disciplina de alfabetização e letramento. Além de, qual professor alfabetizador os cursos estão formando, ou seja, o perfil da instituição, dos docentes e do egresso. Sendo, no entanto, uma pesquisa descritiva e qualitativa, já que o principal meio é a análise minuciosa das propostas e busca para entender como estão sendo formados alfabetizadores e quais as suas perspectivas dessas instituições.

Para isso, foi usado como aporte teórico, autores como Soares (2016), Rojo (2009), Kleiman (2007), Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999) e Silva (1999) para discorrermos de alfabetização e letramento, currículo e formação de professores.

Após selecionarmos os cinco PPC's dos cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Goiás iniciamos uma análise dos textos utilizando como metodologia a análise de conteúdo. Nessa análise, escolhemos verificar o ensino e como seria a formação desses professores, no âmbito da alfabetização e letramento, então, isso quer dizer que, se abordamos o letramento, parte da análise seria feita com base nos métodos que essas instituições abordam e discutem, além de qual desses métodos prevalece e é mais trabalhado. Foram observados também, vários pontos como o objetivo presente no PPC de cada curso, o turno oferecido, porque esse é um detalhe que diz muito sobre o perfil discente que a instituição atende; as propostas para o longo do curso, os espaços disponíveis, a carga horária de estágios e sua modalidade, tendo período de regência ou não; a oferta de projetos que incentivem a formação e prática pedagógica, etc.

4.2 Cursos de Pedagogia no estado de Goiás

Para desenvolver este trabalho escolhemos analisar todos os cursos presenciais ofertados em instituições federais no estado de Goiás. A partir dessa delimitação encontramos o curso de Pedagogia nas seguintes instituições: Universidade Federal de Goiás – Goiânia, Universidade Federal de Goiás Campus Jataí, Universidade Federal de Goiás Campus Catalão, Instituto Federal Goiás – Campus Goiânia Oeste e Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos.

4.2.1 Universidade Federal de Goiás

Para iniciar a análise, foi observado o Projeto Pedagógico de Curso da UFG/FE – Campus Goiânia, que data de março de 2015. O curso está localizado na cidade de Goiânia, é presencial, licenciatura e possui carga horária total de 3.304 horas, para serem cumpridas ao longo de 8 semestres, sendo que o aluno tem para a conclusão, o mínimo de três anos e o máximo de sete anos. Os turnos são matutino e noturno como predominantes, e por isso os dois funcionando. O número de vagas é igual para ambos os turnos, sendo de 70 vagas semestrais, que são preenchidas por meio do processo seletivo de acordo com as regras da Universidade Federal de Goiás (UFG). De acordo com esse PPC,

Trata-se, pois, de um curso de licenciatura voltado à formação indissociada do professor que atuará na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A especificidade desse curso é ser, portanto, de formação para a docência, não contemplando habilitações, ênfases, eixos ou linhas de formação. Assim, o título a ser conferido ao aluno que integralizar às 3.304 horas será de Licenciado em Pedagogia. (PPC, FE/UFG, 2015, p. 4).

O que podemos perceber por esse trecho, é a neutralidade como a proposta coloca o currículo, levando para o método tradicional quando se diz não enfatizar nenhum eixo ou linha de pensamento, não oferecendo assim nenhuma intencionalidade ou comprometimento com determinado viés, apenas apresentando o que deve ser estudado e estudá-lo. Em meados de 1979, a Faculdade de Educação recebeu um pedido dizendo que o curso deveria se voltar mais para a formação de docentes e não mais para especialista em administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar, como apresenta esse pequeno trecho extraído do Projeto Político de Curso

Imagem 04: Exposição de motivos para a reformulação do PPC – UFG.

II EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

Em junho de 1979, consultada pelo então Ministério da Educação e Cultura sobre os rumos a serem tomados pelos cursos de pedagogia, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás respondeu que eles deveriam voltar-se para a formação de educadores docentes, e não mais para a de especialistas em administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar. Na I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em abril de 1980, na cidade de São Paulo, foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope), ficando sob a responsabilidade desta Faculdade o trabalho de mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino do país com o objetivo de pensar e lutar por outra reforma dos cursos de formação de educadores, diferentemente da que estava sendo decidida e implantada a partir do Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Federal de Educação.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Faculdade de Educação (FE/UFG) – 2015, p. 5.

Foi então nessa época que o comitê organizador e os professores que se juntaram para esse trabalho, participaram intensamente e de vários debates para melhorar a capacitação de seus docentes e dos que estavam formando. O currículo de Pedagogia foi implantado apenas em 1984,

Cujo objetivo era formar o pedagogo como professor para as séries iniciais do ensino de 1.º grau, mantendo a habilitação do magistério das matérias pedagógicas do 2.º grau. Esse novo pedagogo/professor, como os demais licenciados em outras áreas do saber, deveria ser formado para compreender as questões da educação e da escola e nelas poder intervir pela discussão teórica e pelo trabalho docente. Além da atuação em área específica do saber e do trabalho de ensinar, cada licenciado deveria ser capaz de desempenhar funções de coordenação e de gestão nas escolas e nas redes de ensino, bem como de assumir outras atividades e funções educativas no serviço público e nos setores produtivos e de serviços. (PPC, FE/UFG, 2015, p. 5).

Com a reforma do PPC, começamos a observar o surgimento de um currículo que pode ser crítico, com o fato de agora o professor analisar as questões da escola e da educação, além de também poder intervir no seu trabalho e formação de educador; vemos então uma maior preocupação com as questões sociais, que são características da teoria crítica, para a busca de uma escola mais democrática e justa. Dessa forma,

A Faculdade de Educação da UFG implementou, então, ações com o objetivo de criar novas modalidades de formação, mantendo sua opção política de centrar a identidade do curso de Pedagogia na *docência*. Nesse sentido, enfatizou a opção de formar *professores* para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo que possam educador e educando compreender de forma crítica, rigorosa e radical o homem, a

sociedade, a cultura, a educação, a escola e o saber, não como realidades separadas e autônomas, mas como dimensões inter-relacionadas da totalidade; e com base nesse entendimento que possam atuar e intervir, transformando e recriando a realidade e a escola. (PPC, FE/UFG, 2015, p. 7).

Foi com essa motivação e intuito que, por volta de 1990, a Faculdade de Educação se envolveu mais uma vez em um intenso debate sobre currículo, dessa vez porque o país passava por algumas mudanças na economia e política, e conseqüentemente por mudanças.

Quanto às disciplinas, em 2003, foram incluídas as disciplinas de acordo com o PPC (2015, p. 10) “Psicologia da Educação, Políticas Educacionais no Brasil, Fundamentos Filosóficos e Sócio históricos da Educação, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, Didática e Cultura, Currículo e Avaliação”, consideradas fundamentais para a formação de professores. Dentre essas, o currículo possui as disciplinas obrigatórias, que são: Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil; Fundamentos da Produção Acadêmico-Científica e Libras. As disciplinas optativas são: Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar; Educação e Cultura Corporal e Educação das Relações Étnico-Raciais; sendo que entre quatro disciplinas optativas, o aluno deve escolher duas. Assim, com a oferta de novas disciplinas, a faculdade pretende atender pesquisas e estudos de áreas como Educação de Jovens e Adultos, da Educação Especial, da Educação Infantil e da Educação das Relações Étnico-Raciais; que sugere vários debates na formação docente. Tratando-se de perfil docente, o PPC diz que,

O perfil do curso materializa uma proposta curricular centrada na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que pretende formar o professor capaz de pensar a prática pedagógica, a existência humana, a educação, a escola e o saber historicamente produzido. Trata-se, pois, da necessidade e da importância fundamental de se trabalhar para a constituição da autonomia do pedagogo, compreendida como o desenvolvimento da consciência crítica e a capacidade individual e coletiva de assumir a docência com responsabilidade ética e política, para a qual é imprescindível a formação teórica, rigorosa e crítica. (PPC FE/UFG, 2015, p. 15).

Sobre o perfil do egresso é interessante salientar que,

O perfil do egresso, neste projeto de curso, é o que tenha pedagogo uma formação docente que lhe permita atuar no magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando as atividades e os conteúdos inerentes a essas etapas da educação básica, e que ainda possa contribuir na gestão do trabalho pedagógico na escola e em outras instituições educativas. Das habilidades do egresso, espera-se que o pedagogo tenha uma ampla compreensão do universo da cultura e da produção do saber, além de ser capaz de utilizar-se de métodos e técnicas de investigação que contribuam

para a produção do conhecimento no campo da educação, em especial o conhecimento do processo ensino-aprendizagem e das instituições educativas. (PPC FE/UFG, 2015, p. 15).

Contudo, segundo o currículo dessa instituição e todo o processo para a formação desse docente, o egresso da Faculdade de Educação, terá possibilidade e conhecimento suficientes para sustentar qualquer aporte teórico, estando preparado pra lidar com diversas situações, tanto culturais, sociais e educacionais, além de técnicas e métodos estudados e aplicados na faculdade e também de suas experiências práticas conduzidas. A matriz curricular é dividida por núcleos, como representado no quadro abaixo.

Imagem 05:Quadro de divisão dos Componente Curriculares da Matriz Curricular UFG

COMPONENTES CURRICULARES	CH	PERCENTUAL*
NÚCLEO COMUM (NC)	1808	56%
NÚCLEO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO (NEOB)	880	28%
NÚCLEO ESPECÍFICO OPTATIVO (NEOP)	160	5%
NÚCLEO LIVRE (NL)	256	8%
ATIVIDADES COMPLEMENTARES (AC)	200	3%
CARGA HORÁRIA TOTAL (CHT)	3304	100%

Fonte: Quadro dos componentes curriculares e suas cargas horárias (PPC, FE, p.19).

As disciplinas, contando com o núcleo comum e específico, que são as obrigatórias, totalizam uma carga horária de 2.688 horas, sendo que cada uma delas possui 64 horas para a teoria e 16 horas para a prática; com as disciplinas:

Imagem 06: Matriz Curricular UFG

DISCIPLINA	UNIDADE RESPONS.	PRÉ-REQUISITO	CH Sem		CHT	NUCLEO	PCC*
			Teo.	Prát.			
Alfabetização e Letramento	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Cultura, Currículo e Avaliação	FE	-----	64	16	80	Específico	16
Didática na Formação de Professores	FE	-----	64	16	80	Específico	16
Educação e Artes Visuais	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Educação e Música	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Educação e Linguagens Midiáticas	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Estágio em Anos Iniciais e Ed. infantil I	FE	-----	36	36	72	Específico	0
Estágio em Anos Iniciais e Ed. Infantil II	FE	Estágio I	64	64	128	Específico	0
Estágio em Anos Iniciais e Ed. Infantil III	FE	Estágio II	36	36	72	Específico	0

PPC

DISCIPLINA	UNIDADE RESPONS.	PRÉ-REQUISITO	CH Sem.		CHT	NÚCLEO	PCC*
			Teo.	Prat.			
Estágio em Anos Iniciais e Ed. Infantil IV	FE	Estágio III	64	64	128	Específico	0
Filosofia da Educação I	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Filosofia da Educação II	FE	-----	64	0	64	Comum	0
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Humanas I	FE	-----	64	0	64	Comum	0
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Humanas II	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais I	FE	-----	64	0	64	Comum	0
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais II	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa I	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa II	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Matemática I	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Matemática II	FE	-----	64	0	64	Comum	0
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	FE	-----	64	16	80	Específico	16
História da Educação I	FE	-----	64	0	64	Comum	0
História da Educação II	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Fundamentos da Produção Acadêmico-científica	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Libras	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Políticas Educacionais e Educação Básica	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Psicologia da Educação I	FE	-----	64	0	64	Comum	16
Psicologia da Educação II	FE	-----	64	16	80	Comum	0

Fonte: Projeto Político de Curso, FE, p. 17

O núcleo optativo é composto de 160 horas, com as disciplinas: Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar; Educação e Cultura Corporal; Educação das Relações Étnico-Raciais; e o núcleo livre é composto de 256 horas.

O estágio é pensado para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, de forma que

Compreende o ensino-aprendizagem profissional no campo de trabalho, sob a supervisão de um professor da instituição formadora e a participação dos profissionais do campo de estágio, voltado para compreensão, reflexão e

prática da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse componente curricular será oferecido de acordo com as diretrizes estabelecidas neste projeto, devendo adequar-se em função do horário de funcionamento do curso, bem como da disponibilidade de campo de estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (PPC, UFG/FE, 2003, p. 18).

Dessa forma, entende-se que o estágio, de acordo com a disponibilidade e possibilidade, deve ser realizado em mesmo horário que o curso, tendo um professor supervisor para devida orientação. Nota-se que não há estágio na Educação de Jovens e Adultos, apenas a disciplina, o que seria uma falha, já que o pedagogo deveria ser o principal docente especializado para tal formação, principalmente na alfabetização de jovens e adultos. O estágio por sua vez, compõe-se de uma carga horária de 400 horas ao longo de todo o curso, sendo realizado na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, em escolas preferencialmente públicas que ofereçam tais séries, será acompanhado por um professor supervisor; tudo isso realizado a começar na segunda metade do curso. O aluno deverá passar pelo período de contextualização do espaço escolar e da sala de aula e deverá desenvolver um projeto educacional de acordo com a necessidade e realidade da turma; há a confecção de relatórios para a experiência vivida e o aluno é avaliado mediante seu desempenho individual e em grupo, em todos os momentos do estágio.

Contudo, a disciplina de Alfabetização e letramento apresenta teóricos como os aqui anteriormente abordados, além de “concepções de linguagem nas teorias de Aquisição de linguagem e Alfabetização: behaviorismo, construtivismo, sócio-interacionismo. Abordagens linguísticas. Letramento. Literatura e literatura infantil”. (PPC, FE, p. 66). Apresenta assim a importância do letramento para a formação de professores, e que nesse caso, não se volta para o tradicional e sim para o construtivista, trazendo, pelo menos no currículo, a ideia de que os professores que estão sendo formados sairão da instituição muito bem capacitados.

O Projeto Político de Curso da UFG – Campus Catalão e Jataí, se fazem nos mesmos parâmetros que a do campus de Goiânia, inclusive a primeira versão encontrada, que foi datada de 2003, atende todos esses campus. A duração do curso é a mesma, sendo o mínimo três anos e o máximo sete.

Assim, o estágio continua tendo 400 horas a serem cumpridas ao longo do curso, sendo realizado na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e EJA. Outra diferença é que no PPC de 2015 da FE de Goiânia, não se fala em estágio na EJA. Além disso, o núcleo comum possuía 1.512 horas, tendo disciplinas de 72 horas cada; já o núcleo específico com 832

horas, sendo 72 horas de disciplinas e 100 horas de estágio, como exposto nas imagens retiradas do Projeto Político de Curso (2003) da Faculdade de Educação, abaixo

Imagem 07: Divisão das disciplinas do Núcleo Comum. Matriz Curricular UFG.

Núcleo comum - Total: 1.512 h

História da Educação I	72 h	História da Educação II	72 h
Sociologia da Educação I	72 h	Sociologia da Educação II	72 h
Arte e Educação I	72 h	Arte e Educação II	72 h
Sociedade, Cultura e Infância	72 h	Alfabetização e Letramento	72 h
Psicologia da Educação I	72 h	Psicologia da Educação II	72 h
Filosofia da Educação I	72 h	Filosofia da Educação II	72 h
Fund./ Met. de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	72 h	Fund. e Met. de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	72 h
Fund. e Met. de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	72 h	Fund. e Met. de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	72 h
Fund. e Metodologia de Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	72 h	Fund. e Metodologia de Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	72 h
Fund. e Met. de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	72 h	Fund. e Met. de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	72 h
Políticas Educacionais e Educação Básica	72 h		

Fonte: Projeto Político de Curso FE/UFG, 2003, p. 21.

Imagem 08: Divisão de disciplinas do Núcleo específico. Matriz Curricular UFG.

Núcleo específico - Total: 832 h

Did. e Formação de Professores	72 h	Cultura, Currículo e Avaliação	72 h
Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	100 h	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	100 h
Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III	100 h	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental IV	100 h
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	72 h	Educação, Comunicação e Mídias	72 h
Trabalho de Conclusão de Curso I	72 h	Trabalho de Conclusão de Curso II	72 h

Fonte: Projeto Político de Curso FE/UFG, 2003, p. 21.

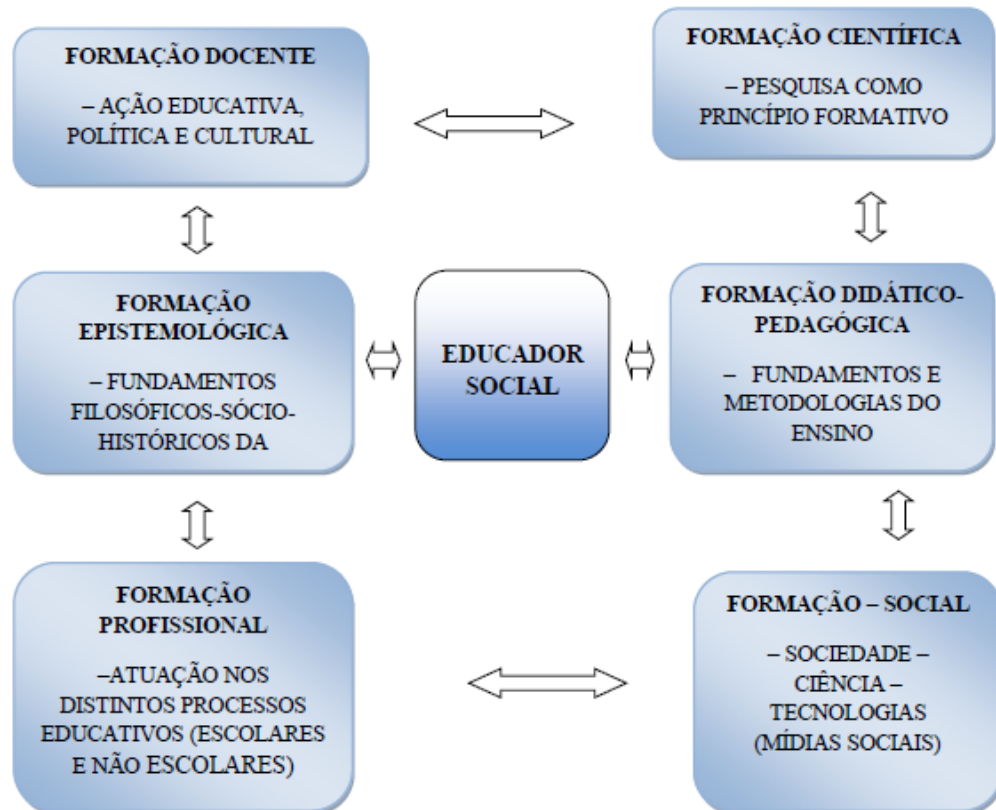
4.2.2 Instituto Federal Goiás – Campus Goiânia Oeste

O PPC do IFG – Goiânia Oeste, de 2017, apresenta o curso de Licenciatura em Pedagogia com uma estruturação reservada em, 2.079 horas para disciplinas obrigatórias; 108 horas para optativas; 432 horas para Estágio Supervisionado Curricular; 216 horas para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); 432 para Prática como Componente Curricular e 200 horas para atividades complementares; totalizando a carga horária de 3.467 horas durante todo o curso.

O Curso do Instituto Federal Goiás Campus Goiânia Oeste tem como objetivo “[...] primordial a formação do educador com ênfase na *práxis social* nos distintos processos educativos: escolares (docência; gestão; pesquisa) e não escolares (em áreas, como a saúde, nas quais estão previstos conhecimentos pedagógicos)”. (PPC, IFG Goiânia Oeste, 2017, p. 15).

O perfil do educador social pode ser entendido simplificando da seguinte maneira:

Imagem 09: Categorias para formação do Educador Social.



Fonte: Projeto Pedagógico de Curso, FE, p. 16.

É pensado dessa forma, na identidade do educador social, na sua formação e no que ele pode ensinar e contribuir para a docência de outros profissionais, assim como, como integrar as diferentes mídias sociais no ensino e trabalhar com uma sociedade cada vez mais informatizada; como e quais metodologias usar e como adaptá-las quando necessário, de forma que venha a calhar com o que é ensinado. Esse currículo apresenta ser crítico, porque se preocupa com

A educação como prática da liberdade, condição para a vida democrática, a educação como produção e não meramente como transmissão de conhecimentos, a educação como ato dialógico, ao mesmo tempo rigoroso e imaginativo. Reconhece métodos de ensino e pesquisa que partem da leitura da realidade, da observação participante. Parte do concreto, do mundo vivido, dos sujeitos e setores populares. O Ensino-aprendizagem constitui-se como processo inseparável da pesquisa, da cultura popular e da participação da

comunidade. O direito à educação não é apenas direito de ir à escola, mas direito de aprender na escola e ter acesso a oportunidades de educação não formal. (PPC, IFG Goiânia Oeste, 2017, p. 17).

O ingresso no IFG acontece por meio do edital vestibular Exame Nacional do Ensino Médio, edital de transferência externa, reingresso e portador de diploma, e também por meio de edital específico para vagas remanescentes.

O perfil do egresso do IFG termina apto a atuar nas áreas de docência da educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também “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 nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (PPC IFG – Goiânia Oeste Apud BRASIL, 2006, p.1-2). Desse modo, além de atuar no ensino regular, o pedagogo formado por essa instituição sai apto a ocupar os cargos de coordenador pedagógico, diretor, orientador educacional e outras funções do ensino além da sala de aula.

As disciplinas são divididas em núcleos, sendo cada núcleo com um tema, como: Núcleo I – estudos básicos/formação geral; Núcleo II - aprofundamento e diversificação de estudos/ área de atuação profissional; Núcleo III - estudos integradores/ para enriquecimento curricular. As disciplinas optativas podem ser cursadas a partir do 5º período do curso, estando disponíveis nos núcleos I e II e podendo cursar uma por período, e deverão ser cumpridas 108 h. As disciplinas são de 72 h e os estágios de 144 h semestrais, totalizando 432 h no curso todo; os estágios de acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (PPP IFG Goiânia Oeste Apud Resolução CNE/CP, Nº 1/2006).

IV. estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica (PPP, IFG Goiânia Oeste Apud BRASIL, 2006, p.5).

Essa proposta de estágio procura trazer a ideia escola/campo, fazendo do estágio um campo de pesquisa, agrupando os conhecimentos adquiridos pela disciplina teórica com a prática e vivência. Com isso, a proposta para o estágio no ensino regular é de 108 h semestrais, divididas entre atividades na sala e na escola campo. No entanto,

A partir do princípio do estágio como pesquisa, o Estágio Curricular Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental deverá proporcionar aos futuros professores: assumir as práticas de ensino e de aprendizagem do Estágio Curricular Supervisionado – anos iniciais do Ensino Fundamental, como espaços de estudo, pesquisa e construção de conhecimentos referentes à gestão, ao saber e ao fazer docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental; promover a reflexão crítica sobre a construção da identidade profissional, com base na formação teórico-prática propiciada pelo curso e pelo estágio, tendo em vista o desenvolvimento da identidade profissional docente; reconhecer que a prática pedagógica, o saber e o fazer docentes e o desenvolvimento da identidade profissional demandam estudo, pesquisa, reflexão, produção intelectual e posturas relativas ao exercício profissional: política, técnica, ética, estética e compromisso com a qualidade do ensino; vivenciar processos de investigação e problematização da realidade educacional, a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos proporcionados pelo curso, tendo em vista a construção de conhecimentos inerentes à profissão docente. (PPP, IFG Goiânia Oeste, 2017, p. 35).

Por sua vez, o Estágio na EJA, que é não formal, aqui consiste

Na inserção dos discentes em instituições educacionais formais e não-formais e atualmente tem carga horária total de 108 horas, sendo 68 horas/aula teóricas em sala de aula com o professor supervisor de estágio e 40 horas/aula na instituição-campo de estágio. A atuação do pedagogo não se vincula apenas à ação docente na sala de aula e/ou escola, mas também nos diversos espaços educativos existentes na sociedade, onde se constrói conhecimento e transformações pela ação pedagógica. Na formação para a atuação nas instituições educativas formais e não-formais o cerne da ação pedagógica se fundamenta na ideia principal da educação continuada, em virtude da necessidade de aprender por toda a vida, além da exigência da garantia da educação com direito humano. (PPC, IFG Goiânia Oeste, 2017, p. 36)

Sendo desenvolvido no 7º período e consistindo na construção de uma aprendizagem através da convivência e trabalho especial voltado para os alunos da EJA, que por serem pessoas que deixaram os estudos e voltaram depois de muitos anos ou que nunca tinham frequentado uma escola, é necessário uma visão pedagógica diferente da do ensino normal.

Destarte, o curso de Pedagogia com o objetivo de formar o educador social não prioriza a formação para o magistério. A formação do alfabetizador não é colocada como área de

formação do educador social, logo a única disciplina voltada para a alfabetização é ofertada como disciplina optativa no último período.

4.2.3 Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos

O curso de Licenciatura em Pedagogia dessa instituição começou a ser ofertado em 2013, ele possui a duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos; são ofertadas 40 vagas anualmente e o ingresso acontece por meio de processo seletivo utilizando a nota do Enem. O PPC usado é o atual, do ano de 2015. O curso de Pedagogia começou a ser pensado em um Instituto Federal, primeiro porque havia uma carência de se estudar e pensar a educação nesses institutos, por isso Pedagogia foi escolhida, para dar espaço a novas discussões, que não fossem voltadas somente para a área técnica ou tecnológica, como o próprio PPC esclarece

O processo de formação do professor no decorrer dos cursos de licenciatura dos IFs, em seus diferentes momentos, deve propiciar aos alunos oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem de maneira a construir um perfil profissional adequado à formação de professores para a educação básica, e também compatível com a possibilidade de atuação na educação profissional, principalmente no caso do ensino médio integrado. (PPC, IF Goiano Campus Morrinhos, 2015, p. 7).

Pela análise do PPC, pode-se notar que o IF Goiano tem a visão de um ensino que se preocupa em trabalhar as questões culturais e sociais da realidade de seu aluno enquanto ele é formado, e quando apresenta a possibilidade de atuação no ensino médio, quer dizer que além da Pedagogia, também oferece a Licenciatura em Química. Na Pedagogia, é bastante trabalhado sobre a formação de professores, tanto a teoria quanto a prática, que acontece na realização dos estágios, onde podemos comparar os dois e ver suas diferenças. O currículo em certos momentos apresenta uma preocupação voltada para a área tecnológica e sua formação, já que é um campus que oferece cursos voltados para ciências da natureza, em sua maioria. Para a criação do curso, levou-se em consideração alguns pontos importantes, como

O fato de que na microrregião do Meia Ponte, na qual se encontra nosso Campus, composta pelas cidades de Água Limpa, Aloândia, Bom Jesus de Goiás, Buriti Alegre, Cachoeira Dourada, Caldas Novas, Cromínia, Goiatuba, Inaciolândia, Itumbiara, Joviânia, Mairipotaba, Marzagão, Morrinhos, Panamá, Piracanjuba, Pontalina, Porteirão, Professor Jamil, Rio Quente e Vicentinópolis, o curso de Licenciatura em Pedagogia só é oferecido em instituições particulares. A ausência de instituições públicas que ofereçam o referido curso, deve ser associada a uma demanda constante por profissionais com a formação em pedagogia, para atuar na educação infantil e séries iniciais

do ensino fundamental de acordo com o que está previsto nas legislações educacionais em vigência. (PPC, IF Goiano Campus Morrinhos, 2015, p. 22).

Devido a essas necessidades e oportunidade de ofertar o curso, o campus Morrinhos acatou a ideia, depois de uma longa discussão e apresentação do porque seria interessante tal curso em um Instituto Federal, e pensando no corpo docente, de acordo com o PPC, a instituição já era composta de 10 pedagogos que atuavam no ensino médio integrado, que poderiam passar a fazer parte do corpo docente da Pedagogia. Além disso, de acordo com o documento, o perfil do egresso da instituição comportaria um aluno com as seguintes características

- a) **Senso crítico e sensibilidade social:** perceber o processo de exclusão presente na realidade educacional e superar a explicação pela lógica da meritocracia, identificando os prejuízos sociais provocados por essa realidade.
- b) **Consciência histórica:** relacionar a orientação temporal do ser humano e distinguir senso comum das exigências práticas baseadas exclusivamente em sentimentos de identidade.
- c) **Autonomia intelectual:** investigar, refletir, produzir conhecimento, gerir e ensinar tanto no âmbito escolar como em espaços não-escolares.
- d) **Domínio dos conhecimentos, habilidades e técnicas pedagógicas:** aprender de forma autônoma e contínua, realizando o movimento de articulação entre a teoria e a prática;
- e) **Docência:** articular os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica no exercício da docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
- f) **Capacidade de trabalho interdisciplinar:** atuar inter/multi/transdisciplinarmente, trabalhando em “equipes interdisciplinares”. (PPC, IF Goiano Campus Morrinhos, 2015, p. 25).

Sobre o perfil pedagógico do curso, temos que

A organização curricular proposta entende que a formação profissional deva estar vinculada às demandas próprias do ensino escolarizado com todas as suas características e dificuldades. Ela tem por objetivo realizar uma formação para um profissional capaz de desempenhar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA, bem como um profissional capaz de compreender e atuar em unidades escolares, exercendo funções ou desenvolvendo atividades próprias da coordenação de áreas, temas ou projetos; gestão e planejamento de ações, projetos ou atividades e realizando orientação de alunos com vistas ao seu desenvolvimento e aproveitamento escolares. (PPC, IF Goiano Campus Morrinhos, 2015, p. 27).

Com isso, podemos ver que esse currículo se preocupa com a formação integral do futuro professor, preparando-o para a atuação na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e na EJA, sendo alfabetização e séries iniciais. O curso foi estruturado de acordo com um conjunto de disciplinas obrigatórias e algumas optativas, que são feitas nos últimos períodos. As obrigatórias devem ser cumpridas de forma que as de áreas ligadas a fundamentos

da educação, são estudadas nos primeiros períodos do curso; as disciplinas de metodologia são incluídas a partir do terceiro período, dentre outras disciplinas essenciais para a formação do professor, como Educação Infantil e Alfabetização e Letramento. O quadro de disciplinas se divide da seguinte forma:

Imagem 10: Matriz Curricular UFG

Núcleo de Formação Específica	Núcleo de Formação Pedagógica	Núcleo de Formação acadêmico-científico-cultural
História da Educação I e II	Estágio - creche; pré-escola, séries iniciais (I e II), EJA e Gestão Escolar	Atividades acadêmicas complementares
Sociologia da Educação I e II	Didática: teoria pedagógica	
Psicologia da Educação I, II e III	Didática e formação de professores	
Políticas Públicas na Ed. Bras.	Fundamentos do ens. de Língua Portuguesa I e II	
Avaliação Educacional	Metodologia da Pesquisa Científica	
Educação Infantil I e II	Fundamentos do Ens. Matemática I e II	
Filosofia da Educação I e II	Fund. e Met. de Ciências Humanas I e II	
Arte e Educação I e II	Metodologia do ens. de Matemática I e II	
Alfabetização: teoria e prática I e II	Fund. e met. de Ciências Naturais I e II	
Fundamentos e	Metodologia do ens.	
Metodologia da EJA	de Língua Portuguesa I e II	
Estatística aplicada à Educação	Jogos, brinquedos e brincadeiras	
Crescimento e desenvolvimento motor	Literatura Infantil	
Epistemologia e educação	Escola e currículo	
Educação e antropologia cultural	Libras	
Gestão e organização do trabalho pedagógico	Educação, comunicação e mídias	
Educação Especial		
Educação no campo		

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso, IF Goiano Campus Morrinhos, 2015, p. 29

O estágio supervisionado começa no 5º período, primeiramente na Educação infantil – Creche; perpassa pela Pré-escola e depois nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo de 1º ao 3º ano; pelo Ciclo II do Ensino Fundamental, sendo 4º e 5º anos e também pela EJA

alfabetização e Ensino Fundamental e no último período, estágio em Gestão Escolar. Dessa forma, distribuídos,

- 30 horas no Estágio em Educação Infantil - Creche (faixa etária de zero a três anos)
- 30 horas no Estágio em Educação Infantil - Pré-escola (faixa etária de quatro a cinco anos)
- 30 horas no Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental)
- 30 horas no Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - 2º Ciclo (4º e 5º anos do Ensino Fundamental)
- 30 horas no Estágio na Educação de Jovens e Adultos (séries iniciais e/ou alfabetização)
- 30 horas no Estágio de Gestão Escolar. (PPC IF Goiano Campus Morrinhos, 2015, p. 32).

Como apresentado no Projeto Pedagógico de Curso, podemos observar a seguinte distribuição de carga horária

Imagem 11: Projeto Pedagógico de Curso - UFG

Nesse sentido, a estrutura do estágio supervisionado encontra-se dividido em cinco fases em que as atividades são desenvolvidas de forma articulada aos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de *Prática de ensino* correspondentes à cada fase. Suas fases são:

- 30 horas no Estágio em Educação Infantil - Creche (faixa etária de zero a três anos)
- 30 horas no Estágio em Educação Infantil - Pré-escola (faixa etária de quatro a cinco anos)

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso, IF Goiano – Campus Morrinhos, 2015, p. 32

Imagem 12: Projeto Pedagógico de Curso - UFG

- 30 horas no Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental)
- 30 horas no Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - 2º Ciclo (4º e 5º anos do Ensino Fundamental)
- 30 horas no Estágio na Educação de Jovens e Adultos (séries iniciais e/ou alfabetização)
- 30 horas no Estágio de Gestão Escolar

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso, IF Goiano – Campus Morrinhos, 2015, p. 33.

O estágio é assim dividido e realizado em monitoria na Rede Municipal de Morrinhos, e conta com o período de observação e período de realização do projeto de intervenção, que é supervisionado pelo professor/orientador, e na sala de aula, pelo professor da turma.

As cargas horárias do curso são divididas por disciplinas, tendo as 80 h e as de 40 h, de forma que no total do curso, as cargas horárias fiquem: para atividades formativas 2.620 h; para atividades acadêmico-científico-culturais 200 h; estágio supervisionado 400 h; trabalho de curso – TC, 80 h; prática como componente curricular 440 h; totalizando 3.300 h ao longo do curso.

Na ementa de Alfabetização e letramento, consta teóricos construtivistas que trabalham muito o processo de aquisição da leitura e da escrita e o objetivo da disciplina é “analisar e refletir sobre o processo de aprendizagem da língua escrita. Estudo da cultura escrita. O processo de construção/aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos e de crianças com deficiência. Análise e produção de materiais didáticos para a Alfabetização”. Nessas propostas de estudo, mostra-se a preocupação com a alfabetização tanto do ensino regular, quanto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e se faz de extrema importância pensar a respeito.

4.3 As Diretrizes curriculares para formação de Professores

Em 1º de julho de 2015 foi promulgada a resolução nº 2 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de formação pedagógica e formação continuada para professores, definido da seguinte forma:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos 3 programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (BRASIL, 2015).

As diretrizes estabelecem que todos os cursos de formação de professores deverão ter no mínimo 3200 (três mil e duzentas), em cursos de no mínimo 8 semestres ou 04 anos. Sendo que essa carga horária deverá ser dividida em 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas

estruturadas pelos núcleos de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, e o núcleo de aprofundamento e diversificação. E, ainda, 200 horas de atividades teórico-práticas.

De acordo com o estabelecido nas diretrizes nº 02 de 2015 os cursos de formação se pautaram na relação equilibrada entre ensino, pesquisa e extensão. Ficando definido no seu artigo 13:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. (BRASIL, 2015).

Assim, as diretrizes reformulam e padronizam uma estrutura base para todos os cursos de formação de professor estabelecendo e dão um prazo para ser alterado os PPC's dos cursos de formação de professores em até dois anos após a promulgação da referida diretriz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conceber nossas considerações ressaltamos que o principal interesse dessa pesquisa foi analisar a formação de professores alfabetizadores a partir das concepções de alfabetização e letramento. Dessa forma constatando nos projetos dos cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Goiás que o IFG campus Goiânia Oeste não dá ênfase a formação para o magistério e sua proposta não possui caráter de um curso para a formação de pedagogos, se voltando para a formação de educador social, profissão que se difere da Pedagogia e ambas não podem ser confundidas como sendo a mesma formação. Já os outros cursos da UFG Goiânia, UFG regional Jatai e a UFG regional Catalão dão ênfase a formação para o magistério apresentam disciplinas específicas para a formação do alfabetizador, bem como estágio para o 1º ciclo do ensino fundamental. As disciplinas de alfabetização estão colocadas com a questão do letramento nos três cursos analisados da UFG, porém esses cursos não apresentam disciplinas voltadas para a alfabetização de adultos, bem como também não oferece estágio para essa modalidade.

O IF Goiano campus Morrinhos apresenta disciplinas e estágio voltados para a alfabetização de crianças e adultos, porém não faz a relação da alfabetização com o letramento nos ementários das disciplinas de alfabetização. O letramento fica como questão a ser trabalhada na disciplina de Fundamentos de Língua Portuguesa, e o que se aprende sobre letramento na disciplina de alfabetização, ocorre por meio do currículo oculto. Dessa forma, a disciplina de Fundamentos de Língua Portuguesa, acaba por passar a seus alunos o letramento de maneira não aplicada à alfabetização, não podendo assim fazer sua relação e promover o conhecimento que deveria ser proposto para que seja formado um alfabetizador que vá pensar a alfabetização de forma não mecânica e nem reproduzi-la, mas sim pensar na reformulação de 1980, que deveria ter alcançado os objetivos que questionamos até hoje. Não precisamos que haja outra reformulação, precisamos fazer primeiro com que essa dê certo, e para isso, é necessário que o currículo de algumas Instituições também seja repensado, afim de formarmos alfabetizadores que vão corresponder ao esperado.

Entretanto, a falta de discutir alfabetização e letramento como proposto e pensado pelos autores apresentados ao longo desse trabalho, atribui à falta de rever o próprio currículo das instituições formadoras, porque para haver uma mudança no ensino regular, é preciso rever como os professores que estão formando esses alunos, também foram formados, ou seja, é possível e real que haja uma falha no currículo da formação dos professores, que em consequência disso, acabam dando espaço à reprodução e realizando-a.

Esta pesquisa abordou o tema currículo, voltado para a disciplina de alfabetização e letramento, fazendo diferentes abordagens tanto das teorias do currículo, quanto dos teóricos que estudam alfabetização e letramento, fazendo inferências com a formação de professores, assunto de extrema importância por se tratar da base para formar o ser professor. Em meio a análises e questionamentos acerca do levantamento teórico, percebe-se alguns pontos importantes a serem ressaltados no currículo, como ora seguir uma determinada teoria do currículo ora mudar a direção para que ele indica. Como mostrado e especificado, algumas instituições se preocupam com a construção social e como o currículo pode atender ou não as necessidades dos alunos, seja da região em que o curso está inserido, seja da proposta que ele passa.

Contudo, refletir sobre o currículo nada mais é que pensar a educação de uma forma, sabendo que com o tempo ela deverá ser alterada para procurar ser mais abrangente e atingir uma maior população de alunos interessados nessa formação, haja vista que de nada resolve ter um currículo perfeito se o que ocorre no dia-a-dia da sala de aula não condiz com as propostas, e que junto com esse currículo é preciso levar o aluno a ter uma visão ampla do ensino e da situação da educação, mostrar para ele, futuro professor, que muitas vezes devemos sim usar o currículo oculto para fazer valer nosso pensamento e espaço, e o mais importante que o currículo pode nos ensinar: ele não traz a igualdade, mas a forma como o professor interpreta e passa para o aluno que vai ser formado e futuramente formar outros cidadãos, é o que vai fazer a diferença.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de ago. de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, Brasília, DF, ago. 1971.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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. Brasília, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 7. ed. Campinas-SP: Papirus, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Sipione, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**: Scipione. São Paulo, 1998.

CICILLINI, Graça Aparecida; NOVAIS, Gercina Santana. Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que entrelaçam. Araraquara – SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. **Didática de alfabetização: decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo**. São Paulo: FTD, 1996.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. **Significado de letramento**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/letramento>> Acesso em 30 de março de 2018.

DIOGO, Emilli Moreira; GORETTE, Milena da Silva. Letramento e Alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade. In: **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE**, Paraná: Pontifícia Universidade Católica. 2011, p. 12192 a 12200.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais**. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

KLEIMAN, Angela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. PROJETO TEMÁTICO LETRAMENTO DO PROFESSOR. UNICAMP, 2007.

MACHADO, Maria Paula Neves. **O papel do professor na construção do currículo**. Tese de Doutorado. 2006.

MORTATTI, M.R.L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", 2006. Disponível em: Acesso em: 02 mar. 2018.

MORTATTI, M. R. L.; OLIVEIRA, F. R. Magda Soares na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011. p. 37 – 48.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular**. Caderno CEDES, v.20 n.52 Campinas, nov.2000.

MORTATTI, Maria do Rosário L. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. In: **Conferência promovida no Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate**. Brasília, 2006. Disponível em: [http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia dos metodos de alfabetizacao no brasil.pdf](http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20dos%20metodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf) .

PEREIRA, Miriam Maia de Araújo. **Observação da aplicação do Sistema Scliar de Alfabetização: uma pesquisa piloto**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/100771/314270.pdf?seq> .

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHWARTZMAN, S. BOMENY, H. M. B. COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva (org.). **Alfabetização no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SILVEIRA, Daniel. **Formação docente: aspectos pessoais, profissionais e institucionais**. 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário CEALE** - Termos de

Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores, 2014. Disponível em:
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento> .

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61 – 88, mai. – ago. 2000.

Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia

UFG. Universidade Federal de Goiás. Resolução n. 207, de 27 de janeiro de 1984. Fixa o Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO E PESQUISA, Goiânia: UFG, 1984. Anexo II UFG. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Projeto pedagógico do curso de Pedagogia. Goiânia, 2003.

IFG. Instituto Federal de Goiás. Resolução nº 048, de 06 de outubro de 2014. Fixa o currículo de Pedagogia do Instituto Federal de Goiás e dá outras providências. CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO E PESQUISA, Goiânia Oeste: IFG, 2017. Instituto Federal de Goiás. Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia. Goiânia, 2017.

IF Goiano. Instituto Federal Goiano. Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do IF Goiano. Instituto Federal Goiano. Morrinhos, 2015.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Resolução CEPEC n.º 1122/2012. Fixa o Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO E PESQUISA, Goiânia: UFG. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Projeto pedagógico do curso de Pedagogia. Goiânia, 2015.