

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIANE RAMOS DE SOUZA ARAUJO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CURSO
DE PEDAGOGIA: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**

CURITIBA

2023

MARIANE RAMOS DE SOUZA ARAUJO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CURSO
DE PEDAGOGIA: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa Teoria e Prática na Formação de Professores, Escola de Educação e Humanidade da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Pura Lúcia Oliver Martins

CURITIBA

2023

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Margareth Jansson Zanetti – CRB 9/1117

A663f
2023 Araujo, Mariane Ramos de Souza
 Formação inicial de professores para a alfabetização no curso de pedagogia
 : relação teoria e prática / Mariane Ramos de Souza Araujo ; orientadora:
 Pura Lúcia Oliver Martins. – 2023.
 159 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2023
Bibliografia: f. 95-101

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Professores alfabetizadores.
4. Alfabetização. 5. Pedagogia. I. Martins, Pura Lúcia Oliver. II. Pontifícia
Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDD 20. ed. – 370



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 950

DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Mariane Ramos de Souza Araujo

Aos quatorze dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três, reuniu-se às 14h30min, na Sala T2 - Térreo da Escola de Educação e Humanidades da PUCPR, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins, Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo e Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho para examinar a Dissertação da mestranda **Mariane Ramos de Souza Araujo**, ano de ingresso 2021, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 16h30 min. sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: A banca destaca a relevância da pesquisa e a contribuição p/ a formação de professores. Recomenda a publicação.

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho

Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

À mainha e painho, Eliana e Mariano e ao
meu esposo, Marcos Vinícius, que são a
minha fortaleza, minhas raízes e minhas
asas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus e aos meus pais, Eliana e Mariano, por toda dedicação, abdicação e esforços durante minha trajetória de vida, por sempre acreditarem em meu potencial. Vocês me deram ferramentas para ser tudo que sou e quiser ser no futuro. Ao meu esposo, Marcos Vinícius, que sempre me apoiou, me deu ânimo e esteve do meu lado nos momentos de tristeza e alegria.

Os últimos seis anos e meio da minha vida foram de mudanças bruscas e de crescimento pessoal e profissional. Baiana, soteropolitana, nascida e criada na periferia, sem berço esplêndido, mudei-me para Curitiba em 2017 e em 2022 para uma cidade do interior do norte do Paraná, Jandaia do Sul. Pessoas em forma de anjos contribuíram para que essa caminhada se concretizasse de forma prazerosa, apesar das dificuldades. A minha gratidão à minha família, aos amigos que foram anjos na minha trajetória, em especial a Keoma Bordinhão e a Monica Bays, sempre muito parceiras desde a Graduação. À minha orientadora, a quem admiro muito, Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins, que me acolheu desde o PIBIC na graduação e me inspira a desenvolver uma educação a base da escuta, diálogo e amorosidade. Aos/às colegas do grupo de Pesquisa Práxis Educativa e aos/às professores/as que permearam a minha trajetória acadêmica, em especial à Prof.^a Dr.^a Thais Pacievitch e Prof.^a Dr.^a Priscila Nascimento, sempre solícitas e acessíveis, desenvolvem um trabalho com muita coerência e empatia, espero conseguir disseminar o legado de vocês. Aos/às professores/as dos cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades que constituíram o corpo dessa pesquisa que se dispuseram a contribuir com o estudo, bem como os coordenadores que foram a ponte até chegar neles. Também aos meus pares de trabalho da UFPR, que foram escuta e conforto nos momentos de anseios.

Gratidão também a cada professora componente da banca de qualificação e defesa da dissertação, Prof.^a Dr.^a Simone Cartaxo, Prof.^a Dr.^a Evelise Portilho e Prof.^a Dr.^a Dilmeire Vosgerau, pelas leituras e contribuições com essa investigação. À PUCPR pelo incentivo a continuidade dos estudos com a bolsa Marcelino Champagnat, tenho muito orgulho de ser filha dessa Instituição e estimo seus princípios orientadores. A todos/as, o meu sincero muito obrigada.

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra ôca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes.

(FREIRE, 2022, p.123)

RESUMO

Essa investigação toma como objeto de estudo a relação teoria e prática nas disciplinas de alfabetização direcionada a alfabetizar crianças nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Teve como objetivo analisar como ocorre a relação teoria e prática na formação inicial de professores para a alfabetização nos cursos de Licenciatura em Pedagogia tendo em vista sistematizar dados que contribuam com essa formação. A discussão teórica foi construída a partir de Garcia (1999), Candau e Lelis (2013), Martins (2003; 2009; 2016), Diniz Pereira (1999), Gatti (2010), Soares (2003, 2007, 2016, 2021), Ferreira (1995), Moraes (2006). A metodologia é de abordagem qualitativa de pesquisa, tem como campo de investigação 23 Universidades do estado do Paraná que ofertam cursos presenciais de Pedagogia. Para a coleta de dados foram utilizados a análise documental de Projetos Pedagógicos de Cursos, matrizes curriculares e ementas; questionário misto e grupo focal. Participaram como sujeitos da pesquisa 44 recém egressos, considerando até 2 anos após a finalização do Curso de Pedagogia ou acadêmicos do último ano. A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (2011) e tratados com auxílio do software *Atlas.ti*. Na análise foi identificado que ainda há um movimento de componentes curriculares puramente teóricos na formação inicial dos alfabetizadores, mas ocorre esforços de articulação teoria e prática dentro espaço reservado à alfabetização. O estudo revelou como lacunas: (i) expressivas ausências de facetas psicolinguística, sociolinguística, psicológicas e linguística de alfabetização, sua relação teórico-prática com a realidade educacional e com a escola pública, que influenciam no sucesso e fracasso de alfabetização; (ii) a falta de garantia a ter estágio na alfabetização e (iii) a insegurança de haver disciplina na área discutida na formação. Desvelam, assim, a urgência da institucionalização de uma política nacional específica para a formação inicial dos alfabetizadores, construindo requisitos mínimos de componentes curriculares e carga horária para abarcar no itinerário formativo do Pedagogo a amplitude das facetas de alfabetização, com vertente teórico-prática.

Palavras-chave: Teoria. Prática. Professor alfabetizador. Pedagogia. Alfabetização.

ABSTRACT

This investigation takes as its object of study the relationship between theory and practice in literacy disciplines aimed at teaching literacy to children in Pedagogy Degree courses. It aimed to analyze how the relationship between theory and practice occurs in the initial training of teachers for literacy in the Licentiate in Pedagogy courses, with a view to systematizing data that contribute to this training. The theoretical discussion was built from Garcia (1999), Candau and Lelis (2013), Martins (2003; 2009; 2016), Diniz Pereira (1999), Gatti (2010), Soares (2003, 2007, 2016, 2021), Ferreiro (1995), Moraes (2006). The methodology is based on a qualitative research approach, with 23 Universities in the state of Paraná offering face-to-face courses in Pedagogy as an investigation field. For data collection, documental analysis of Course Pedagogical Projects, curricular matrices and syllabi were used; mixed questionnaire and focus group. Forty-four recent graduates participated as research subjects, considering up to 2 years after the completion of the Pedagogy Course or final year academics. Data analysis was performed based on the content analysis of Bardin (2011) and treated with the help of Atlas.ti software. In the analysis, it was identified that there is still a movement of purely theoretical curricular components in the initial training of literacy teachers, but there are efforts to articulate theory and practice within the space reserved for literacy. The study revealed as gaps: (i) expressive absences of psycholinguistic, sociolinguistic, psychological and linguistic facets of literacy, its theoretical-practical relationship with the educational reality and with the public school, which influence the success and failure of literacy; (ii) the lack of guarantee to have an internship in literacy and (iii) the insecurity of having discipline in the area discussed in training. Thus, they reveal the urgency of institutionalizing a specific national policy for the initial training of literacy teachers, building minimum requirements for curricular components and workload to cover the range of facets of literacy in the Pedagogue's training itinerary, with a theoretical-practical aspect.

Key-words: Theory. Practice. Literacy teacher. Pedagogy. Literacy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Rede da Visão de Unidade coletada dos PPCs dos cursos, extraída do Programa <i>Atlas.ti</i>	60
Figura 2- Rede da Alocação Didática das disciplinas de alfabetização coletada matrizes curriculares dos cursos, extraída do Programa <i>Atlas.ti</i>	66
Figura 3- Rede da Alocação Didática dos estágios coletada matrizes curriculares dos cursos, extraída do Programa <i>Atlas.ti</i>	67
Figura 4- Nuvem de palavras - síntese do grupo focal.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Perfil (idade) dos participantes da pesquisa	55
Gráfico 2- Gráfico 2- Perfil (sexo) dos participantes da pesquisa.....	56
Gráfico 3- Perfil (categoria administrativa da Universidades pertencentes) dos participantes da pesquisa.....	56
Gráfico 4-Perfil (formação anterior- magistério) dos participantes da pesquisa	56
Gráfico 5- Perfil (Dados- colação de grau) dos participantes da pesquisa.....	57
Gráfico 6- Quantidade de disciplinas de alfabetização e respectivo número de cursos de Pedagogia que a contemplaram.....	64
Gráfico 7- Quantidade de Ementas que abarcaram as Facetas.....	70
Gráfico 8- Frequência das citações por facetas das ementas.....	71
Gráfico 9- Questão 10 do questionário da pesquisa	74
Gráfico 10- Questão 12 do questionário da pesquisa	75
Gráfico 11- Questão 13 do questionário da pesquisa	76
Gráfico 12- Questão 14 do questionário da pesquisa	76
Gráfico 13- Questão 15 do questionário da pesquisa	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Facetas da alfabetização	42
Quadro 2- Universidades contempladas pela pesquisa a partir das mesorregiões do Paraná.....	54
Quadro 3- Classificação das disciplinas de alfabetização	62
Quadro 4- Ordem das disciplinas teóricas de alfabetização do curso.....	62
Quadro 5- Ordem das disciplinas teórico-práticas de alfabetização.....	63
Quadro 6- Conteúdos das ementas organizados por facetas da alfabetização	68
Quadro 7- Frequência das citações e quantidade de ementas abarcadas por cada faceta	70
Quadro 8- Possibilidades: indicadores para a formação a partir dos sujeitos em relação a alfabetização no Curso de Pedagogia.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abalf	Associação Brasileira de Alfabetização
ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC- FORMAÇÃO	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
COGRAD	Colégio de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
ed.	Edição
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPP	Instituto Politécnico do Porto
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
p.	Página
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA E ALFABETIZAÇÃO: DIFERENTES CONCEPÇÕES.....	24
2.1	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SEUS MARCOS LEGAIS ...	24
2.2	RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	29
2.3	A ALFABETIZAÇÃO EM QUESTÃO	34
2.3.1	Conceitos de alfabetização.....	34
2.3.2	Breve percurso histórico da alfabetização, documentos e políticas na área	36
2.3.3	Alfabetização na Educação Infantil?.....	43
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	50
4	A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A ALFABETIZAÇÃO	59
4.1	RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NAS DISCIPLINAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....	59
4.2	RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NAS DISCIPLINAS DE ALFABETIZAÇÃO DESENVOLVIDAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS.....	74
4.2.1	O foco na Teoria	74
4.2.2	A questão da prática.....	82
4.3	PROPOSTA DOS DOCUMENTOS E A PRÁTICA DESENVOLVIDA NAS DISCIPLINAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	87
5	À GUIA DE CONCLUSÃO: POSSIBILIDADES- INDICADORES PARA FORMAÇÃO A PARTIR DOS SUJEITOS	91
	REFERÊNCIAS.....	95
	APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CURSO DE PEDAGOGIA.	102
	APÊNDICE B- GRUPO FOCAL (QUESTÕES)	108
	APÊNDICE C- EMENTAS E DISCIPLINAS ALFABETIZADORAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	109

APÊNDICE D – A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PPCS DAS UNIVERSIDADES.....	131
APÊNDICE E- REVISÃO SISTEMÁTICA: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	142

1 INTRODUÇÃO

Essa investigação toma como objeto de estudo a relação teoria e prática nas disciplinas de alfabetização, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, direcionadas a alfabetizar crianças. A relação teoria e prática na formação inicial de professores tem ocupado cada vez mais espaço nos estudos e pesquisas desenvolvidos nos meios acadêmicos. Segundo Nóvoa (1992, p. 24) “não se tem valorizado a articulação entre a formação e os *projectos das escolas*, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes”. Todavia, essa relação é de fundamental importância para os processos de Formação de Professores em sintonia com a escola básica onde irão atuar, como afirma Martins (2016). Para a autora, a formação pedagógica do professor que atua na educação básica tem se constituído uma preocupação constante nas universidades entre professores e gestores:

Um levantamento da produção da área no GT de Didática da ANPED nacional no período de 2009 a 2012 mostra que nos últimos anos é crescente a demanda por estabelecer uma interlocução dos cursos de formação inicial de professores para as diferentes áreas do conhecimento com as escolas de educação básica (MARTINS, 2016, p.15).

Com efeito, a necessidade de realização da interlocução entre a Universidade e a educação básica para os processos de formação dos professores para esse nível de ensino, é indiscutível. O desafio é buscar formas de viabilizar essa interlocução. Nessa perspectiva, Martins (2016) declara que a metodologia pesquisa-ensino, na proposta da sistematização coletiva do conhecimento, tem se mostrado uma possibilidade fecunda para estabelecer a interlocução entre a formação inicial de professores das universidades e a educação básica onde eles irão atuar. Desse ponto de vista, a escola de educação básica deixa de ser um ambiente de aplicação de teorias estudadas, para ser um espaço de aprendizagem e reflexão da prática, compreendendo seus determinantes e propondo a superação dos problemas por meio da sistematização dos fazeres/saberes dos professores que nela atuam.

Partindo da concepção da teoria como expressão da prática, a Didática tem como função “criar condições e preparar o futuro professor e/ou professores em serviço, para que eles, no próprio processo de trabalho, passem a criar, a produzir novos conhecimentos” (MARTINS, 2016, p.26). Desse ponto de vista, o pressuposto

básico é que os professores da educação básica, nas suas práticas pedagógicas, se deparam com problemas e buscam alternativas, tomam iniciativas para dar conta dos problemas postos pela prática. Essas iniciativas resultam em fazeres/saberes que poderão servir de pistas para o trabalho de outros professores e também para os acadêmicos em formação e seus formadores que têm a possibilidade de estabelecer uma interlocução entre os saberes que emergem da prática dos professores e os conhecimentos sistematizados veiculados na universidade no período de sua formação.

Com esse olhar e atenta à importância da alfabetização na formação dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entendo que este é um ciclo decisivo e complexo na formação das crianças e serve de ancoragem para muitas aprendizagens, contribuindo para o sucesso ou fracasso escolar. Isso porque, a leitura e a escrita são indispensáveis para a emancipação social/política/econômica dos sujeitos que fazem parte da cultura letrada e de escrita da nossa sociedade. É a partir da autonomia intelectual que a pessoa pode agir, decidir, planejar, intervir e criticar de forma independente. Essas habilidades, relacionadas à leitura e escrita, se configuram como forma de inclusão social, é a base do conhecimento escolar, e, se não adquiridas, possivelmente haverá dificuldades para acesso ao conhecimento construído historicamente acumulado pela humanidade, para estudo, locomoção, se empregar, se posicionar, intervir e participar socialmente.

Não se pode debater sobre a qualidade da Educação Básica pública sem mencionar uma alfabetização de qualidade, que forme sujeitos com autonomia na leitura e escrita. Concebo por alfabetização de qualidade, o processo de apropriação da leitura e escrita que culmine na compreensão do sistema de escrita alfabético dos aprendizes atrelado ao seu uso social. Entendo assim, que o educando precisa dar sentido ao que ler, compreender a função da linguagem e concretizar em ações no mundo a partir das demandas sociais nos diversos contextos em que se insere.

Lançando um olhar sobre a realidade dos últimos anos, em nível nacional, os dados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) de 2016, indicam que mais da metade dos alunos (54,7%) do 3º ano do ensino fundamental têm nível insuficiente em provas de leitura e matemática. Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, os dados da ANA (2016), na escala de proficiência em Leitura, revelaram que 49,01% dos estudantes encontram-se no nível insuficiente em leitura e escrita (um índice de

5,7% menor de insuficiência que o resultado nacional) e 18,57% dos alunos encontram-se abaixo do nível suficiente.

Mais recentemente, os resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil, apresentados 31 de maio de 2023 evidenciam que, em 2021, 56,4% dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental não estavam alfabetizados, habilidade esperada em língua portuguesa apoiado na BNCC (2017), segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Os dados, portanto, demonstram que o Brasil, assim também a cidade de Curitiba, ainda não alcançou uma alfabetização de qualidade.

Durante a minha formação, pude fazer parte do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e realizei uma pesquisa na modalidade Estado da Arte de produções científicas publicadas entre os anos de 2013-2018 que pesquisavam a *relação universidade e educação básica na formação inicial de professores*. Esse estudo revelou algumas tendências, quais sejam, (i) que a maioria das pesquisas analisadas problematizam a relação teoria e prática; (ii) a própria temática sobre a interlocução entre a universidade e escolas de educação básica é uma preocupação de muitos trabalhos; (iii) a formação inicial é o espaço institucional para oportunizar um repertório amplo de conhecimentos para sustentação de uma base de conhecimento para o ensino a ser expandida ao longo da carreira docente; (iv) houve um diagnóstico nas teses de que a articulação entre teoria e prática na formação inicial, não se estabelece em grande parte dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Assim sendo, meu interesse em tomar como objeto de estudo a relação teoria e prática na formação inicial de professores, especialmente a preparação para a alfabetização de crianças, surge já no primeiro ano do curso de Pedagogia quando tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nessa experiência, percebi que na escola em que participei do programa, havia uma atenção especial aos professores alfabetizadores, em qualificá-los.

Diferentemente de outras escolas, nessa, um professor recém ingresso não era alocado para essa fase de escolarização: era necessário participar de formações e ter familiaridade com a metodologia empregada na instituição. Havia módulos e materiais específicos adotados que empregava o método fônico; as professoras se reuniam e planejavam os encaminhamentos entre elas para que fossem alinhados em todas as salas do 1º ano. Também percebi a preocupação em aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o entendimento da escola de que

aquela fase era imprescindível para que o estudante se desenvolvesse bem nos próximos anos. Ficou claro que a formação continuada dos professores alfabetizadores daquela escola foi a estratégia encontrada para alcançar melhores resultados de aprendizagem pelos estudantes.

Naquele momento da minha formação, questionei se a Pedagogia era o único curso que forma professores alfabetizadores, por que não abordar as disciplinas de alfabetização na formação inicial de forma mais robusta? Será que não é necessário maior investimento de tempo e disciplinas direcionadas a alfabetizar? Será que não é necessário maior investimento de tempo no estudo partindo da prática? Por que não haver estágio obrigatório nessa fase do 1º ano, com diários de bordo, que propicie a reflexão especificamente sobre as estratégias e dificuldades na descoberta do sistema de escrita pelos estudantes? Será que nos cursos em geral de Pedagogia há uma preocupação de articulação da teoria e prática, com as disciplinas alfabetizadoras? Quais abordagens de ensino se configuram no curso?

Em face desse contexto, para resolver as questões de alfabetização o país, há políticas de trocas, confrontos, idas e vindas de métodos, desconsideram a história, trazem velhos métodos como inovadores com uma nova nomenclatura com investimento em formações continuadas, mas, na história da formação inicial do alfabetizador já repensaram o currículo com vistas a favorecer uma formação mais robusta a esse aspecto? Já propuseram na Universidade, nas disciplinas oferecidas de alfabetização, estar ao lado da educação básica para investigarem juntos os problemas relativos à etapa?

Todos esses questionamentos surgiram também porque quando temos a oportunidade de estar na sala de educação básica durante a graduação, os professores das escolas logo fazem questão de nos alertar que a teoria e a prática são bem diferentes e, se na formação inicial não houver essa articulação, o conhecimento adquirido na Universidade nem sempre responde aos problemas inerentes à prática desenvolvida nas escolas.

Essas inquietações sobre a formação do professor alfabetizador me mobilizaram a definir o meu estudo para o Trabalho de Conclusão de Curso no qual realizei um levantamento do “estado do conhecimento” das produções científicas sobre a alfabetização desenvolvida nos programas de Pós-Graduação de três Universidades da cidade de Curitiba/PR, disponíveis online. O estudo revelou que a questão da formação de professores para a alfabetização de crianças é pouca

explorada nos programas de pós-graduação em educação investigados e que as produções acerca dessa problemática tratam, em sua maioria, da formação continuada. Essa lacuna nas produções mapeadas, me desafiaram a pesquisar a formação inicial de professores alfabetizadores pautada no seguinte problema: na formação inicial de professor alfabetizador no curso de Pedagogia ocorre a relação teoria e prática nas disciplinas direcionadas a alfabetização de crianças? Se sim, como isso se dá?

A escolha/definição do objeto de estudo e sua problematização, se fez a partir do meu interesse gerado durante a minha formação inicial no curso de Pedagogia como também a partir do mapeamento da produção da área em torno dessa problemática quando realizei uma revisão sistemática, de estudos sobre a relação teoria e prática na formação inicial de professores. Para realização, tomei como referência as considerações metodológicas apresentadas por Romanowski e Ens (2006); e por Vosgerau e Romanowski (2014) a respeito das pesquisas do tipo estado da arte e dos estudos de revisão sistemática. A Revisão Sistemática buscou responder a seguinte questão norteadora: Como ocorre a relação teoria e prática na formação inicial de professores? Analisei 133 estudos da Base de Dados da SciELO e 432 teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que possibilita uma forma única de busca e acesso a catálogo nacional de teses e dissertações. Registro que no estudo (APÊNDICE E), não foi realizado recorte temporal, no entanto, a busca considera pesquisas cujo objetivo fosse a investigação da relação teoria e prática e refinado com estudos empíricos para realizar a revisão sistemática. Somando as duas plataformas de busca, foram encontrados 26 estudos nos quais há uma aproximação com o objetivo da revisão sistemática. Observei que o tema da relação teoria e prática é tratado na maioria das vezes de forma indireta, apresentando um diagnóstico nos resultados da pesquisa e que são poucos os trabalhos que analisam essa relação no âmbito da formação inicial de professores. Os poucos estudos que se propuseram a estudar essa relação, demonstram que é necessário maior investimento sistemático a respeito da problemática.

Percebi um diagnóstico de visão de dicotomia da relação teoria e prática na formação inicial de professores em 38% nos resultados das pesquisas analisadas. Em contrapartida, 35% apresentam resultados com ações, experiências positivas que contribuem para uma visão de articulação da relação teoria e prática no currículo (visão de unidade). Há, entretanto, pesquisas que trazem um contexto, não de

diagnóstico de uma prática/experiência ou do currículo como um todo, mas trabalham sob conjecturas ou sugestões de superação da relação dicotômica ou ainda seus percalços (27% das pesquisas).

Os resultados do mapeamento da produção científica da área apontaram que estudar a relação teoria e prática na formação inicial de professores é um campo potencial e necessário já que quantitativamente houve um número pequeno de pesquisas que se dispuseram a investigar essa questão. Respondendo ao problema posto nessa revisão, em saber como ocorre a relação teoria e prática na formação inicial de professores, percebi um contínuo diagnóstico de visão da dicotomia na Formação de Professores, mas que existem germes, com formas e esforços de busca da articulação da relação teoria e prática durante a temporalidade. Assim sendo, percebi a necessidade de estudos para visibilizar, legitimar ações e lutar por políticas públicas que possam fornecer caminhos legais de implementação para a partir da regulamentação, viabilizar essa relação de unidade.

Enfatizo que nenhuma das pesquisas encontradas nas bases de dados da SciELO e da BDTD estudaram a relação teoria e prática das disciplinas alfabetizadoras na formação dos pedagogos/as. Destaco a tese de Hercília Maria de Moura Vituriano, encontrada na BDTD: *Formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia: sentidos de professores formadores* (2016), que apesar de não constar nos objetivos da investigação estudar a relação teoria e prática na Formação de Professores (por isso não estava na análise da revisão sistemática), tem resultados importantes para essa pesquisa e que se articulam com o objeto deste estudo. Trata-se de uma pesquisa empírica com o objetivo de analisar a formação de professores alfabetizadores em cursos de Pedagogia, a partir de sentidos atribuídos a esse processo por professores-formadores que atuam com disciplinas específicas de alfabetização nesses cursos.

Um dos resultados revelados da relação entre os eixos eleitos pela pesquisadora – formação docente e alfabetização – apreendeu-se como limites das ações do curso (relação desigual tempo da formação x demandas curriculares específicas); dificuldade de articulação teoria-prática; necessidade de extrapolação do previsto no currículo; ao mesmo tempo, os professores formadores ressaltaram possibilidades das ações do curso nesse processo formativo – saídas produzidas pelos professores participantes das pesquisas: articulação entre as atividades teóricas e as práticas; articulação entre contextos universidade-escola; articulação entre

atividades de ensino e pesquisa; articulação entre atividades de ensino e extensão; articulação entre diferentes saberes. As evidências produzidas pela pesquisadora apontam para a necessidade de intensificação das discussões e ações que contribuam para ampliar as possibilidades de Formação de Professores alfabetizadores em cursos de pedagogia, considerando a relevância desse processo para os professores, que respondem pela alfabetização na escola.

Cartaxo (2016) no capítulo Demandas para a Formação Inicial de Professores Alfabetizadores, circunscrito no livro *Práticas de Formações de Professores: da Educação Básica à Educação Superior*, teve o objetivo de trazer discussão de vozes de professores da educação básica, estudantes da Pedagogia e pesquisadores. A autora aponta algumas questões que considera para a formação inicial e continuada, dentre elas a importância de os licenciandos de Pedagogia conhecerem a prática dos professores alfabetizadores. A pesquisadora sinaliza a necessidade de continuar a explorar outros dados junto a estudantes de pedagogia e professores alfabetizadores.

Consciente das limitações do número de banco de dados analisados nesse estudo inicial, mas sabendo que esse levantamento oferece um panorama nacional na formação inicial de professores, a identificação do caminho ainda a ser explorado por pesquisas que estudem a relação da teoria e prática no processo de alfabetização na formação inicial de professores, acrescido da relevância desse segmento, potencializou minha preocupação e me impulsiona a fim de contribuir para melhora do processo formativo e avançar no conhecimento do campo de estudo.

A partir dessas nuances, a presente pesquisa tem como objetivo geral: Analisar como ocorre a relação teoria e prática na formação inicial de professores para a alfabetização nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, tendo em vista sistematizar dados que contribuam com essa formação. E como objetivos específicos: (i) Identificar como a relação teoria e prática está explicitada nos projetos pedagógicos dos cursos, matrizes curriculares e ementas das disciplinas referentes a alfabetização, dos cursos de licenciatura em Pedagogia; (ii) Caracterizar como a relação teoria e prática nas disciplinas referentes a alfabetização na formação inicial de pedagogos é percebida pelos acadêmicos concluintes e egressos recém-formados do curso; (iii) Comparar a relação teoria e prática nas matrizes curriculares e ementas das disciplinas referentes a alfabetização escrita nos documentos dos cursos e a percebida pelos acadêmicos concluintes e egressos recém-formados do curso de licenciatura em Pedagogia.

Para desenvolver este estudo, a metodologia é de abordagem qualitativa de pesquisa e tem como campo de investigação 23 Universidades públicas e privadas do estado do Paraná que ofertam cursos presenciais de Pedagogia. Para a coleta de dados foram utilizados a análise documental de Projetos Pedagógicos de Cursos, matrizes curriculares e ementas, questionário misto e grupo focal. São sujeitos da pesquisa professores recém egressos do curso de graduação, considerando até 2 anos após a finalização do Curso de Pedagogia ou acadêmicos do último ano. A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (2011).

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. Na introdução apresento as inquietações que motivaram essa investigação; a contextualização do objeto de estudo no conjunto das pesquisas que investigam ou se aproximam da seara; a delimitação do problema da pesquisa, objetivo geral e específico e, sucintas considerações metodológicas.

No segundo capítulo discuto concepções da formação inicial de professores; a relação teoria e prática e alfabetização, organizado em três seções intimamente relacionadas, quais sejam, (i) a formação inicial de professores, com aporte teórico em Garcia (1999) e os marcos legais CNE/CP n.1/2002, Resolução CNE/CP n. 2/2015 e Resolução CNE/CP n. 2/2019; (ii) a relação teoria e prática, embasada em Candau e Lelis (2013), Martins (2003; 2009; 2016), Diniz Pereira (1999), Gatti (2010); (iii) a Alfabetização com reflexões sobre os conceitos de alfabetização a partir de Soares (2003, 2021), Moraes (2006), Ferreiro (1995); um breve percurso histórico da alfabetização, documentos e políticas na área e o dilema da alfabetização na educação infantil discutido na atualidade diante do PNLD 2022.

O terceiro capítulo traz a abordagem teórico-metodológica e o percurso da pesquisa, o campo de estudo, sujeitos, instrumentos utilizados na exploração da investigação, bem como os caminhos e entraves que a delinearam.

No quarto capítulo analiso os dados coletados à luz dos referenciais teóricos; dividido em três seções a saber: (i) A relação teoria e prática das disciplinas de alfabetização nos documentos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia; (ii) A voz dos sujeitos em relação a teoria e prática nas disciplinas de alfabetização desenvolvidas nesses cursos; (iii) Comparação entre a proposta dos documentos e a prática pedagógica dos professores.

Por fim, nas considerações finais, retomo o objetivo da pesquisa e apresento indicadores para formação trazidos pelos sujeitos da pesquisa, de modo a contribuir

com a formação inicial de professores para a alfabetização de crianças nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Ao mesmo tempo, apresento alguns questionamentos que surgiram durante a pesquisa e que indicam novas possibilidades de pesquisa na área.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA E ALFABETIZAÇÃO: DIFERENTES CONCEPÇÕES

Nessa seção abordo inicialmente no item 2.1, o conceito de Garcia (1999) sobre a Formação Inicial de Professores e os marcos legais CNE/CP n.1/2002, Resolução CNE/CP n. 2/2015 e Resolução CNE/CP n. 2/2019. Na seção 2.2 discuto a Relação Teoria e Prática a partir de Candau e Lelis (2013), Martins (2003;2009; 2016), Diniz Pereira (1999), Gatti (2010). Na sequência, para tratar da alfabetização no atual momento histórico, no item 2.3 A Alfabetização em Questão, utilizo Soares (2003, 2021), Moraes (2006), Ferreiro (1995). E, por último, Rosa (2021), Ferreiro (1995), Soares (2016) dão sustentação para a seção 2.3.1 A alfabetização na Educação Infantil? e discutir o dilema diante do PNLD 2022.

2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SEUS MARCOS LEGAIS

Antes de tecer uma análise sobre os marcos legais na formação inicial de professores, torna-se necessário trazer elementos conceituais sobre essa área de conhecimento. De maneira mais geral, a Formação de Professores, segundo Garcia (1999, p. 26):

É a área do conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores- em formação ou em exercício- sem implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

O autor compreende como um campo de investigação em que se estuda os processos sobre o qual os professores aprendem e desenvolve sua competência profissional, com caráter sistemático e organizado. Garcia (1999) aponta quatro fases no processo de aprender a ensinar: fase de pré-treino, fase de formação inicial, fase de iniciação e fase de formação permanente. No entanto, salienta que a Formação de Professores se refere tanto as pessoas que estão a estudar para serem docentes, como àqueles professores que já tem anos de caminhada no ensino. Esclarece que o que poderá mudar “é o conteúdo, foco ou metodologia de tal formação” (*Ibid.*, p. 26).

A etapa da formação inicial para Garcia (1999, p.25), consiste na “etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino.” Dentre os princípios mencionados pelo autor, destaco o quinto princípio sublinhado: a necessidade de integração teoria-prática na Formação de Professores, tópico que ancora esta pesquisa e será explorado mais adiante. Marcelo Garcia (*Ibid.*) argumenta que tanto a formação inicial como a permanente necessitam levar em conta a reflexão epistemológica da prática, e esta, para que seja fonte de conhecimento necessariamente precisa ser acrescida de análise e reflexão em suas ações.

Após trazidos tais conceitos sobre a Formação de Professores, focalizo os marcos legais sobre essa área no Brasil. Desde a publicação da LDBEN 9.394/96, entre disparidades político-ideológicas, já foram aprovadas três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. A primeira DCN de 2002, a segunda de 2015 e, a última, atual diretriz, publicada em 20 de dezembro de 2019 instituída pela Resolução CNE/CP n. 2/2019.

A Resolução CNE/CP n.1/2002 foi caracterizada por ser um texto enxuto e, seguindo as orientações da época, "o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular – um “novo” paradigma educacional" (DIAS, LOPES, 2003, p.1153). A noção de competência foi assumida como orientadora para se pensar o currículo da formação docente. No ano seguinte à aprovação da Resolução com a assunção da presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva algumas políticas educacionais foram sendo reconfiguradas e a noção de competências perdeu força no campo educacional). Em 2014 foi aprovada a Lei nº 13.005/2014- Plano Nacional da Educação- PNE. Após grande discussão e debate foi instituída em 2015 a Resolução CNE/CP n. 2/2015.

Após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação narraram a necessidade de revisar as diretrizes de Formação de Professores e alinhá-las. No entanto, a comunidade acadêmica defendeu a manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015, reiterando que seu conteúdo permitia a adequação dos currículos à BNCC, sem propriamente extingui-la.

Grupos como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE e do Colégio de Pró-reitores de

Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior - COGRAD, se manifestaram pela manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015, mas o Ministério da Educação encaminhou para o Conselho Nacional de Educação a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, em dezembro de 2018, no contexto do governo Temer.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 publicada em 20 de dezembro de 2019 é instituída pós Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, que foi bem recebido pela comunidade acadêmica, considerado documento orgânico, que traz contribuições para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada, que articula formação inicial e continuada, escolas e universidades, além de romper com a lógica das competências. (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020). Nas palavras de Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p.366):

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 é um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas. (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p.366)

Assim, para os autores trata-se de um documento que apresenta retrocessos em relação a valorização profissional docente, uma vez que busca a formação pragmática e padronizada, sem ênfase no exercício reflexivo e criativo, baseada na formação por competências- prioridade no saber fazer- incorporando o modelo utilizado na Austrália fundamentado em propostas neoliberais, tendo maior controle do trabalho docente com vistas a aumentar desempenho do PISA. Também criticam que o documento não foi discutido com a comunidade acadêmica como a diretriz anterior, alegando tratar-se de um texto, elaborado por consultores articulados com empresas educacionais privadas.

Há nesse momento uma semelhança com políticas educacionais elaboradas no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) em que “fizeram a implantação do ensino tecnicista, através da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), e o ensino passou a ser profissionalizante e compulsório. Tal medida buscava atender aos interesses da classe dominante e, com a ajuda de civis ligados ao empresariado” (LEME, BRABO,

2019, p.85). Na década de 70 buscou-se uma formação aligeirada tendo por consequência um professorado treinado a transmitir conteúdos impostos pelo sistema político vigente (contexto da ditadura militar); na atualidade, com a BNCC (2017) e a Resolução CNE/CP n. 2/2019 impõe-se o currículo por competência na Educação Básica e nas Licenciaturas para torná-lo mensurável, embutido o controle do conhecimento, tanto na forma, como período adequado, definindo comportamento do professor e do aluno. Assim, há uma correlação entre os tempos históricos dado o movimento ligado ao empresariado e a influência da educação tecnicista na formação docente evidenciando que há retornos e reproduções no atual sistema.

A ANFOPE, em *Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia* (2020) indica a situação como retrocesso político-econômico e social, além de desconsiderar o processo democrático e precarizar o trabalho dos professores, classifica como grave retrocesso das políticas educacionais. Também revela como retrocesso a própria aprovação da BNCC por produzir uma padronização aligeirada com vistas a atender interesses mercantilistas de empresas privadas.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), dirigindo-se a todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Traz em seu texto, no artigo 1º, parágrafo único, que têm como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) e pressupõe que o licenciando desenvolva as competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica.

É importante enfatizar que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 trata exclusivamente da formação inicial de professores, a formação continuada não é contemplada na presente diretriz. A formação continuada é, somente, determinada na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. E, em certa medida rompe com a organicidade e articulação construída na Resolução CNE/CP n. 2/2015.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019, apresenta trinta artigos, além de anexo contendo a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO). As Diretrizes, publicadas em 2019, revelam alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, remetendo aos princípios das competências concernentes a BNCC.

A articulação entre a formação inicial e continuada e entre universidade e as escolas da Educação Básica é tratada de diferentes formas. Enquanto no documento de 2019, o processo só é mencionado uma vez como princípio relevante à Formação de Professores (artigo 6º, VII), na Diretriz de 2015 é mencionada de forma recorrente e fundamenta com a LDBEN 9.394/96, traz a iniciação à docência, atividade teórico-prática que articula universidade e educação básica, formação inicial e continuada, atividade não mencionada na Diretriz de 2019.

Na diretriz de 2019, a formação inicial de professores é organizada em três dimensões, são elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional, são destrinchadas as competências para cada uma. Dimensões essas idênticas da proposta curricular australiana.

Em relação à carga horária dos cursos de licenciatura, manteve-se as 3200 horas. Entretanto, estabelece três grupos: grupo I, II e III. O grupo I (800 horas) que precisam ser efetivadas desde o início no 1º ano do curso, compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. O Grupo II (1.600 horas) considera ser trabalhada a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos, devem ser cumpridas a partir do segundo ano do curso até o quarto ano. O Grupo III (800 horas) é recomendado que devem ser desenvolvidas desde o primeiro ano do curso e que configuram a prática pedagógica no currículo.

Nesse sentido, na Diretriz de 2019 aponta-se em que momento do curso deve ser integrado, a forma como a carga horária deve ser distribuída, em horas, conteúdos e anos do currículo, o que culmina em padronizar e engessar os cursos de Formação de Professores. Inicia-se, na nova resolução, a licenciatura com os conhecimentos pedagógicos e insere-se os conteúdos específicos a partir do segundo ano, o que remete ao movimento histórico da Formação de Professores do Decreto 1.190 de 1939, denominado “esquema 3 + 1”.

Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011, p.99) “pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática”. Assim, há separação histórica entre conhecimento pedagógico e conhecimento específico que marca as licenciaturas. Saviani (2009) denomina de dualista e é relegado o aspecto pedagógico-didático a

menor importância, e encarado como uma mera exigência formal. Nesse prisma, considera-se retrocesso a nova diretriz limitar a autonomia das universidades na organização curricular dos cursos.

2.2 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Segundo Candau e Lelis (2013), um dos problemas na formação de profissionais em educação é a questão da relação entre teoria e prática. Para as autoras, a formação do educador deveria ser baseada na visão de unidade, em que teoria e prática "são o núcleo articulador da formação do educador" (CANDAU, LELIS, 2013, p.68), os dois polos são indissolúveis e trabalhados simultaneamente, superando a tendência vivenciada na maioria nos cursos de Pedagogia e Licenciatura que separa a prática das teorias pedagógicas. Nessa visão, a teoria é formulada a partir da necessidade concreta, da realidade e a prática é o ponto de partida e de chegada. Nesse sentido, todos os componentes curriculares trabalhariam a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, sem priorizar um dos pólos. Aqui há oportunidade de o educador desenvolver uma "práxis" criadora.

Por outro lado, há a visão dicotômica, que está centrada na separação entre teoria e prática. A sua forma mais radical é a visão dissociativa que interpreta os dois componentes como opostos: a teoria é uma coisa e a prática, outra. Pode coexistir dentro de um único programa de formação com justaposição no currículo entre disciplinas consideradas "teóricas" e as "práticas", com pouca ou nenhuma comunicação entre elas. A forma menos radical da visão dicotômica é a visão associativa, a qual lê teoria e prática como justapostas, mas o primado é da teoria. Nessa perspectiva a prática é compreendida como aplicação da teoria.

Diante dessas concepções, a formação inicial articulada com a educação básica é posta em questão como forma de romper com o modelo tradicional de ensino, sustentado pelo entendimento que a prática deve ser compreendida e problematizada a fim modificar, possibilitar alterações, contribuir com soluções e transformar a realidade.

Nessa perspectiva, Martins (2003, p.9) indica que "a teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática e essa só pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com o auxílio do saber sistematizado". Assim, a teoria expressa uma

prática e necessariamente precisa dela para ter significado. Nessa perspectiva, a teoria não é entendida como guia ou espaço de aplicação de conhecimento teórico, que causa a separação entre teoria e prática, baseado no modelo da racionalidade técnica, a qual prioriza a formação teórica em detrimento da formação prática.

Nesse sentido, Martins (2016) assegura que a vivência do processo da pesquisa-ensino pela sistematização coletiva do conhecimento, tem se consolidado como uma proposta de formação de professor mais articulada com a realidade das escolas e o estudante/professor se torna agente do seu processo de aprendizagem. Essa se desenvolve em quatro momentos (i) caracterização e problematização da prática pedagógica dos participantes; (ii) explicação da prática fundamentada por um referencial teórico; (iii) compreensão da prática no nível da totalidade; (iv) elaboração de propostas concretas de intervenção na prática. A escola da educação básica deixa de ser um espaço de aplicação das teorias estudadas na universidade e constitui espaço de aprendizagem da prática pela própria prática. O espaço escolar deixa de ser apenas fonte de dados de pesquisa e torna-se espaço de contribuição, em que o sujeito analisa criticamente, compreende seus determinantes e busca alternativas para superar os problemas.

Para entender e problematizar a relação teoria e prática na formação docente atualmente considero importante olhar para o passado. Resgatando a estrutura Curricular do Curso de Formação de Professores Primeiro, a partir de matrizes vigentes no período de 1939 e 1942, Lopes (2006 *apud* LOPES, 2009, p. 603) indica que:

No curso de formação de professores primários da Escola de Educação cada ano letivo se dividia em três períodos. Nos três primeiros trimestres (1º ano) ofereciam-se, de forma intensiva, as matérias de Fundamentos da Educação e nos três últimos (2º ano) a ênfase recaía na prática de ensino. Para integrar teoria e prática havia as chamadas “matérias de ensino”, disciplinas ministradas por professores especializados nas quais não se dissociava o conteúdo da metodologia: Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Ciências Naturais e Estudos Sociais. Tais disciplinas começavam a ser oferecidas no 3º trimestre do 1º ano, tornando-se intensivas no 1º trimestre do ano seguinte, de modo a articular as ciências da educação com a prática.

Diante disso, percebe-se a separação das matérias teóricas no início do curso e prática para o final e as disciplinas que articulavam teoria e prática eram chamadas de “matérias de ensino” que apresentava conteúdo e metodologia. Assim, a Formação de Professores apresenta marcos históricos de ordenamento das estruturas

curriculares que organiza e até periodiza as disciplinas conforme a classificação-primeiro a teoria, depois a prática. E assim se configurou dilemas que dissociam teoria e prática, que estabelecem que a teoria é diferente da prática e o quanto é desafiante na atualidade a articulação e o entendimento delas como unidade.

Segundo Diniz Pereira (1999, p.112), o modelo da racionalidade técnica ainda não foi superado nas universidades brasileiras, as disciplinas de conteúdos específicos articulam pouco com as pedagógicas e o contato com a realidade escolar continua acontecendo nos momentos finais dos cursos. O autor faz um alerta de que o rompimento com o modelo que prioriza a teoria, não pode significar a supervalorização da prática, descuidando do embasamento teórico, o que envolve riscos de improvisação, aligeiramento e desregulamentação da profissão, visto que o trabalho do professor envolve planejamento e intencionalidade educativa.

Gatti (2010) realizou um estudo sobre a Formação de Professores no Brasil e expressa que as propostas curriculares dos cursos de licenciaturas têm demonstrado poucos avanços em relação a favorecer sólidos conhecimentos teórico-prático. A graduação em Pedagogia a partir da Resolução n.1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais é proposta como licenciatura e passa ter amplas atribuições, com complexidade curricular. Equacionar todas as orientações dentro de uma matriz curricular torna-se um desafio.

Nesse estudo, a autora constata que as disciplinas mais ligadas à formação específica também têm em suas ementas uma predominância de aspectos teórico, contemplando pouco as práticas educacionais associadas, registram preocupação sobre o porquê ensinar e de forma incipiente o que e como ensinar. O estudo revela maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para contextualizar os desafios do trabalho para o seu público. No entanto não é suficiente para as atividades de ensino. A autora analisa que “a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida”. (GATTI, 2010, p.1370).

Em relação aos estágios, raras instituições especificam em que consistem e sob que forma de orientação são realizados e se há convênios com escolas. A constatação é que há uma insuficiência nessa formação panorâmica. A análise das ementas revelou que as disciplinas de formação específica no curso de Pedagogia predominam as abordagens de caráter mais descritivo, se preocupam menos em

relacionar teorias com as práticas e aborda que “os conteúdos das disciplinas a serem ensinados na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação”. (GATTI, 2010, p. 1372). A autora ainda adverte, que a maioria dos cursos analisados, os conteúdos são abordados de forma genérica ou superficial, o que sugere frágil associação com as práticas docentes.

A propósito, ainda no que tange ao estágio vinculado à estrutura curricular, Pimenta, Pinto e Severo (2020) colocam a experiência formativa pela imersão em contextos educativos como possibilidade para fomentar a práxis de profissionais, norteadas pela permanente e progressiva imersão em pesquisa. Entende como dispositivo que dinamiza a relação teoria e prática, considerando articular componentes tradicionalmente teóricos a programas de inserção prática. Ressalto que, como Zabalza (2014) salienta, pode não funcionar bem, ser incoerente, pouco adequado e não funcional. É importante desenhar o estágio de forma adequada ao propósito formativo. O estágio não é uma peça isolada e independente, constitui realidade complexa, determinada por múltiplas variáveis na qual participam três agentes: os estudantes, a Universidade e os centros de atividades práticas.

É importante salientar, ainda, que segundo Zabalza (2014, p.169), a qualidade do estágio depende do tipo de atuações e apoio aos estudantes aprendizes, bem como contar com momentos de repouso reflexivo sobre a experiência vivenciada para que se possa repensá-la, garantindo não apenas o fazer, mas a vivência e reflexão sobre a prática realizada. Ademais, segundo o autor, o projeto de estágio também precisa esclarecer os critérios e instrumentos de avaliação, uma vez que avaliar a experiência prática é diferente de avaliar conhecimentos disciplinares. Estes abarcam portfólios, memórias, diários, dossiês, gravação de atividades, com níveis de reflexão que vão de descrições formais, cópias de horários e documentos até contribuições que contrastam com o que apresenta na literatura especializada sobre as questões tratadas, avalia os dados, contrasta com diferentes fontes.

Ao analisar as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, constata-se que na história contemporânea- Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 e Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que ambas citam a necessidade da articulação da teoria e prática como unidade, mas são enfatizados de formas diferentes. Quando tratamos dessa relação, é importante pensar formas de articulá-las no currículo. Estudos têm mostrado que uma das formas

de viabilizar a articulação teoria e prática na Formação de Professores é a interlocução da educação básica com a universidade. Daí a importância de investigar e/ou exercer a práxis nas escolas. O PIBID tem sido um programa que busca viabilizar essa articulação. Contudo, não se estende a todos os estudantes em formação inicial.

Nessa perspectiva, penso ser de fundamental importância, a licenciatura olhar para a educação básica como um espaço formativo de professores e ampliar oportunidades para todos licenciandos e fazer dos estágios supervisionados um espaço para atividades teórico-práticas, havendo benefícios mútuos para a formação inicial e a continuada, tanto os licenciando em formação, quanto àqueles professores que já tem anos de prática pedagógica no chão da escola. Além disso, os ganhos se estendem mais ainda, e principalmente, para o público-alvo dessas formações, que são os estudantes da educação básica.

O desafio maior para o professor em relação a questão da teoria e prática é romper com a reprodução da sua própria formação e reinventá-la. É necessário ir além do discurso e propor alternativas concretas para a formação do professor, no sentido de ampliar, assegurar que todos tenham acesso a uma formação teórico-prática reflexiva, que a universidade esteja junto com a escola, encarando e desvelando seus problemas reais a fim de superá-los.

Considero que o cenário se torna preocupante em meio a retrocessos para educação e formação docente. A atual Diretriz de 2019 demonstra centralidade da prática quando evidencia estar relacionada ao saber-fazer, como domínio do conteúdo a ser desenvolvido e da melhor metodologia, como competências e habilidades que se encerram em si como revela e interpreta os autores Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p.374): “dado o alinhamento da DCNs com a BNCC é que a prática é entendida como a aplicação dos conteúdos descritos pela Base”. O reconhecimento em privilegiar a competência do saber-fazer é justificado devido a não haver menção nos documentos de prática como o diálogo entre esta e a teoria ou entre esta e o questionamento dos conteúdos historicamente produzidos.

Somado a esses fatos, nota-se que a palavra “práxis” - que revela a importância da ação, reflexão e retorno para ação no trabalho docente- também foi suprimida na Resolução de 2019. No documento de 2015, aparecia duas vezes, relacionado a importância da articulação do licenciando na escola pública (revela a escola pública como espaço privilegiado de exercer a práxis educativa) e da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática.

2.3 A ALFABETIZAÇÃO EM QUESTÃO

Essa seção tem o objetivo de discutir conceitos de alfabetização, traçar um breve percurso histórico, principais políticas da área e refletir sobre a alfabetização na educação infantil, organizado nos subitens 2.3.1, 2.3.2 e 2.3.3, respectivamente.

2.3.1 Conceitos de alfabetização

Na discussão da temática, parto do pressuposto de que os conceitos são situados historicamente e assim também ocorre com a alfabetização. A invenção da escrita em nossa sociedade surge como tecnologia de uma demanda cultural e social, a partir das demandas complexas do homem, respondendo a práticas sociais, econômicas e culturais. Diante disso, entendo como fundamental que a aprendizagem do sistema alfabético de escrita seja simultâneo, integrado ao seu uso e produção de texto, em um processo que Soares (2021) denomina Alfalettrar, tornando a criança alfabetizada leitora e produtora de textos. Considero também o processo de alfabetização e letramento processos cognitivos e linguísticos diferentes, mas interdependentes. Nesse sentido, a concepção de alfabetização que assumo nessa pesquisa fundamenta-se em Soares (2021, p.27) que defende a alfabetização como:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas- procedimentos, habilidades- necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler- aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê- livro, revista, jornal, papel etc.).

Desse ponto de vista, o conceito de alfabetização é relacionado com o domínio em si do sistema representacional da escrita alfabética, é um processo que não precede e não é pré-requisito para o letramento. O letramento, por sua vez, Soares (2021, p.27) conceitua como “capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita”. Nesse prisma, a criança

aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, de leitura e produção de textos reais, por meio de práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2003) desvela que a concepção de alfabetização que chegou no Brasil na década de 1980 juntamente com o conceito de letramento, a maneira pela qual se difundiu, associou-se ao construtivismo e chama atenção que pode ser uma das causas da perda da especificidade da alfabetização. Isso porque, a ideia de que a criança constrói hipóteses sobre a escrita, vai aprendendo a ler e escrever de forma progressiva, veio juntamente com o entendimento de que não precisaria haver um método de alfabetização, passou-se a ignorar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. A propósito, Soares (2003, p.17) escreve:

Nas concepções anteriores, as alfabetizadoras tinham um método – fosse esse ou aquele – que vinha concretizado na chamada cartilha, acompanhado de um manual do professor (da alfabetizadora) dizendo detalhadamente o que ela deveria fazer[...]. Não tinham uma teoria, porque aquele método era tudo: se adotassem o silábico, mantinham-se no silábico, pois não tinham uma teoria linguística ou psicológica que justificasse ser aquele o melhor método ou aquela a melhor sequência de aprendizado. A verdade era exclusivamente o que dizia a cartilha. Havia um método, mas não uma teoria. Hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método.

Assim, a autora sugere uma reinvenção da alfabetização e uma recuperação da sua especificidade, questiona a ausência de método atualmente e enfatiza que não se volte ao que já foi superado para que a mudança seja de avanço e não retrocesso.

Já Ferreiro (1995, p.7) conceitua a alfabetização como um processo não mecânico em que “a criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender o objeto social complexo, a escrita”. Foi a partir de Ferreiro e Teberosky que se passou a observar a natureza do objeto de conhecimento, a aprendizagem considerando que as crianças constroem diferentes níveis/hipóteses, em relação à escrita antes de estarem alfabetizadas: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. A principal crítica a essa proposta é que há descrição dos níveis de escrita do estudante, seu percurso evolutivo, faltando uma didática, uma sistematização de como ensinar baseado na teoria.

Por sua vez, Morais (2006, p. 9) define alfabetização como “processo sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética”. Defende que a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código e que apresenta um

complexo trabalho cognitivo, que implica compreender as propriedades do sistema de escrita alfabética. Moraes (2006) desvela que as tentativas atuais de didatizar a Psicogênese da Língua Escrita (1984), ainda não garantiram um ensino sistemático das correspondências letras-som e, por isso, propõe uma urgência a discussão de metodologias. Enfatiza que há falta de trabalhos que estimulem o avanço na letra cursiva, achando estar respeitando o tempo e desenvolvimento da criança, ao invés de avançar na habilidade do controle motor fino. Assim, também critica o descaso com a falta do ensino da ortografia e caligrafia, havendo preconceito com as práticas, vinculando à punição e a tarefas repetitivas na sala de aula.

Ante o exposto, ratifico/retomo a minha opção de fundamentação para discutir a trama da alfabetização, consubstanciada em Soares (2021) que a concebe como apropriação da tecnologia da escrita, processo multifacetado, do nosso sistema de escrita alfabético, considera o processo distinto do letramento, porém indissociável desse uso social.

2.3.2 Breve percurso histórico da alfabetização, documentos e políticas na área

Ao traçar o percurso histórico da alfabetização, Mortatti (2010, p.334) enfatiza que a partir das duas últimas décadas do século XIX, houve uma alternância dos métodos entre “inovadores” e “tradicionais” - métodos sintéticos e analíticos. No início dos anos 80, foi introduzido no Brasil o pensamento construtivista de alfabetização, fruto das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua escrita. A partir de tais autoras, passou-se a observar a natureza do objeto de conhecimento, a aprendizagem. Mostra-se que as crianças constroem diferentes níveis/hipóteses, em relação à escrita antes de estarem alfabetizadas. A introdução de tal pensamento no Brasil sobre a alfabetização, pode ser percebida pelas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997).

Na segunda metade do século XX, há uma retomada do antigo método fônico em alguns estados brasileiros buscando “[...] convencer seus contemporâneos de que eram portadores de nova, científica e definitiva solução para os problemas da alfabetização no país [...]” (MORTATTI, 2010, p. 334). Nesse sentido, foi proposto uma atualização do discurso, já veiculado anteriormente ao longo da história da

alfabetização no país. Entretanto, os defensores não conseguiram a predominância em parcerias com órgãos do MEC.

Cria-se o Plano Nacional de Educação- PNE (2001-2010) e em 2012 o PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Atualmente, o PNE (2014 - 2024) apresenta desafios ainda não superados pelo plano anterior e visa garantir com a meta 5, a alfabetização de todas as crianças até, no máximo o 3º ano do Ensino Fundamental. Durante esse período dos marcos de políticas/programas foram sugeridos documentos para orientação do trabalho do professor da escola como PCNs (1997) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Esse último marco, trata-se de um documento de caráter normativo definido pela LDBEN 9394/96 para nortear os currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da Educação Básica de todo Brasil. Tal documento define que o estudante alfabetizado é aquele que:

Consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 90)

Desse ponto de vista, interpreto que a concepção que a BNCC traz é de que: se o estudante não compreender ou não consiga articular e usufruir da língua escrita, a partir da demanda social surgida ela é também considerada alfabetizada, porque o conceito de estudante alfabetizado desse documento considera apenas os processos de codificar e decodificar. Consciente da geração atual, imersa em uma cultura letrada, essa definição, a meu ver, mostra-se limitada. Por outro lado, ao olhar as práticas de linguagem de língua portuguesa do 1º ao 5º ano, nota-se os eixos oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta, produção de textos. Percebe-se o gênero textual inserido como campo de atuação e envolve habilidades consonantes ao letramento como:

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
(EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes,

acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. (EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias) (EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (BRASIL, 2017, p. 94-111)

Em relação aos aspectos de alfabetização, apresenta habilidades como:

(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. (EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais. (EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas (EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras. (BRASIL, 2017, p. 94-111)

Assim sendo, verifica-se a preocupação com ambos os aspectos, alfabetização e letramento no documento, apesar de não se perceber objetivos entrelaçados para que seja um trabalho articulado. Além disso, penso que apresenta uma visão restrita do que é uma pessoa alfabetizada na atualidade de cultura letrada. Concordo com Soares (2021) que para aprender o sistema alfabético de escrita contemporaneamente está atrelado a ler, interpretar e produzir textos, conhecendo seus usos sociais.

É importante salientar que, na atualidade, o governo federal lançou, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída por meio do Decreto nº 9.765/19, que aborda conceitos sobre alfabetização, literacia, numeracia, etc. Fundamenta-se a partir do autor português José Morais (2014) e (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2000). Para contextualizar como é entendida a alfabetização pelo documento, o autor trazido, Capovilla (2007, p. 3) trata a alfabetização como “produzir aquisição de leitura e escrita competentes”, é um defensor do método fônico, se baseia em pesquisa de pedagogia experimental, de modo a descobrir como melhor ensinar as crianças, possuindo ou não dificuldades na aprendizagem. É um autor que propõe o ensino de aspectos microtextuais, sem envolver a criança no processo de letramento, indo de encontro dos demais documentos até então vigentes.

A PNA tem como princípios a ênfase no ensino e segundo MEC (2019) apresentam “seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de

vocabulário, compreensão de textos e produção escrita.” Percebe a escrita como código e conceitua alfabetização como “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18).

É importante considerar que há incongruências e contradições entre a PNA e a BNCC. Destaco também que a LDBEN 9.394/96 no artigo 12, inciso I menciona que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica e no artigo 3, inciso III disserta que a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas é um princípio do ensino, bem como a própria Constituição Federal, artigo 206, inciso III. Diante disso, a diversidade de ideias e concepções pedagógicas, são asseguradas pela lei que rege o sistema educacional brasileiro e por isso, espera-se que políticas e marcos respeitem tais princípios.

A BNCC surge como documento normativo orientador, mas não exclui a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica- DCN (2013) e discorre que “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” BRASIL (2017, p. 8). Ressalto também que a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui a implantação da base, no artigo 7º orienta que:

Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais [...].

Com efeito, ao analisar a conjuntura da própria BNCC, é possível estabelecer um diálogo entre diferentes metodologias, concepções e paradigmas educacionais, respeitando os princípios democráticos da legislação, em contraposição à PNA. Tal política foi instituída por decreto, pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, articulada sem consulta ou diálogo, menciona apenas a visão da psicologia cognitiva, ignorando e negando todos os estudos, produções científicas educacionais, legislação nacional, estabelecendo um caminho único de interpretação da alfabetização. De acordo com o Parecer técnico da PNA, realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária- Cenpec:

A PNA ignora e/ou distorce estudos importantes no campo da alfabetização, como a psicolinguística, a psicogênese da leitura e escrita, a abordagem

discursiva da língua, os estudos sobre letramento e construção social da escrita e os estudos sobre oralidade/corporalidade e alfabetização, assim como toda produção sobre educação literária na infância e no processo de alfabetização (CENPEC, 2021, p.32)

E ainda acrescenta que a PNA:

Não explicita sua defesa pelo método fônico, mas toda a argumentação do texto, com destaque à ciência cognitiva da leitura como uma solução “mais vigorosa sobre como as pessoas aprendem a ler e escrever e como é possível ensiná-las de modo mais eficaz” (PNA, 2019, p. 16), se constrói na perspectiva de indicar evidências de uma ciência única, a cognitiva, deixando claro que validam um ponto de vista, o da ciência cognitiva da leitura. (CENPEC, 2021, p.30)

Em face desse contexto, a concepção de alfabetização para a PNA é baseada nas ciências cognitivas da leitura e no método fônico e é vista como ensino de habilidades cognitivas individuais de leitura e escrita, ignorando a língua como forma de comunicação e interpretação do mundo, como prática sociocultural.

É importante frisar também que enquanto a BNCC utiliza o termo “letramento” em diversos momentos do seu texto, o que é comum nas políticas educacionais relacionadas a leitura e escrita nas três últimas décadas, a PNA utiliza o termo “literacia”. O professor e pesquisador Clecio dos Santos Bunzen Júnior, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da UFPE, Graduado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre e doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorando no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal, em entrevista, em 2019, da série #CENPECexplica: Alfabetização em foco, explica:

Preciso enfatizar que, infelizmente, a PNA assume o conceito de “literacia” **em sua versão restrita** e joga fora toda discussão brasileira e internacional sobre as práticas sociais de uso da escrita. O emprego da palavra “literacia” na PNA, com explicações rápidas e incompletas, é um retrocesso. Do ponto de vista discursivo, adotar apenas um termo pouco usado no Brasil, apresentando-o como algo “novo” e “reconhecido internacionalmente”, é uma estratégia de assumir um discurso colonial e eurocêntrico. Com tal prática discursiva, espera-se apagar e silenciar toda produção científica brasileira influenciada pelos Novos Estudos do Letramento desde a década de 1980, com forte intercâmbios entre pesquisadores e produções acadêmicas, com forte impacto no discurso oficial pedagógico do final dos anos 1990 até a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BUNZEN, 2019)

Evidencia-se assim, a partir da própria linguagem, por meio das escolhas das palavras em documento oficial, uma posição institucional no governo federal atual em

um movimento de desvalorização das produções nacionais, com a ruptura e silenciamento das discussões da história da alfabetização do país.

Uma ação da PNA é o Programa Tempo de Aprender, que disserta seu propósito de enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país, bem como todos os programas no campo da alfabetização que já os antecederam. E, baseado na perspectiva da ciência cognitiva da leitura tem promovido o intercâmbio de professores alfabetizadores das redes públicas e dos participantes do Programa Tempo de Aprender, para fazerem parte do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores em Portugal, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio de edital específico.

Concretamente, o Edital Nº 17/2022- Programa de desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores em Portugal, selecionou professores para o curso de aperfeiçoamento denominado "Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)", promovido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e pelo Instituto Politécnico do Porto (IPP) na cidade do Porto, em Portugal. Os professores contemplados com a participação no Programa assumem a contrapartida de multiplicação do conteúdo da formação dos professores da rede e da região a qual atuam. Assim, na contramão e desalinhada com os documentos educacionais e lei vigente, a PNA se desenhou de forma verticalizada e tem se concretizado por meio de ações da política, demonstrando mais uma vez a fragmentação e descontinuidades das políticas educacionais no Brasil, com evidências de políticas de governo e não de Estado.

Enquanto na formação continuada, há movimentos de políticas e programas em relação a alfabetização, na formação inicial, não há diretriz que faça referência a especificidade da área e fica a critério das instituições definirem a abrangência de tal área do conhecimento dentro do curso de Pedagogia, lócus da formação do alfabetizador. Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020), a partir dos estudos de Soares (1985, 2004, 2016) e Soares e Maciel (2000), sistematizaram as características das facetas que compreendem o estudo da alfabetização: psicológica, linguística, psicolinguística, sociolinguística, sociológica, pedagógica e sociocultural. Podemos verificar no Quadro 1:

Quadro 1- Facetas da alfabetização

FACETA PSICOLÓGICA Soares (1985, 2004, 2016) Soares, Maciel (2000)	Tem como foco os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização e os processos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever, bem como as habilidades de compreensão e produção de textos. São exemplos os estudos sobre: relações entre inteligência (QI) e alfabetização; relações entre aspectos fisiológicos e neurológicos e os aspectos psicológicos (percepção do esquema corporal, estruturação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva, psicomotricidade etc.); disfunções psiconeurológicas (que dificultam a aprendizagem da leitura e da escrita). Contempla, mais recentemente, as abordagens cognitivas (Piaget, Emilia Ferreiro).
FACETA LINGÜÍSTICA Soares (1985, 2004, 2016) Soares, Maciel (2000)	Analisa o processo de alfabetização como um processo de natureza essencialmente linguística: um processo de transferência da fala para a escrita, não só através da construção das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, mas também através de transferências de natureza discursiva, semântica, morfossintática (2000, p. 41). Estudos sobre: consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.
FACETA PSICOLINGÜÍSTICA Soares (1985) Soares, Maciel (2000)	Volta-se para a análise de problemas tais como a caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê etc. (1985, p. 22)
FACETA SOCIOLINGÜÍSTICA Soares (1985) Soares, Maciel (2000)	Considera a questão da interferência das diferenças culturais e dialetais no processo de aquisição da leitura e da escrita (diferenças entre o sistema fonológico e ortográfico, diferenças lexicais, morfológicas e sintáticas).
FACETA SOCIOLÓGICA Soares, Maciel (2000)	A alfabetização é discutida à luz das condições sociais em que ocorre, analisando-se sua determinação por fatores internos à escola e por mecanismos externos a ela (p. 41). São exemplos de estudos: a investigação das relações entre condições sociais e econômicas de vida e o rendimento em alfabetização; a adequação de cartilhas às características e costumes da população que as utiliza, entre outros.
FACETA PEDAGÓGICA Soares, Maciel (2000)	Trata a alfabetização na perspectiva dos fatores internos ao contexto escolar, procurando desvelar as práticas pedagógicas da alfabetização, explicitar os mecanismos e processos presentes no cotidiano da sala de aula, caracterizando alfabetizandos e professores ou supervisores envolvidos no processo de alfabetização (p. 40).
FACETA SOCIOCULTURAL Soares (2004, 2016)	Considera o contexto de práticas e usos sociais e culturais de leitura e escrita e sua influência nas práticas escolares de alfabetização (2016, p. 31). Na prática: imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos

	e gêneros de material escrito (2004, p. 15)
--	--

Fonte: Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020) baseado em Soares (1985, 2004, 2016) e Soares e Maciel (2000)

Ao discutir tais facetas, lacunas e desafios para o ensino da alfabetização, o estudo de Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020) demonstrou que os programas dos cursos de Pedagogia apresentam lacunas em relação à base epistemológica teórico-prática referente aos processos sociais e aprendizagem da leitura e escrita relacionados a alfabetização.

Nesse sentido, penso que insere-se como relevante construir diretrizes orientadoras para formação inicial de professores para a alfabetização, com requisitos mínimos de carga horária das disciplinas e que abarque a amplitude das facetas de alfabetização.

2.3.3 Alfabetização na Educação Infantil?

Ao abordar a alfabetização no Brasil revela-se embates diante das diferentes concepções que transitam na temática. Uma delas é a abordagem da própria alfabetização na educação infantil. São questões que circundam professores e estudiosos da área: Qual fase devemos alfabetizar? É viável pensar práticas pedagógicas que fomentem a leitura e escrita na Educação Infantil? Assim como nos demais aspectos da alfabetização, há também um debate acadêmico sobre a nuance do momento mais adequado para explorar a leitura e escrita.

A BNCC (2017, p.37) preconiza como direitos de aprendizagem e desenvolvimento para esta fase o Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Entende a criança como “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” e, sobretudo, ressalta a importância de imprimir intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas para essa fase, não apoiando-se na ideia de processo de desenvolvimento natural ou espontâneo.

Para que esses direitos sejam assegurados propõe como eixos estruturantes as interações e a brincadeira e um arranjo curricular por meio de cinco campos de experiências, são eles: o eu, o outro e o nós; corpo gestos e movimentos; traços sons cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para cada campo de experiência existem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentro dos grupos das faixas etárias: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

O campo de experiência que mais está alinhado à temática da alfabetização é Escuta, fala, pensamento e imaginação. Extraí alguns objetivos que constam no documento nesse campo:

(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive, (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, (EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais, (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), (EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.), (EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita, (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea, (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos, (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão (BRASIL, 2017, p.49).

O marco legal aponta os dois primeiros anos do Ensino Fundamental como foco a alfabetização “para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017, p.59) e versa a relevância da leitura e escrita: “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2017, p.63).

Aponta que o processo de alfabetização ocorre “desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas”, mas enfatiza que “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2017, p. 89).

Na atualidade, existem escolas que trabalham desde a educação infantil com a alfabetização de maneira sistemática, algumas até de forma tradicional, com fichas de atividades de linguagem escritas apoiadas em exercícios de treino perceptomotor e cópia de letras. Entretanto, pela primeira vez na história, por meio do Edital do PNLD 2022, uma ação do programa Tempo de Aprender, o Ministério da Educação lançou o primeiro edital específico para a educação infantil, em que as crianças da Educação Infantil recebem os livros e materiais didáticos.

O PNLD 2022 sofreu diversas resistências da comunidade acadêmica interpretando o movimento como retrocesso para a educação infantil. A Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf), em 2020, juntamente com 116 centros de pesquisa de universidades brasileiras, discute que o edital apresenta “equívocos conceituais” e fere os princípios preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394/96), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Um dos aspectos citados é que a identidade da educação infantil já superou uma educação propedêutica, preparatória para o ensino fundamental, o que é de elevada incidência no Documento Referencial Técnico-Científico na qual embasa o Edital PNLD 2022. Também elaborou um documento, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) com considerações ao edital do PNLD 2022, revelando que o instrumento desconsidera o desenvolvimento integral da criança e critica o enfoque preparatório para o ciclo de alfabetização.

Cumpramos ressaltar que a leitura e escrita também interessam às crianças e é consenso na atualidade que constituem patrimônio cultural e deve ser disponibilizado a todos. (BRANDÃO, ROSA, 2021, p.7). Dentro desse contexto, a polêmica orbita entre dois polos: há os que defendem que é preciso antecipar o processo de alfabetização e os que entendem que a Educação Infantil não deve se preocupar com esses aspectos de leitura e escrita, seja qual forma for.

Em relação a polêmica sobre o ensino da leitura e escrita na pré-escola, Ferreiro (1995) endossa que é um problema mal colocado, porque tem como pressuposto os adultos decidirem quando a aprendizagem deve ser iniciada e enfatiza que:

Não é só possível como também urgente recolocar o problema do lugar da linguagem escrita na pré-escola, particularmente para o grupo de 5 anos, evitando a falsa dicotomia indicada no início deste trabalho. É possível,

porque já existem dados experimentais suficientes para indicar qual é o caminho que as crianças seguem para atingir o domínio da linguagem escrita, e porque existe um grau de teorização também suficiente para permitir compreender esse desenvolvimento psicogenético. É urgente, porque inúmeras crianças fracassam no início de sua escolaridade básica. (FERREIRO, 1995, p.101 e 102)

Para a autora, a pré-escola tem um papel de cunho social e deve permitir acesso à informação básica, em que a escrita faz parte do mundo e da paisagem urbana, e é importante principalmente para as crianças que não tiveram adultos alfabetizados a seu redor, por meio oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita.

Soares (2016, p.341) em conformidade com Ferreiro, alerta que a aprendizagem da língua escrita pela criança é um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e linguístico que não tem um momento definível para seu início. Destaca que a polêmica desconsidera que a criança já chega nas instituições educativas em processo de alfabetização e letramento, já que o contexto cultural que as crianças estão imersas é de uma sociedade grafocêntrica e a escrita, objeto cultural.

Na coletânea intitulada *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*, Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa (2021) organizaram, a partir dos estudos dos membros do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), na qual também apresentam cunho autoral de alguns capítulos, debatem discussões teóricas e metodológicas para contribuir em intervenções qualificadas, favorecendo reflexões mais sistemáticas, para subsidiar a prática docente de caminhos possíveis com crianças menores de seis anos. São autoras que compartilham de princípios sociointeracionistas assim como Magda Soares e Artur Gomes de Moraes. Além das organizadoras, participam da escrita do livro: Telma Ferraz Leal, Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Moraes, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Tânia Maria Rios Leite, Fernanda Michelle Pereira Girão, Maria Jaqueline Paes de Carvalho, Maria Solange Brandão.

Nosso entendimento coaduna com a das organizadoras da coletânea e dos autores que nele contribuem: discordam tanto de abandonar atividades sistemáticas de leitura e produção escrita, quanto a realização de atividades de preparação para alfabetização com modelos de exercícios perceptomotor e cópias de letras. Sustentam a defesa de que a alfabetização na perspectiva do letramento é uma abordagem possível e desejável na Educação Infantil. Justifica que “iniciar as crianças, desde cedo,

no mundo letrado, aponta para a meta de torná-las cada vez mais capazes de desenvolver sua autoria do campo da escrita, para que se tornem, de fato, “seres letrais””. (BRANDÃO, ROSA, 2021, p.12)

Argumentam “a favor da possibilidade de que crianças menores de seis anos ampliem suas habilidades de uso da linguagem escrita nas situações de seu cotidiano, bem como comecem a aprender sobre alguns princípios do sistema de escrita alfabética”. (BRANDÃO, ROSA, 2021, p.8) Frisam a importância dessa aprendizagem atrelada aos interesses infantis, assegurando prazer de agir com recursos da nossa cultura, concomitantemente ao direito da criança de aprender brincando. Defendem as práticas integradas de alfabetização e letramento desde cedo.

Esclarecem que “ensino” não precisa ser uma palavra proibida na Educação Infantil, corroborando com Arce e Faria (2007), na qual entendem que há muito o que ensinar para crianças dessa faixa etária. As autoras também se posicionam que o trabalho não deve ser menos sistemático, por se tratar de crianças pequenas, sendo necessário planejamento, organização de tempo e intencionalidade pedagógica, mas que isso não signifique ser enfadonho, repetitivo, vazio de significado, mas um trabalho em uma atmosfera prazerosa, sem ferir seu direito de aprender brincando, integrando os projetos de trabalho em que as crianças estejam envolvidas.

Reconhecem como equivocado o posicionamento na qual ver a alfabetização tomada como “conteúdo escolar”, e, por isso proibido na Educação Infantil. Desvela tal ponto de vista como preconceituoso em relação a escola na qual relacionam esse ambiente como espaço de disciplina rígida, falta de criatividade, espontaneidade, distante dos interesses dos estudantes. Entretanto, também discordam que haja um trabalho com exercícios exaustivos de memorização, cópia de letras.

Assim como Stemmer (2007), defendem a necessidade de falar na Educação Infantil sobre ensino, leitura, escrita, alfabetização, inspirado nas ideias de Ferreiro e Teberosky e alerta sobre a “importância do papel da escola na inserção das crianças na cultura escrita desde cedo” (BRANDÃO, ROSA, 2021, p.20), com entendimento que a alfabetização é um processo longo, anterior ao ano escolar em que se espera que a criança seja alfabetizada.

Estudos como o de Amorim (2008) identificam que a maioria dos adultos brasileiros e com menor escolarização e com restrições econômicas, não dispõem no ambiente familiar um acervo pessoal de literatura. Diante dessa exclusão simbólica, é revelado que o livro, patrimônio cultural, circula de modo desigual na sociedade, nota-

se que a escola pode contribuir com rompimento dessa lógica de exclusão e trazer objeto, bem como práticas letrais para o cotidiano das crianças e das famílias. Em face desse contexto e nesse mesmo horizonte, a coletânea *Ler e escrever na educação infantil* é um exemplo rico de práticas pedagógicas possíveis dentro dos estudos atuais de linguagem para inspirar professores com pistas para um trabalho sistemático da leitura e escrita com crianças, respeitando o protagonismo das infâncias, entendendo que não se aprende só no papel ou com exaustivas cartilhas.

Nessa perspectiva, considero que iniciar as crianças, desde cedo, no mundo letrado, promover atividades dentro dos centros de Educação Infantil é um papel também de cunho social, para as crianças que não tiveram adultos alfabetizados a seu redor. É uma, oportunidade rica e variada de interagir com a linguagem escrita. A propósito, Soares (2007, p. 22) alerta que “o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas”. E nessa direção a PNA argumenta:

Tais experiências de leitura e escrita estão muito associadas ao nível socioeconômico das famílias, se não houver uma atuação eficaz das escolas, principalmente das públicas, poderá abrir-se um fosso de aprendizagem entre as crianças de famílias mais favorecidas e as crianças de famílias menos favorecidas. (BRASIL, 2019, p.32)

Em face desse contexto, penso que é a partir da autonomia intelectual que a pessoa pode agir, decidir, planejar, intervir e criticar de forma independente. Essas habilidades, relacionadas à leitura e escrita, se configuram como forma de inclusão social, é a base do conhecimento escolar, e, se não adquiridas, possivelmente haverá dificuldade para acesso ao conhecimento produzido historicamente e acumulado pela humanidade, para estudo, locomoção, se empregar, se posicionar, intervir e participar socialmente.

Nessa perspectiva, Soares (2000), assevera que uma escola comprometida com a luta contra as desigualdades tem um papel político de direcionar forças progressistas de modo a engajar às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social. E a linguagem/dialetos de prestígio é um desses instrumentos, entendendo que a escola é uma instância em que podem ser adquiridos os

instrumentos necessários à luta contra a desigualdade da distribuição desses privilégios.

Nesse cenário, reafirmo minha posição de que o compromisso com as classes populares é fundamental, que existam intervenções desde cedo com aspectos da leitura e escrita, considerando a perspectiva do letramento, em um trabalho respeitoso com a infância, entrelaçado ao aprender brincando.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia desta investigação é de abordagem qualitativa de pesquisa, que nas palavras de Fonseca (2002, p. 20) “se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” já que se trata de um trabalho de análise da formação inicial do professor alfabetizador no curso de Pedagogia quanto à relação teórico-prática.

O campo de investigação foi constituído por 23 Universidades do estado do Paraná das redes pública e privada. E, para a coleta de dados foram utilizados a análise documental, questionário misto (com perguntas abertas e fechadas) e grupo focal. Os sujeitos da pesquisa são acadêmicos do último ano e professores recém egressos, considerando até 2 anos após a finalização do Curso de Pedagogia. Para realização da pesquisa, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética-CAEE 55792521.3.0000.0020.

A análise documental, segundo Ludke e André (2013, p.38) apesar de ser pouco explorada, pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, complementando as informações obtidas por outras técnicas ou desvelando aspectos novos de um dado tema ou problema. Os documentos “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” (*Ibid*, p.38) Esses são considerados pelas autoras, fontes poderosas de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, representam, nesse sentido, uma fonte “natural” de informação. Como fonte de dados para análise documental foram utilizados Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Universidades do Paraná, campo da pesquisa, matriz curricular e ementa das disciplinas de alfabetização.

O questionário semiestruturado, conforme Gil (2008, p. 121), consiste em “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, etc.”, focalizando traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. A partir delas, então, as respostas proporcionam aos dados solicitados descrições de características da população pesquisada ou testar as hipóteses construídas durante o planejamento

da pesquisa. As principais vantagens desse instrumento são: pode ser aplicado simultaneamente a um grande número de pessoas e recomendado quando os sujeitos estão geograficamente dispersos, podendo ser enviado via internet.

Como o fator tempo disponível das pessoas atualmente é um dificultador, o questionário via internet é um recurso interessante para a pesquisa e por isso utilizei nessa pesquisa. Foi disponibilizado para os acadêmicos e recém egressos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia para posterior análise da relação teórico-prática nas disciplinas referentes a alfabetização e para definir os participantes de grupos focais que foram realizados. Gil alerta também, aos cuidados com a técnica, como a constatação de sua eficácia em relação aos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e do pré-teste.

Juntamente ao questionário online, em um único documento, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (link: <https://forms.gle/9XVbo7SzuWYwEbVM6>) no qual consta os objetivos, riscos, custos e benefícios gerados aos participantes da pesquisa. Eles tiveram a escolha de participar ou não da pesquisa por meio do questionário e ao final, também questionado se tinham intenção de se voluntariar para o grupo focal online, via Teams, e se estavam de acordo com a gravação do encontro, reiterando que seria garantido a confidencialidade dos dados. Aos participantes que assinalaram interesse em participar do grupo focal online, foram enviados um formulário de inscrição com dois horários disponíveis para seu e-mail, incluindo noite e final de semana, que foram elencados/sugeridos pelos participantes como horário disponível preferencial e posteriormente enviado o link da reunião.

Em relação aos grupos focais, segundo Gatti (2005, p.9), “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”. São particularmente úteis quando se quer explorar o grau de consenso sobre certo tópico, compreendendo diferenças e divergências, contraposições e contradições. Para abordar questões com mais profundidade na interação grupal a recomendação da autora é ter entre seis e doze pessoas.

Gatti o considera como um bom e rico instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências humanas e sociais, mas a escolha do seu uso tem

que ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa como o respeito ao princípio da não diretividade: o moderador deve cuidar com intervenções diretas afirmativas ou negativas, emissões de opiniões particulares, não deve se posicionar fechar a questão, fazer sínteses ou propor ideias. Deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema, fazer a discussão fluir entre os participantes e intervenções que facilitem a troca e procurar manter os objetivos de trabalho do grupo. Destaca que não é uma entrevista em grupo, mas uma forma de criar condições para que os participantes se situem, explicitar pontos de vista, análise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática, a ênfase recai sobre a interação dentro do grupo, não em perguntas e respostas.

Assim, o grupo focal contribuiu para desvelar aspectos fomentados na discussão/diálogo, ampliando os dados coletados por meio do questionário e da análise documental, que revelaram as percepções dos sujeitos se ocorre e como ocorre a relação teórico-prática na própria formação e seu grau de satisfação. Essa técnica de coleta de dados foi realizada por meio da plataforma Teams, já que aproveitando o potencial da Internet, pode-se recrutar participantes e coletar dados tornando possível acessar amostras geograficamente dispersa.

Fox (2019) utiliza a terminologia “grupos-foco on-line” para descrever uma discussão em grupo planejada, hospedada e moderada de forma online por um pesquisador, com o objetivo de coletar dados qualitativos a fim de responder uma pergunta de pesquisa específica. Os grupos-foco on-line segundo ela, diferem de outros tipos de fonte de dados qualitativos online, como blogs ou fóruns online, já que essas fontes partem de dados que ocorrem independente do interesse do pesquisador. Assim, os grupos-foco online, seguem mais os objetivos dos grupos focais tradicionais, em que as discussões estão focadas com o objetivo de reunir dados. A autora relata inúmeros potenciais na modalidade online como: facilitar maior controle e igualdade para os participantes, facilitam as revelações dos estudantes, facilitam o alcance de grupos de difícil acesso e participação, incluindo participantes com restrição de saúde, mobilidade e tempo, custos reduzidos associados a aluguel de espaço, transporte do participante além de ter maior velocidade na coleta de dados.

Uma fragilidade do instrumento apontada por Fox (2019) é por não alcançar participantes sem acesso à internet e necessitar haver um grau razoável de competência técnica para participar do grupo focal em tempo real. Entretanto, o acesso à internet e as ferramentas digitais têm crescido: estudantes e profissionais da

educação, durante o momento histórico atual de Pandemia de Covid, mergulharam, e muitos ainda estão imersos, nas ferramentas digitais para dar continuidade ao ensino e/ou sua formação, de modo a responder concomitantemente aos protocolos de segurança emergencial, o que torna a pesquisa possível e otimizadora na atualidade. Fox (2019) acrescenta que o grupo focal online também está sujeito a problemas técnicos, como falha de conexão à internet, pode haver problemas de comparecimento, incluindo motivos de esquecimento do participante.

O campo de investigação compreendeu 23 Universidades públicas e privadas ou filantrópicas do Estado do Paraná, que apresentam cursos presenciais de Pedagogia, tendo como critério contemplar todas as mesorregiões, segundo divisão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2022). Para resguardar o sigilo, as Universidades foram nomeadas por códigos: Uni-A a Uni-W, como mostra o quadro, sinalizado por cores, verde- pública e amarelo-privada:

Quadro 2- Universidades contempladas pela pesquisa a partir das mesorregiões do Paraná

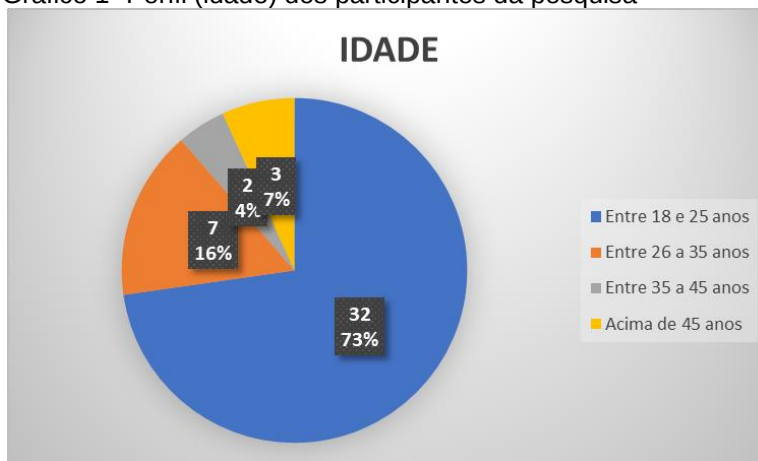
MESORREGIÕES (PARANÁ) e Universidades com Licenciatura em Pedagogia presencial			
01 - MESORREGIÃO GEOGRÁFICA NOROESTE PARANAENSE	Paranavaí	Umuarama	
	Uni-A	Uni-B	
02 - MESORREGIÃO GEOGRÁFICA CENTRO-OCIDENTAL PARANAENSE	Campo Mourão		
	Uni-C		
03 - MESORREGIÃO GEOGRÁFICA NORTE CENTRAL PARANAENSE	Apucarana	Maringá	Londrina
	Uni-D	Uni-E	Uni-F
			Uni-G
04 - MESORREGIÃO GEOGRÁFICA NORTE PIONEIRO PARANAENSE	Jacarezinho	Cornélio Procopio	
	Uni-H	Uni-I	
05 - MESORREGIÃO GEOGRÁFICA CENTRO-ORIENTAL PARANAENSE	Ponta Grossa		
	Uni-J		
	Uni-K		
06 - MESORREGIÃO GEOGRÁFICA OESTE PARANAENSE	Cascavel	Foz do Iguaçu	Guaíra
	Uni-L	Uni-M	Uni-N
07 - MESORREGIÃO GEOGRÁFICA SUDOESTE PARANAENSE	Francisco Beltrão		
	Uni-O		
08 - MESORREGIÃO GEOGRÁFICA CENTRO-SUL PARANAENSE	Guarapuava	Palmas	
	Uni-P	Uni-Q	
09 - MESORREGIÃO GEOGRÁFICA SUDESTE PARANAENSE	União da Vitória		
	Uni-R		
10 - MESORREGIÃO GEOGRÁFICA METROPOLITANA DE CURITIBA	Paranaguá	Curitiba	
	Uni-S	Uni-T	
		Uni-U	
		Uni-V	
		Uni-W	

Fonte: A autora, 2023.

O questionário da presente pesquisa foi enviado por e-mail aos coordenadores dos cursos, para que divulgassem aos estudantes com o perfil, público-alvo da pesquisa. Chamou atenção a baixa adesão para responder o instrumento. Diante disso, foram reenviados outros e-mails, comunicando o baixo número de respondentes. Tive o retorno dos e-mails de alguns coordenadores, afirmando o compromisso com a pesquisa e informado que foi dada ampla divulgação novamente. Apesar dos esforços, tive um total de 50 respondentes. Desses, não foram contabilizadas as respostas de 6, que fugiam do escopo dos sujeitos com perfil para participar da pesquisa (egressos de até 2 anos ou estar no último ano do curso). Fechamos um total de 44 respondentes validados (neste trabalho denominados de Partic 01 a Partic 44).

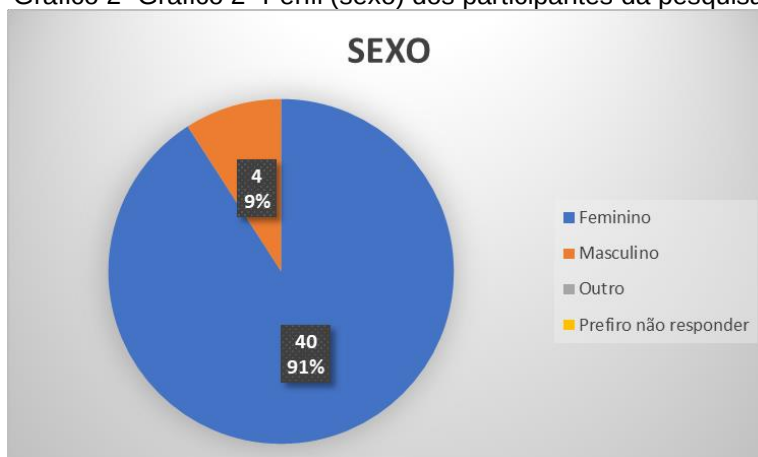
Para compreendermos o contexto e abrir possibilidade de traçarmos conjecturas na investigação, descrevo o perfil dos sujeitos respondentes desse estudo quanto a idade, sexo, categoria administrativa da Universidade que pertencem ou pertenceram, se já realizou magistério e, por fim, se são concluintes (em andamento) ou egressos. Seguem algumas sistematizações gráficas:

Gráfico 1- Perfil (idade) dos participantes da pesquisa



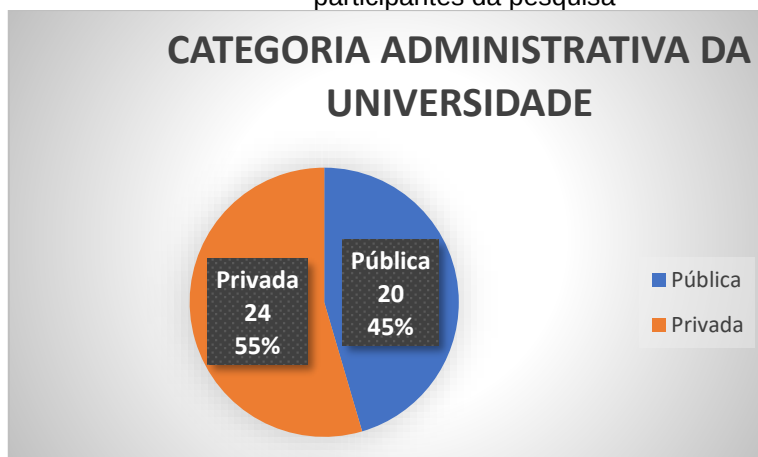
Fonte: A autora, 2023.

Gráfico 2- Gráfico 2- Perfil (sexo) dos participantes da pesquisa



Fonte: A autora, 2023.

Gráfico 3- Perfil (categoria administrativa da Universidades pertencentes) dos participantes da pesquisa



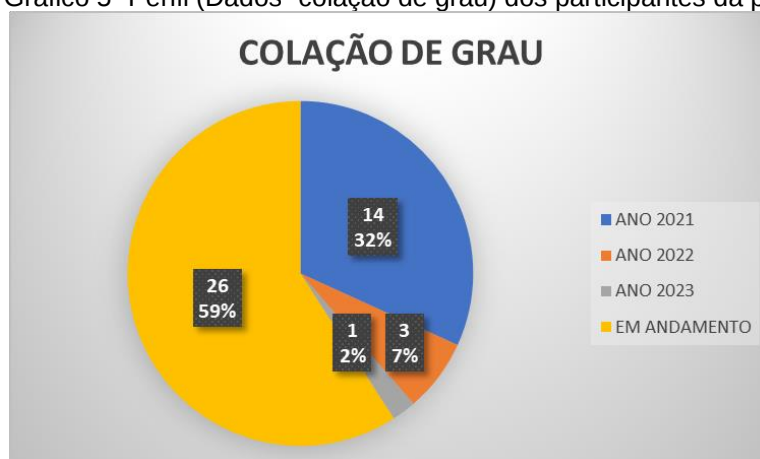
Fonte: A autora, 2023.

Gráfico 4-Perfil (formação anterior- magistério) dos participantes da pesquisa



Fonte: A autora, 2023.

Gráfico 5- Perfil (Dados- colação de grau) dos participantes da pesquisa



Fonte: A autora, 2023.

De maneira geral, temos de forma majoritária, representando 91% (40 participantes) do sexo feminino, 73% (32 participantes) apresentam a idade entre 18 e 25 anos, formados ou realizando a formação em Pedagogia em Universidades públicas (45%) e privadas (55%). 75% dos respondentes afirmaram não ter realizado magistério e a maioria está com o curso em andamento (59%-26 participantes), seguidos de 32%- 14 participantes concluintes do ano de 2021.

Dos respondentes validados do questionário, 17 responderam que “pode/tem interesse em participar do grupo focal”, mencionando disponibilidade durante a semana à noite ou aos finais de semana. A partir desses dados, abrimos 2 dias de grupos focais, para que os participantes se inscrevessem e optassem pelo dia que mais lhe interessassem, a saber, dia 1 (quinta-feira às 19h) ou dia 2 (sábado às 10h). Tivemos 5 inscrições, dessas, 1 único participante em um sábado, que foi remanejado para o dia 1, em acordo com ele. Na sequência, foi disponibilizado link da reunião por e-mail e pelo número de *WhatsApp* fornecido no ato da inscrição. No dia e horário agendado, três participantes estiveram presentes.

Os estudantes/professores integrantes do grupo focal aqui são nomeados como: Partic 31, Partic 08, Partic 01. Os cuidados éticos foram tomados, de forma que os códigos de identificação preservam o anonimato das Universidades e dos estudantes/professores.

Em relação ao perfil dos sujeitos do grupo focal, esses fazem parte de 3 Universidades diferentes e abrangem o setor público e privado, sexo masculino e feminino e a idade de 2 participantes está entre 26 e 35 anos e de 1 participante, entre 18 e 25 anos. Os participantes estavam em diferentes regiões do Estado do Paraná,

a discussão foi conduzida por uma moderadora, com a presença da pesquisadora. Percebi o momento como leve e descontraído e os participantes manifestaram seus sentimentos, angústias com relação a questão da alfabetização em seus cursos.

Para realizar a transcrição das falas do grupo focal foi utilizado o programa Reshape e na sequência foram realizados ajustes das falas pela pesquisadora. Os extratos citados foram editados somente com o cuidado de transcrever de forma fiel e não revelar os nomes dos participantes e das Universidades a qual fazem parte. Outro recurso tecnológico utilizado foi o programa *Atlas.ti* para análise do corpus da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (2011) que prevê 3 fases para tal: a pré-análise (fase I), com a leitura flutuante inicial, primeiro contato com os dados a fim de ter uma visão sincrética dos dados; a exploração do material (fase II), com a análise propriamente dita e levantamento de categorias de análise; e, por fim o tratamento dos resultados (fase III), em que são postos quadros, gráficos de resultados, realizados inferências e interpretações a propósito dos objetivos propostos e descobertas inesperadas.

4 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A ALFABETIZAÇÃO

A formação inicial do professor para a alfabetização no curso de Pedagogia é o objeto de estudo desta dissertação e focaliza a relação teoria e prática nas disciplinas direcionadas à alfabetização de crianças. A problematização que orienta a pesquisa indaga se há uma articulação teoria e prática no desenvolvimento dessas disciplinas. E, se sim, como isso se dá, considerando a proposta do projeto do curso e a prática desenvolvida nas disciplinas.

Esta seção está organizada em três subdivisões, as quais buscam contemplar a análise dos dados coletados pela pesquisa, via documental (item 4.1), percepção dos acadêmicos, via questionário e grupo focal (item 4.2) e a comparação entre as fontes anteriores (item 4.3), para responder aos objetivos traçados por esse estudo.

4.1 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NAS DISCIPLINAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

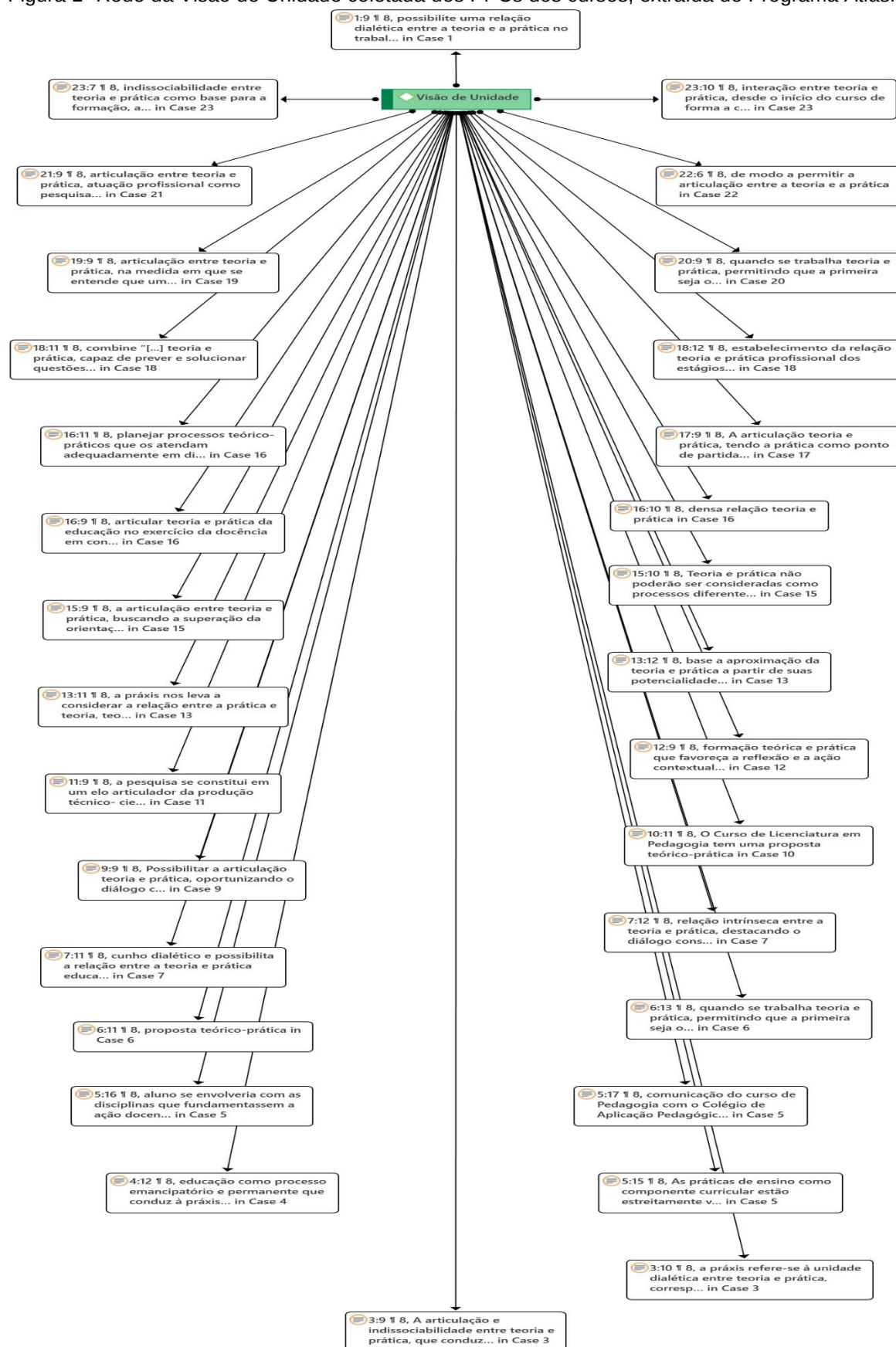
Essa seção trata da análise do currículo, por meio da coleta de dados dos PPCs (APÊNDICE D), matriz curricular e ementa (APÊNDICE C) dos cursos de Pedagogia do escopo desse estudo, tendo em vista identificar como a relação teoria e prática está explicitada nos projetos pedagógicos dos cursos, matrizes curriculares e ementas das disciplinas referentes a alfabetização dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

• PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

A coleta de dados acerca dos PPCs das universidades foi feita por pesquisa online. Das 23 instituições que fazem parte do escopo da pesquisa, três delas não disponibilizaram o PPC em seus respectivos sites e não retornaram o pedido realizado via e-mail.

Na escrita do PPC, no que tange a relação entre teoria e prática, todos documentos encontrados contemplam essa problemática, ainda que de forma superficial. A nomeação da concepção parece unânime à primeira vista: uma busca de articulação entre teoria e prática, como pode-se observar na figura a seguir:

Figura 1- Rede da Visão de Unidade coletada dos PPCs dos cursos, extraída do Programa *Atlas.ti*



Fonte: A autora, 2023.

No entanto, ao realizar a leitura de forma mais atenta, é perceptível uma visão intrínseca da concepção dicotômica, em 4 dos PPCs, a saber, da Uni-D, F, J e K. Para ilustrar ao leitor, segue trecho de um dos Projetos pedagógicos estudados:

Após a realização do estágio de observação em cada nível da Educação Básica, os alunos realizarão, então, o estágio de aplicação, com o objetivo de articular teoria e prática. É a oportunidade em que o acadêmico entra em contato direto com a realidade profissional, com os problemas e os desafios em que irá atuar, para conhecê-la e, também para desenvolver as competências e habilidades necessárias à aplicação dos conhecimentos teóricos e metodológicos trabalhados ao longo do Curso. (PPC Uni- D, 2018, p.61)

Nesse sentido, no exemplo do excerto acima, retirado do PPC de um curso de Pedagogia, percebe-se que remetem a visão de que os referidos cursos buscam iniciar com uma teoria robusta e ao final tenta-se unir e aplicar com a prática. Essa é uma visão denominada por Candau e Lelis (2013) de visão dicotômica associativa, a versão menos radical que separa a teoria e prática, entende a teoria como o primado e a prática como aplicação da teoria. A concepção de teoria que orienta a organização curricular deste curso é a teoria como guia da ação, conforme Martins (2016).

Por outro lado, percebi cursos com uma escolha consciente da visão de unidade teoria e prática, pautada na concepção da teoria como expressão da prática Martins (2016) na Uni-Q como evidenciado no excerto a seguir: “A articulação teoria e prática, tendo a prática como ponto de partida na constituição da fundamentação teórica, visualizando-a também como conteúdo de formação e não apenas campo de aplicação da teoria” (PPC Uni-Q, 2023, p. 98). Nessa perspectiva, a visão de unidade, a prática é ponto de partida e de chegada, a teoria não é entendida como guia da ação, ou a prática como espaço de aplicação de conhecimento teórico, separando teoria e prática. Também não prioriza a formação teórica separada da formação prática.

- Matriz Curricular e ementário

Por meio da matriz curricular e ementa foi analisado um total de 50 disciplinas de alfabetização das 23 instituições, escopo da pesquisa. Cabe destacar que, das 23 Universidades que pertencem ao universo da pesquisa, tive acesso a 21 matrizes e

19 ementas, isso porque elas variam quanto aos instrumentos que se disponibilizam para a comunidade.

Ao analisar as matrizes curriculares, juntamente com as ementas, classifiquei as disciplinas de alfabetização, caracterizando-as como disciplina teórica, disciplina prática ou disciplina teórico-prática. Algumas já previam a divisão de carga horária teórica, prática ou de ambas. Em outros casos, analisei a ementa: quando há apenas fundamento, conceito, foi considerada teórica, e, quando além disso, há análise de propostas de alfabetização, planejamento, execução ou avaliação de atividades educativas, teórico-prática. Nem todas as disciplinas de estágio apresentam a ementa. Nesse caso, foi considerada como teórico-prática, já que como discute Zabalza (2014), “no estágio deve ter prática e teoria” e acrescenta no debate sobre estágio que “sem o componente teórico a aprendizagem experiencial perde uma parte essencial da riqueza” (ZABALZA, 2014, p. 102).

No conjunto das ementas analisadas, 13 das disciplinas totais elencadas foram classificadas como teóricas, dessas, 11 são a primeira disciplina de alfabetização do curso. Essas informações estão sistematizadas no quadro 2 e 3 na sequência.

Quadro 3- Classificação das disciplinas de alfabetização

Classificação das disciplinas de alfabetização	
Disciplinas teóricas	13
Disciplinas práticas	0
Disciplinas teórico-práticas	37
Total	50

Fonte: A autora, 2023.

Quadro 4- Ordem das disciplinas teóricas de alfabetização do curso

Disciplinas teóricas	
Primeira disciplina	11
Segunda disciplina	2
Total	13

Fonte: A autora, 2023.

Com efeito, os dados mostram que há ainda um movimento de disciplinas predominantemente teóricas, que transparecem uma visão não informada expressamente pelo PPC de visão dicotômica, mas percebida ao interpretar a matriz curricular e ementa, de um primado da teoria com um raciocínio dessa como guia para

a prática. Um detalhe a destacar é que das 13 disciplinas puramente teóricas, 11 são a primeira disciplina de alfabetização no curso, o que confirma em algumas formações, o primado da teoria, não explícita muitas vezes nos discursos acadêmicos e documentos oficiais.

Em relação as disciplinas classificadas como teórico-práticas (Quadro 4), 37 foram assim classificadas, dessas, 9 são a primeira disciplina de alfabetização do curso, 18 a segunda disciplina, 8 a terceira disciplina, 1 a quarta disciplina e 1 a quinta disciplina. Os cursos variavam de 1 disciplina a 5 dedicadas para alfabetização.

Quadro 5- Ordem das disciplinas teórico-práticas de alfabetização

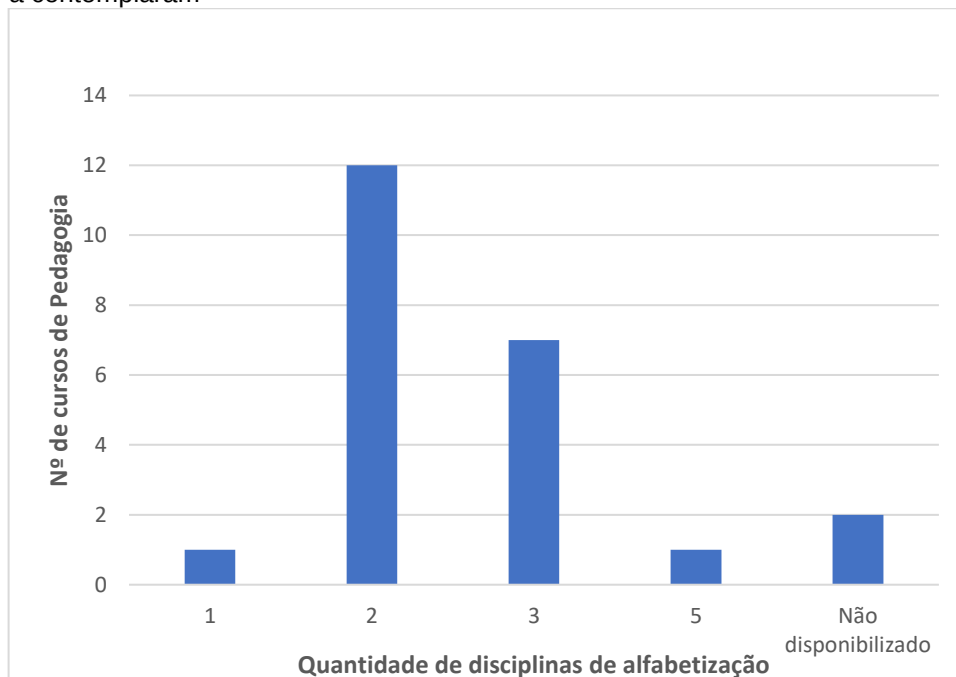
Disciplinas teórico-práticas	
Primeira disciplina	9
Segunda disciplina	18
Terceira disciplina	8
Quarta disciplina	1
Quinta disciplina	1
Total	37

Fonte: A autora, 2023.

Nesse sentido, os marcos históricos de ordenamento das estruturas curriculares que organiza e até periodiza as disciplinas conforme a classificação- primeiro a teoria, depois a prática também aparece neste estudo.

Das 37 disciplinas teórico-práticas, 19 são estágios supervisionados, representando 51,35%. Nesse sentido, dentre as disciplinas de alfabetização classificadas como teórico-práticas o estágio entra como principal forma concreta de manifestação dessa relação. Já em relação ao número de disciplinas abarcadas em cada curso pode-se observar no gráfico a seguir:

Gráfico 6- Quantidade de disciplinas de alfabetização e respectivo número de cursos de Pedagogia que a contemplaram



Fonte: A autora, 2023.

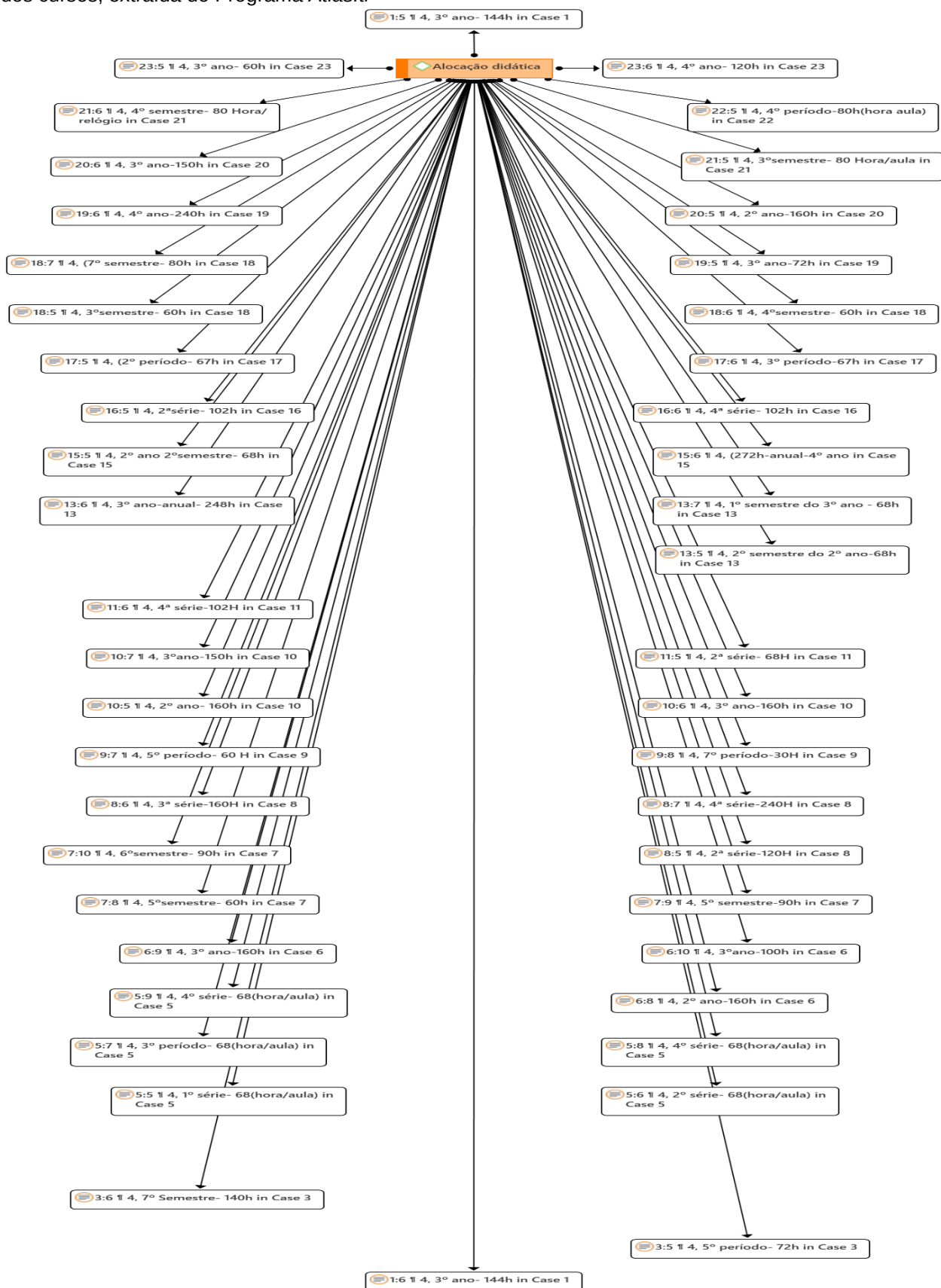
Assim, um curso dedicou uma disciplina voltada para alfabetização, doze cursos dedicaram duas disciplinas, sete cursos consideraram três disciplinas, um curso contemplou cinco disciplinas para alfabetização; dois cursos não disponibilizaram matriz curricular e ementa online e não houve retorno por e-mail. Portanto, dos 21 cursos cuja análise incluiu as matrizes e ementas, 15 deles (71,42%), dedicam 2 ou 3 disciplinas para alfabetização, o que coaduna com os estudos de Gatti (2010) que pontua, que além de outras disciplinas a serem ensinadas na educação básica, e a alfabetização é incluída por ela, como comparecendo apenas de forma esporádica. Como não há diretriz que referencie a especificidade da alfabetização, as instituições de ensino superior definem sua abrangência dentro da totalidade de componentes curriculares em suas matrizes.

Cabe destacar que o curso da Uni-E foi fora da curva e dedicou 5 disciplinas de alfabetização da 1ª a 4ª série do curso, em um curso de 5 anos. As duas primeiras disciplinas foram pensadas de forma teórica, as três demais teórico-práticas. O curso que prevê apenas 1 disciplina para alfabetização nomeia os estágios de I a IV e não são destacadas quais etapas e/ou campo/função abrangem cada um deles, o que não nos garante que seja efetivado estágio na fase da alfabetização, sendo assim, um limite ou possível fragilidade encontrada no curso.

Ao considerar documentalmente que das 50 disciplinas, 37 preveem alguma articulação teoria e prática e, se isso for realizado de forma equilibrada, temos um movimento de caminhada para uma visão de unidade, já que representa 74%. Se isso é concretizado ou não, será revelado pela percepção dos estudantes a partir dos instrumentos, questionário e grupo focal. Na análise das ementas no estudo de Gatti (2010) revelou que as disciplinas se preocupam menos em relacionar teorias com as práticas e sugeriu frágil associação com as práticas docentes.

Em relação a alocação didática, as disciplinas variavam do 1º ao 4º ano, incluindo os estágios, de acordo com as escolhas das instituições. As instituições distribuem as disciplinas de forma anual/seriada ou por período/semestre, variando as nomenclaturas, como podemos observar na Figura 2 a seguir:

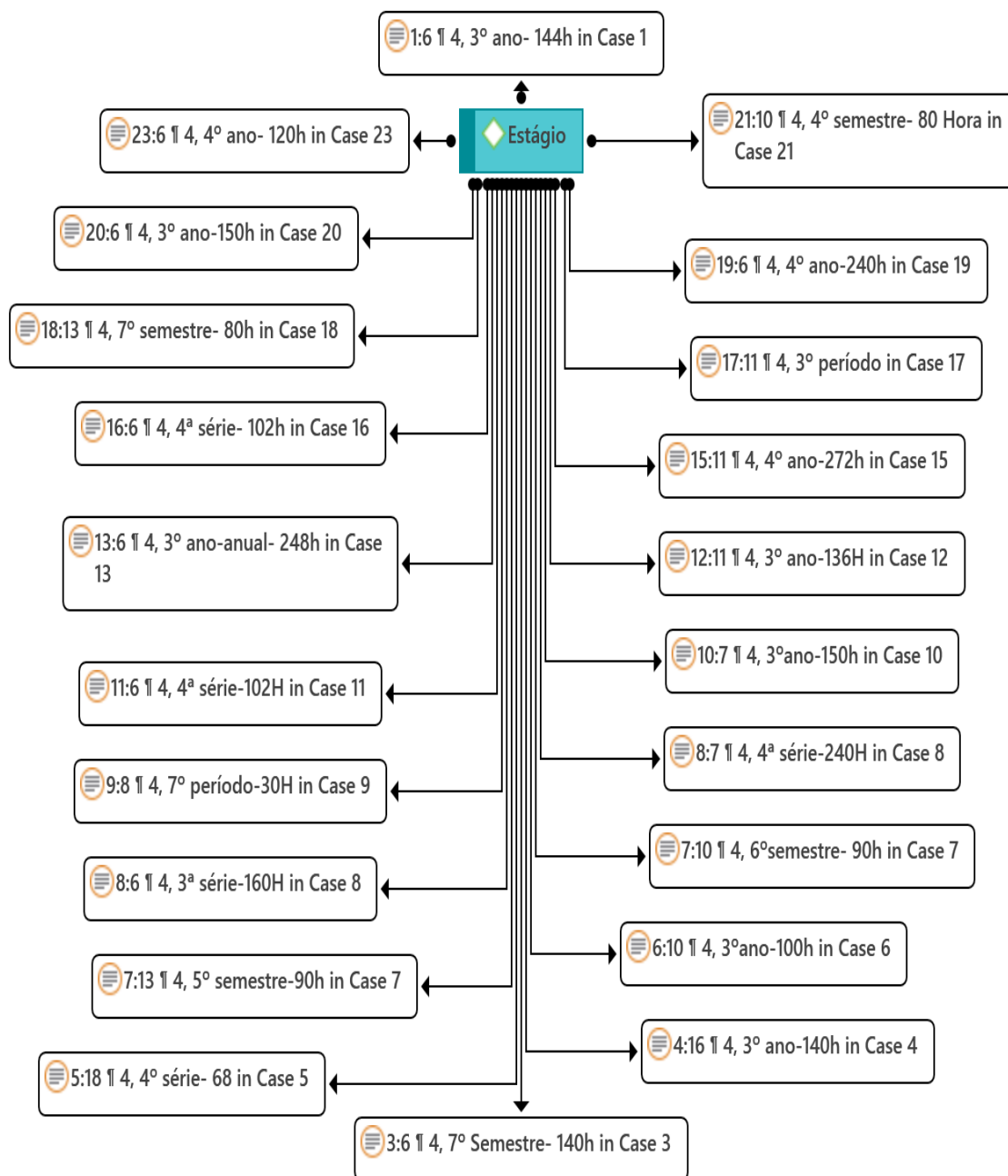
Figura 2- Rede da Alocação Didática das disciplinas de alfabetização coletada matrizes curriculares dos cursos, extraída do Programa *Atlas.ti*



Fonte: A autora, 2023.

Com relação aos estágios, estão alocados nos anos finais do curso, corroborando com os estudos de Gatti (2010) e Diniz Perreira (1999).

Figura 3- Rede da Alocação Didática dos estágios coletada matrizes curriculares dos cursos, extraída do Programa *Atlas.ti*



Fonte: A autora, 2023.

Para compreendermos em que medida a faceta pedagógica, a qual abarca o componente da articulação da teoria e prática, está presente nas ementas dos cursos de Pedagogia, dentro dos outros conteúdos e facetas de alfabetização discutido por

Soares (1985, 2004, 2016) e Soares e Maciel (2000), sistematizado por Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020), realizei o estudo das facetas das disciplinas de alfabetização. É latente ressaltar que a associação entre todas as facetas proporciona um processo de ensino e aprendizagem na alfabetização mais completo e se solidifica quando pautados sob o eixo epistemológico teórico-prático. A partir do programa *Atlas.ti*, codifiquei e categorizei os conteúdos localizados das 19 ementas das disciplinas de alfabetização disponíveis online nos bancos de dados das Universidades, dadas as características das facetas, descrevo na sequência os conteúdos localizados:

Quadro 6- Conteúdos das ementas organizados por facetas da alfabetização

FACETA PEDAGÓGICA
Concepções teóricas que fundamentam as metodologias para a alfabetização de crianças no processo de aprendizagem da leitura e escrita; Propostas metodológicas e práticas pedagógicas; Métodos de alfabetização; Prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, direcionando a junção da teoria e da prática docente, no âmbito das áreas de ensino correspondente ao nível trabalhado; O processo de alfabetização como ensino/aprendizagem da língua escrita na fase inicial da escolarização de crianças; A especificidade da alfabetização como processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita; Trabalho de campo orientado para o diagnóstico dos componentes metodológicos envolvidos na prática educativa; Vivência de processos de investigação e problematização da realidade educativa; Planejamento, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas de ensino envolvidas nas práticas educativas do Ensino Fundamental. Situações de regência de classe, planejamento, desenvolvimento e avaliação de aulas em diferentes componentes curriculares; Análise de propostas de alfabetização e letramento; Analisar e compreender as diferentes concepções de linguagem escrita e suas implicações pedagógicas; Estudo dos condicionantes macroestruturais do fazer pedagógico e suas intervenções na dimensão da formação docente; Diálogo com a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do estágio supervisionado nestas séries e a possibilidade de fortalecimento do fazer docente como ação possível e real contribuindo com o futuro profissional da educação; Estudo de referencial que contribua para a formação do futuro pedagogo através da oportunidade de vivenciar e refletir sobre a prática educativa; Vivência do espaço profissional; Problematização de situações para elaboração, execução e avaliação da proposta de intervenção; Os conhecimentos necessários à formação do professor alfabetizador; Construção de materiais didáticos e atividades específicas para a aprendizagem da Alfabetização e Letramento; A sondagem como forma de verificação, intervenção e desenvolvimento dos níveis da leitura e escrita; Especificidades do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental. Nas ementas não foram descritos documentos oficiais.
FACETA SOCIOCULTURAL

Alfabetização e letramento: aspectos históricos, políticos e conceituais; As relações entre alfabetização e letramento; Estudo da linguagem como produção histórica, social, cultural e promotora do desenvolvimento humano; Leitura e escrita enquanto processos de produção de significados vinculados à constituição do sujeito sócio histórico; Percorso cultural da escrita na humanidade, sua função social na contemporaneidade para crianças; Compreensão e valorização da cultura escrita; Alfabetização e letramento, concepções político-pedagógicas de Alfabetização e Letramento; Concepções de linguagem; A leitura, a escrita e a oralidade como produção social; A função social da escrita em uma sociedade letrada; Alfabetizar e letrar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Concepções de linguagem, leitura e escrita; As matrizes teóricas do aprendizado do código escrito: base alfabética, ortografia, leitura e sua articulação com a produção textual e o processo de letramento; Aprendizado das convenções, dos usos e das funções da escrita; As concepções de alfabetização, letramento, escolarização e linguagem; Relações entre linguagem e escola; Conhecimentos da ordem da escrita, seus usos e objetos, funções, discursos e lugares de produção, circulação, divulgação; As tendências epistemológicas e suas respectivas concepções de língua e de linguagem para o processo de ensino e aprendizagem;

FACETA SOCIOLÓGICA

Estudo do processo sócio histórico de construção da escrita, seus fundamentos e conceitos; Constituição histórica do processo de Alfabetização, sua função social e políticas de implementação; Processos e métodos de alfabetização: perspectivas históricas e análise crítica; Constituição sócio-histórica da alfabetização no Brasil; Conceitos histórico-sociais de alfabetização e letramento; Dimensão sócio-histórica da escrita, do alfabeto, da alfabetização, dos métodos de alfabetização, do letramento; A constituição sócio histórica da escrita; Abordagem histórica da alfabetização no contexto educacional brasileiro; Abordagem histórica dos conceitos Alfabetização e Letramento; Aspectos Sociológicos dos métodos da Alfabetização e Letramento.

FACETA LINGÜÍSTICA

Fonética e fonologia aplicadas à alfabetização; Apropriação do sistema de escrita alfabética; Ensino da ortografia da língua portuguesa; A oralidade, a leitura e a escrita no processo de alfabetização; Apropriação da língua oral e aprendizado da língua escrita; As matrizes teóricas do aprendizado do código escrito: base alfabética, ortografia, leitura e sua articulação com a produção textual e o processo de letramento; Fundamentos linguísticos do ensino da Língua: concepções de língua, linguagem, discurso, texto. Relações entre oralidade e escrita; Os componentes linguísticos do ensino da língua: oralidade, leitura, escrita e produção de textos escritos, análise linguística; Análise linguística: apropriação do Sistema Alfabético-Ortográfico; Ensino das relações entre letras e sons; Análise do aspecto linguístico do educando; Processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; O desenvolvimento da consciência fonológica e a construção de estruturas cognitivas na aquisição da leitura e da escrita alfabética/ortográfica; Concepções de leitura e escrita; Estudo da aquisição da leitura e da escrita como processo de alfabetização na perspectiva do letramento: uma metodologia de alfabetização a partir do texto; Aspectos Linguísticos dos métodos de Alfabetização e Letramento.

FACETA PSICOLÓGICA

Perspectiva construtivista em alfabetização; Análise dos aspectos do desenvolvimento neurológico, psicológico; O processo de desenvolvimento da escrita na criança; Perspectiva construtivista e o desenvolvimento da escrita; Aquisição e desenvolvimento da escrita; Aspectos Psicológicos dos métodos de Alfabetização e letramento;

FACETA PSICOLINGÜÍSTICA

Não foram encontrados conteúdos relativos a essa faceta.

FACETA SOCIOLINGÜÍSTICA

Variação linguística e ensino, Variedade linguística.

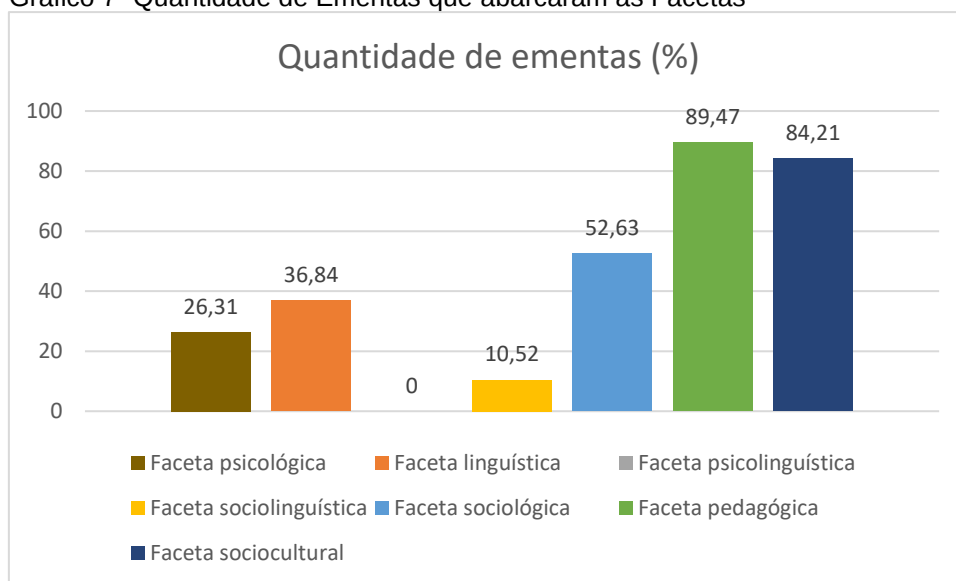
A frequência das citações e a quantidade de ementas que contemplaram as facetas nos permite entender as ênfases dadas nos cursos analisados, como podemos observar no quadro e gráficos a seguir:

Quadro 7- Frequência das citações e quantidade de ementas abarcadas por cada faceta

Faceta	Frequência das citações	Quantidade de ementas
Faceta psicológica	6	5
Faceta linguística	16	7
Faceta psicolinguística	0	0
Faceta sociolinguística	2	2
Faceta sociológica	12	10
Faceta pedagógica	98	17
Faceta sociocultural	31	16

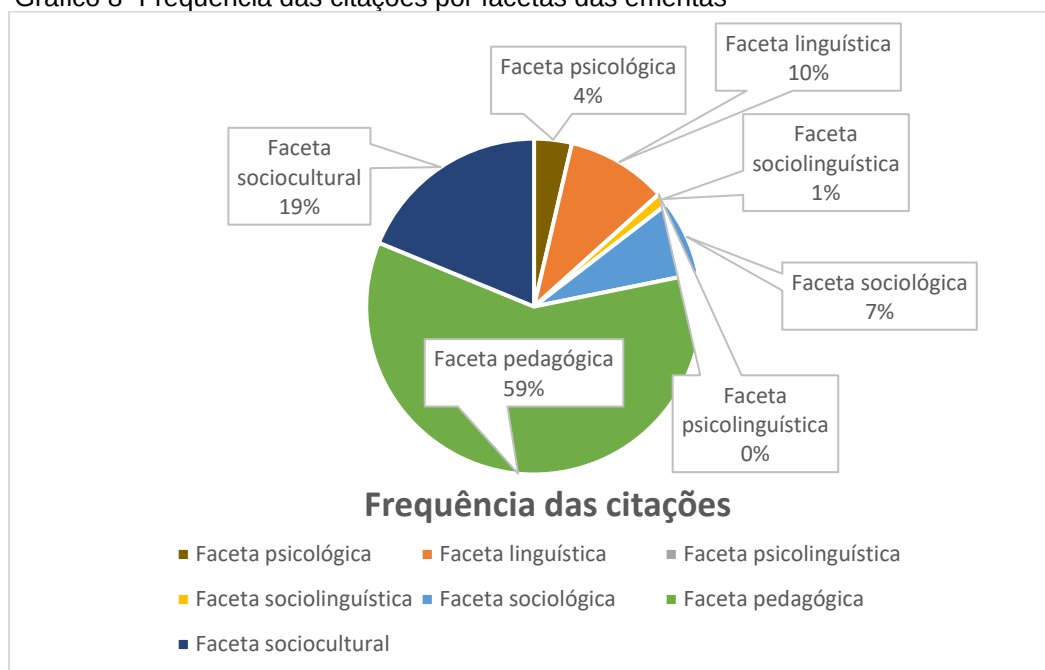
Fonte: A autora, 2023.

Gráfico 7- Quantidade de Ementas que abarcaram as Facetas



Fonte: A autora, 2023.

Gráfico 8- Frequência das citações por facetas das ementas



Fonte: A autora, 2023.

Nesse sentido, o estudo revelou uma maior frequência/ênfase das citações das facetas pedagógica (59%), sociocultural (19%), linguística (10%), sociológica (7%) e psicológica (4%), respectivamente. A faceta pedagógica representou 59% de frequência, com 98 citações, sendo contemplada por 89% das Universidades, em que as ementas foram analisadas. Tal faceta expressa metodologias, análise dos métodos e propostas, a prática pedagógica, articulação da teoria e prática, construção de materiais didáticos, processos avaliativos. Esse resultado vai ao encontro do resultado do registro pelas Universidades da busca da articulação entre teoria e prática descrita nos PPCs e ementas das disciplinas de alfabetização pelas Universidades, entretanto, ainda não presente em todas as disciplinas.

Quando se trata em constar as facetas nas ementas, na sequência, a faceta sociocultural (84,21%) e sociológicas (52,63%) foram as mais contempladas, que expressam os estudos da função social, da dimensão do letramento atrelado a alfabetização e as dimensões históricas da alfabetização. Conteúdos relativos ao analfabetismo, a visão social atrelada aos dados sobre as avaliações de alfabetização no país também não foram encontrados. Considero assuntos relevantes a serem trabalhados na formação inicial de professores, a atuarem e contribuírem em conjunto com a educação básica, com viés de problematização e transformação da realidade. Essa nuance contribui para mobilizar os pedagogos/as a realizar o exercício da práxis

educativa, a partir da leitura da realidade educacional e principalmente da escola pública.

Com base nos documentos analisados, a faceta sociolinguística (que diz respeito a conteúdos de interferência de diferenças culturais e dialetais) foi contemplada em apenas duas Universidades (10,52% dos cursos), com frequência de 1% de citações e a psicolinguística (relação entre pensamento e linguagem, linguagem e memória, caracterização da maturidade linguística para aprendizagem da leitura e escrita) não foram encontrados registros de trabalho que abarque a faceta.

Cabe enfatizar que as facetas sociolinguísticas foram contempladas por 10,52% dos cursos, a psicológica (processos psicológicos considerados como pré-requisitos para a alfabetização e processos de como o sujeito aprende a ler e escrever) 26,31%, a linguística (expressada por conceitos linguísticos como fonética, fonologia, sintática, semântica, relações entre escrita e oralidade, ortografia) 36,84%, psicolinguística 0%. Isso significa que os conteúdos dessas facetas, possivelmente ficaram ausentes em 89,48%, 73,69%, 63,16% e 100% dos cursos, respectivamente (facetas sociolinguística, psicológica, linguística e psicolinguística). Esse diagnóstico sinaliza para lacunas na formação inicial dos professores que serão alfabetizadores e a importância das Universidades, ao pensar tal formação, ter um olhar que abarque todas essas facetas, com relações teórico-práticas para que forneçam ferramentas de compreensão e intervenções concretas no fenômeno.

O estudo feito por Soares e Maciel (2000), de teses e dissertações, do período de 1961 a 1989 revelou, por ordem de predominância, das facetas psicológica, pedagógica, linguística, psicolinguística, sociolinguística e sociológica. Já a investigação de Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020), ao estudar as ementas em cursos de Pedagogia do Brasil, notaram como frequência das indicações, a predominância na faceta pedagógica (33%), seguida da sociocultural (20%). Evidenciando uma nova tendência nos cursos de Pedagogia “a abordagem dos métodos de ensino, das práticas e vivências pedagógicas aliadas aos estudos socioculturais, principalmente em relação a alfabetização e letramento”. (CARTAXO; SMANIOTTO; FONTANA, 2020, p. 1137)

A análise das ementas dos cursos tomando como parâmetro as facetas sistematizadas por Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020) corrobora com os achados das autoras com a predominância da faceta pedagógica e que as facetas linguística e psicológica estão presentes nas ementas. Por outro lado, observa-se um movimento

de alteração da análise de Soares (2004) que diagnosticou que a faceta psicológica obscureceu a faceta linguística da alfabetização, ocasionando a desinvenção da alfabetização.

Com efeito, a partir da presente investigação, nota-se maior frequência das citações da faceta linguística à faceta psicológica e se mostrou presente em até em mais ementas, no entanto, não é suficiente para o ensino da alfabetização. Soares (2016; 2021), em suas últimas obras, destaca a importância da faceta linguística e do ensino direto e explícito de conteúdos e no presente estudo podemos observar com a análise das ementas que 63,16% das Universidades provavelmente não explorou essa faceta. Esses dados são incoerentes já que conhecimentos linguísticos, são necessários para ensino da língua escrita, são áreas que explicam o funcionamento da língua escrita, objeto da alfabetização e é terreno para ser mais explorado na formação.

Assim sendo, penso que explorar e discutir as conexões entre as facetas é de fundamental importância para este estudo. Isso porque, ao explorar a faceta linguística, atrelada as facetas sociológicas da alfabetização, que problematizam as condições sociais em que a alfabetização ocorre no Brasil, as nuances socioculturais, sociolinguísticos, psicológicos, psicolinguísticos e a faceta pedagógica, materializando-as e repensando práticas, na produção de novos conhecimentos, de modo que não descaracterize a infância é relevante para avançarmos na busca por equidade social.

Em suma, por meio dos documentos das Universidades, foi possível observar que existem registros de planejamento para articulação da relação teoria e prática das disciplinas de alfabetização no curso de Pedagogia, embora não esteja presente em todas as disciplinas e ainda existam facetas a serem mais exploradas nos cursos, destaco a faceta linguística, imprescindível para que o profissional apreenda o funcionamento da língua. É perceptível que a alfabetização é tomada como mais um item na formação, sem evidências de um compromisso em formar de maneira especialista o alfabetizador com visão multifacetada. Essa questão é trazida por Soares (2007), que constata que a formação do alfabetizador não tem sido feita de forma sistemática no Brasil e que o leve a compreender todas as facetas e condicionantes da alfabetização.

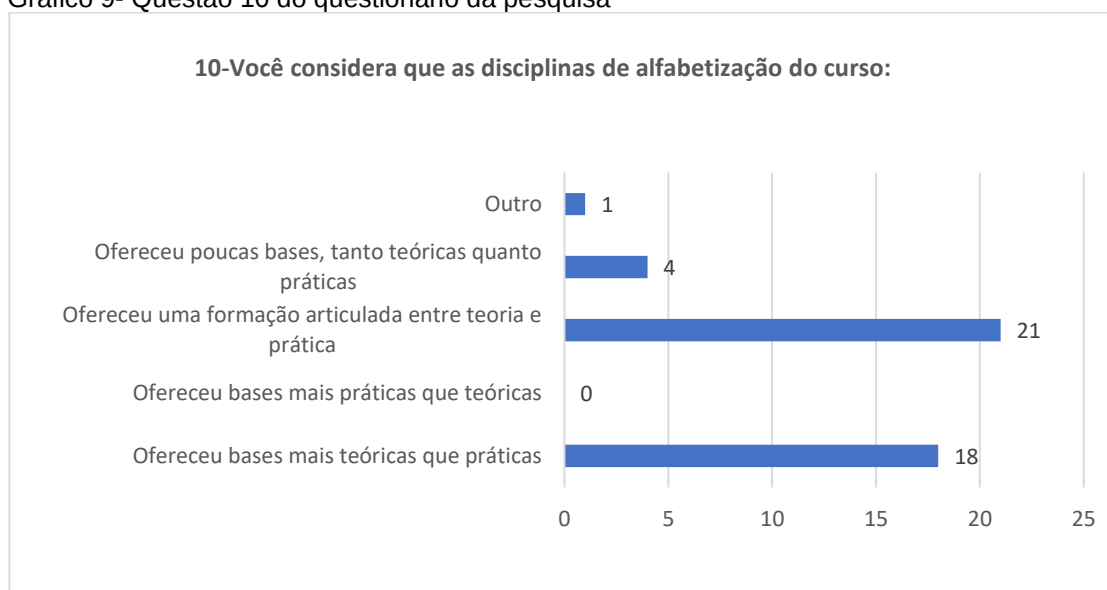
4.2 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NAS DISCIPLINAS DE ALFABETIZAÇÃO DESENVOLVIDAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS

Essa seção apresenta uma sistematização acerca da percepção dos professores licenciados e licenciandos do curso de Pedagogia manifestadas no questionário (APÊNDICE A) e no grupo focal (APÊNDICE B), de modo a caracterizar como a relação teoria e prática nas disciplinas referentes a alfabetização na formação inicial de pedagogos é percebida pelos acadêmicos concluintes e egressos recém-formados do curso. A análise permitiu levantar duas categorias a partir da leitura das recorrências nos discursos dos participantes da pesquisa, são eles: o foco na teoria e a questão da prática. Essas, para efeito de sistematização, estão desdobradas nos itens 4.2.1, 4.2.2, respectivamente.

4.2.1 O foco na Teoria

Quando questionado como os participantes consideram as disciplinas de alfabetização do curso, houve divisão: 21 participantes (42,72%) consideram que as disciplinas ofereceram uma formação articulada entre teoria e prática e 18 (40,90%) consideram que estas foram mais teóricas.

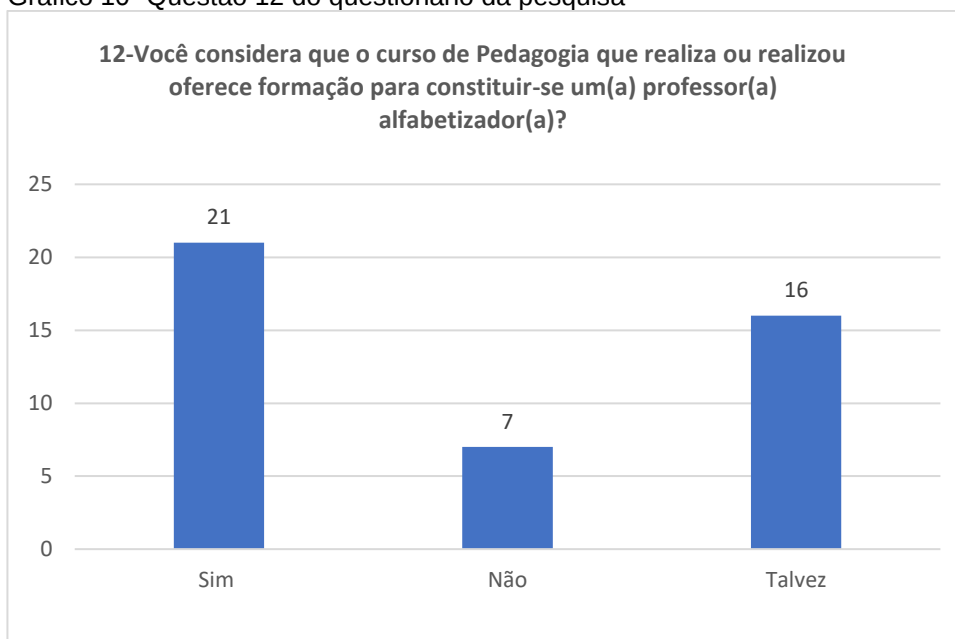
Gráfico 9- Questão 10 do questionário da pesquisa



Fonte: A autora, 2023.

Considerando o curso como um todo, questionou-se se foi oferecida uma formação para ser professor alfabetizador, 21 participantes consideram que sim, 7 que não e 16 talvez. Chama atenção a um cenário preocupante: se somados o “não” e o “talvez” equivalem a um total de 52,27% pedagogos que não tiveram a percepção de uma formação para ser alfabetizador, ou tem dúvidas sobre esse aspecto, como se pode observar no Gráfico 8:

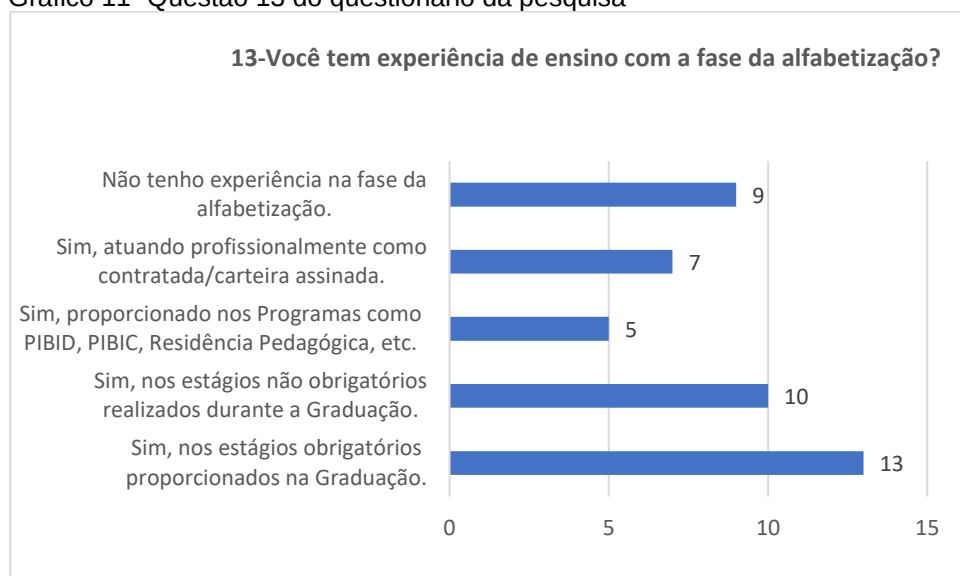
Gráfico 10- Questão 12 do questionário da pesquisa



Fonte: A autora, 2023.

Já sobre a experiência na fase da alfabetização, 35 respondentes (79,54%) disseram que a adquiriram: sendo 13 nos estágios obrigatórios da graduação (29,54%), 10 nos estágios não obrigatórios (22,72%), 5 em programas oferecidos como PIBID, PIBIC, Residência Pedagógica (11,36%), 7 já atuando profissionalmente com carteira assinada (15,90%). 9 respondentes (20,45%) finalizaram ou estão no último ano do curso sem ter experiência na fase da alfabetização.

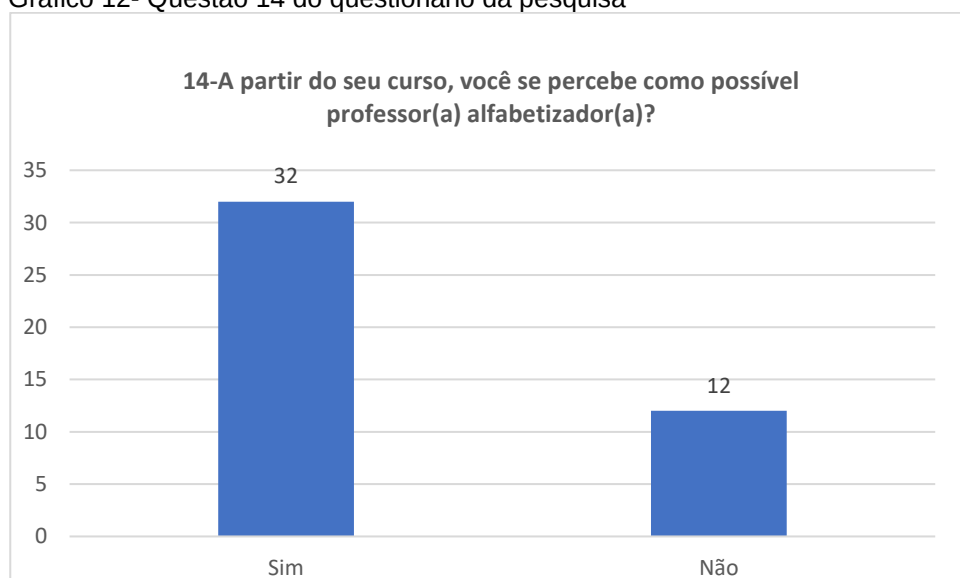
Gráfico 11- Questão 13 do questionário da pesquisa



Fonte: A autora, 2023.

Quando questionado aos professores, se eles se percebem como possível professor alfabetizador 32 respondentes (72,72%) disseram que sim e 12 (27,27%) que não. Nesse quesito, dos que afirmaram como não se percebem pode incluir os que não tem afinidade com essa função/cargo, já que o curso tem amplo campo de atuação.

Gráfico 12- Questão 14 do questionário da pesquisa



Fonte: A autora, 2023.

No que diz respeito a suficiência das disciplinas de alfabetização no curso, 23 responderam que sim (52,27%) e 16 que não (36,36%), como mostrado no gráfico 11 na sequência:

Gráfico 13- Questão 15 do questionário da pesquisa



Fonte: A autora, 2023.

Ao lançar o olhar para os dados qualitativamente, por meio das respostas subjetivas, percebi que os que se mostraram satisfeitos apresentaram respostas genéricas, a saber: “a disciplina foi boa” (Partic01), “eu amei o trabalho realizado” (Partic15), “sensacional” (Partic43), “foi tudo bom” (Partic34). Chama atenção nas respostas dos professores, que ainda que o participante estivesse satisfeito com a maneira que foi conduzida a/s disciplina/s, em muitos relatos cita um grau de insuficiência delas/s para ser alfabetizador/a, ou ainda elogios restritos a parte teórica: “a graduação me deu mais embasamento teórico” (Partic20), “As disciplinas na teoria foram boas para se alfabetizar” (Partic23); “gostei muito e realmente compreendi a base que se concentra a alfabetização do ponto de vista teórico” (Partic08), “bom aporte teórico e explicações e ações que possibilitaram traçar um paralelo com a realidade, dando ferramentas e recursos para se usar em sala”(Partic09).

Também foi citado que o conteúdo “foi bem explicado” (Partic39), o que gera uma sensação de passividade desse professor a receber o conhecimento transmitido, sem experienciar-se alfabetizador durante a disciplina. Por outro lado, há registros de depoimentos de aulas boas, com articulação teórico-prática, com metodologias ativas e professores competentes (Partic16, Partic27), mas sem muitos dados ou materialidade para análise nesse estudo.

Houve descontentamento quanto à insuficiência do tempo dedicado a estudar sobre a alfabetização no curso de Pedagogia, conforme se expressa a participante (Partic08). “superficial... não tem como em apenas um semestre aprofundar tudo sobre alfabetização” (Partic21), “deveríamos estudar muito mais tempo do que 1 ano”. Em decorrência os participantes registram “a necessidade de maiores subsídios para o momento da alfabetização” (Partic01), “senti que a disciplina não me preparou para atuar em sala de aula”(Partic02), “Disciplina única e pouca relacionada com a prática” (Partic06); “não houve muita prática, no dia a dia com o aluno, para colocá-las em prática e ver se realmente era aquilo ou se precisava aprender mais da teoria para uma alfabetização completa”(Partic23), “as disciplinas de alfabetização são postas na grade com pouca relevância” (Partic24), O Partic35 mencionou que não teve disciplina específica para alfabetização durante todo o curso.

Os professores que participaram do Grupo Focal, ainda que em pequeno número, confirmaram a insuficiência da formação que receberam no curso de Pedagogia referente à alfabetização de crianças. Quando questionados se a formação para ser professor alfabetizador no curso de pedagogia foi suficiente, a resposta sobre a insuficiência foi unânime. E, descreveram suas trajetórias destacando o descompasso da relação teoria e prática nas disciplinas de alfabetização cursadas na Pedagogia.

Ainda que os professores relatem a predominância da formação teórica, a insuficiência da preparação para alfabetizar ainda aparecem. Nas palavras da Partic08:

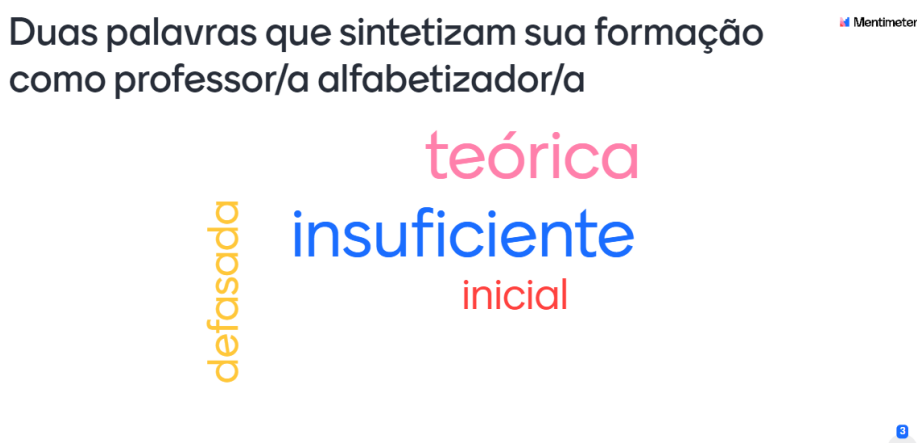
Eu, até hoje, não me sinto preparado para nenhuma das disciplinas totalmente, tudo, eu acho que a gente tem que pesquisar, mas a alfabetização em específico eu tinha bastante receio que me desse um primeiro, um segundo ano, assim, porque eu acho que eu não sei alfabetizar alguém, eu acho que é muito, muito importante, né, talvez uma das coisas mais importantes que a escola tem, né, então até hoje eu tenho bastante dificuldade[...] porque eu tenho bastante dificuldade com isso, assim, qual método vai usar, qual que funciona, não entendo direito. (Partic 08, grupo focal)

Assim, pode-se observar, que de forma recorrente os professores destacam que a abordagem das disciplinas destinadas à alfabetização de crianças é fundamentalmente teórica e que o tempo destinado a essa formação é visto como insuficiente. A esse respeito, estudo de Gatti (2010) já registrava esta problemática

denunciando, não apenas a insuficiência do tempo destinado a essas disciplinas como também a fragilidade da articulação entre teoria e prática.

Ao realizar uma dinâmica com os professores, durante o grupo focal, utilizando a plataforma menti.com, em que os professores deveriam eleger duas palavras que descrevessem as disciplinas de alfabetização da sua formação inicial e o produto desse encontro foi sistematizado na nuvem de palavras trazida na figura a seguir.

Figura 4- Nuvem de palavras - síntese do grupo focal
Aceda a www.menti.com e usa o código 3374 7974



Fonte: A autora (2023).

É importante ressaltar que a nuvem de palavras só foi exibida aos participantes, após a contribuição de todos os professores, para não os induzir. Como houve a participação de três professores e cada um respondeu 2 palavras obrigatoriamente e tivemos 4 palavras na nuvem, significa que houve a repetição das palavras teórica e insuficiente, verbetes mais destacados na nuvem. Identifica-se assim, por meio do grupo focal, que a percepção dos acadêmicos quanto as disciplinas de alfabetização no curso de Pedagogia é uma formação insuficiente, teórica, inicial e defasada.

Por outro lado, os participantes trouxeram também que existe um esforço dos professores de articulação teórico-prática nas disciplinas de alfabetização:

A professora tentou fazer algumas coisas, principalmente assim, focar muito em plano de aula, aula, miniaula. [...] Ela tentou fazer também assim como a colega ali falou, sobre planos de aulas e tudo, mas hoje, parece que foi tão fora da realidade assim, porque eu não preparei para uma turma que eu conhecia. (Partic31, grupo focal)

Não acho que eles não fizeram, não tentaram, eu acho que tentaram o máximo possível, mas é o que ela estava falando, quando a gente conhece a turma, quando você está planejando lá, e você lembra, ah, mas o João lá, se eu fizer isso aqui, o João lá não vai querer fazer por causa de tal coisa, ah, mas se eu fizer esse outro, o outro que não sabe ler vai dizer que não vai fazer por causa de não sei o que, quando a gente conhece eles, é outra

história, né, e daí na faculdade é aquilo, você planeja, a turma é maravilhosa, igual você vai fazer a prova didática, assim, ah, isso mesmo, todo mundo lembra do assunto, ninguém, não vai fazer a prova didática, ah, não lembro, tenho que explicar de novo, você não vai fazer isso, a mesma coisa quando a gente planeja na faculdade, você faz um plano de aula, a professora diz, nossa, tá muito legal, cara, poxa, nossa, tá aqui, olha, referência, tá beleza mas na prática, eu não coloquei esses planos em ação. (Partic08, grupo focal)

Logo, percebe-se nas falas nos participantes que seus professores se esforçaram e fizeram o possível dentro das condições e espaço de trabalho que tinham para relacionar a teoria e prática nas disciplinas de alfabetização, mas os egressos sentiram falta de elementos reais, para além da prática que o docente compartilha, ou a elaboração de um plano de aula para uma turma ideal imaginária. Eles narraram a possibilidade de vivenciar esses momentos de elaborar um plano de aula para uma turma de alfabetização, de perceber as dificuldades dos estudantes e trabalhar, saber propor atividades intencionais para fazer avançar de maneira exitosa.

A partir das narrativas trazidas nos questionários e mais esmiuçadas no grupo focal, emerge que a queixa em relação ao descompasso da relação teoria e prática, com ênfase teórica: os estudantes abordam a importância do experienciar, questionam o falar sobre sem vivenciar com, envolve a forma, a ênfase na transmissão-assimilação na abordagem dos conteúdos. A esse respeito, Martins (2003) pauta que o professor enfrenta um processo contraditório entre sua formação recebida e a prática na sala de aula, essa última, a autora denomina de Didática prática e esse ponto também é desvelado no argumento do Partic08. Para superação dos problemas encontrados na prática desses professores na escola, penso que a formação inicial de professores pode caminhar ao lado dela, na medida que avançam na sua prática pedagógica e forneça elementos para sistematização dos conhecimentos da área, participando dessa elaboração, como autor e ator.

Ainda segundo Martins (2003, p.90), “a escola educa mais pela forma como organiza o processo de ensino do que pelos conteúdos ideológicos que veicula através desse processo”. Nesse sentido, para superar a dicotomia entre teoria e prática presente na Educação superior, Martins (2003) aponta que o desafio é desenvolver uma prática na formação de professores que ultrapasse as relações sociais normalmente estabelecidas, expressas na forma da transmissão-assimilação de conhecimentos. Tal forma contribui para avançar o discurso dos professores, mas não viabiliza mudanças nas práticas pedagógicas. A vivência de um processo com o movimento de ação-reflexão-ação, implica problematizar a Didática Prática, a ser

explicada, compreendida seus determinantes, para elaborar propostas concretas de ação, abrindo novos caminhos, transformando a realidade com novas práticas, por meio de uma sistematização coletiva do conhecimento.

O Partic08 também trouxe fragilidades do curso em à sobrecarga na formação do pedagogo:

Então, você está lá tentando entender a educação infantil, mas você já tem que tá na metodologia de arte, na metodologia de não sei o quê, depois tá tentando entender as metodologias, daí você tem que aprender para alfabetização, depois tá tentando entender o que faz na gestão, não entendeu nada, no meu caso, assim, meu Deus, é mais louco do que eu imaginava. Você está tentando entender o que faz na gestão, mas você ainda tem a metodologia de matemática lá, um negócio, sabe, uma outra coisa, assim, que, sabe, numa terça você vai para a aula e é gestão, na quarta você vai para o estágio e você tá lá na sala do pedagogo, na quinta-feira você chega, metodologia de matemática, aí você vai aprender lá como dar aula. Eu acho que essas coisas criam uma salada mista na cabeça da galera. (Partic08, grupo focal)

Nesse sentido, o participante coloca em xeque e problematiza a formação do pedagogo, declara expressamente também que “a gente não sai bom em nada”, dada sobrecarga do curso. Penso que o curso, como tem sido implementado na atualidade, tem característica generalista, e ainda, a trajetória e os depoimentos são individuais e envolvem corresponsabilidade do estudante na busca pelo conhecimento, juntamente com suas experiências, que pode ser mais direcionada com destaque em uma das funções abarcadas no curso. As pesquisas científicas, participação de programas de extensão, docência e estágios vão dando forma ao futuro profissional, mas é relevante questionar a importância concreta dada a cada área dentro do curso para não criar superficialidade em segmentos cruciais, que necessitam robustez de estudo, como é a área da alfabetização, sabendo que o profissional formado pode transitar entre as funções contempladas no curso. Conforme artigo 4º previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2006 (Resolução n. 1 do CNE/CP), o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se:

À formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

O que o Partic08 sinaliza no grupo focal, que o curso de Pedagogia, de modo a cumprir o previsto pela Resolução supracitada e abarcar todas essas múltiplas funções

do Pedagogo, acaba hipertrofiado, se perdendo e formando um profissional generalista, sem aprofundamento em nenhum dos aspectos. Gatti (2010) também revela que o curso de Pedagogia a partir da Resolução n.1, de 15/05/2006 na proposta como licenciatura, passa ter atribuições de complexidade curricular e equacionar todas as orientações dentro de uma matriz curricular torna-se um desafio.

Já em relação aos autores estudados nas disciplinas de alfabetização, os professores responderam, que estudaram na formação inicial os embasamentos de: Magda Soares (apontada por 27 respondentes), Emilia Ferreiro (14 respondentes), Ana Teberosky (8), Paulo Freire (10), Piaget (5), Vygotsky (8), Malaguzzi (1), Patrícia Corsino (1), Carlos Alberto Faraco (1), Tatiana Valentin Mina Bernardes (1), Tikuzo Morchida Kishimoto (1), Nilma Lino Gomes (1), Tatiana Belinky (1), Maria Montessori (1), Verônica Branco (1), Marlene Carvalho (1), Mortatti (1), Sônia Kramer (1), Bakhtin (1), Vitor Fonseca (1), Wallon (1), Não lembro (3). Destaco que esse item foi uma pergunta aberta para não trazer influência nas respostas. Foi identificado, assim, uma tendência a recorrência de Soares, Ferreiro, Paulo Freire, Teberosky, Vygotsky e Piaget. Portanto, as sustentações teóricas mais apontadas pelos professores trata-se de Soares, professada em 61,36% dos respondentes e Ferreiro em 31,81%. Não foram registrados aportes teóricos na formação inicial de professores como o autor português José Morais (2014) e Capovilla e Capovilla (2000), autores presentes e basilares da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

4.2.2 A questão da prática

Para compreender o lugar da prática na formação inicial do/a alfabetizador/a de crianças, primeiramente busquei verificar como se deu a prática que esses professores/as tiveram acesso durante sua formação. Um ponto trazido por eles se destacou positivamente dentre as professoras formadoras, que atua na disciplina de alfabetização no curso de Pedagogia e concomitantemente como alfabetizador/a na educação básica. Assim ela se expressa:

Na minha opinião, a disciplina foi boa. Com a professora atuante também no contexto de alfabetização, a teoria pareceu se aproximar mais da prática, com reflexões reais. Infelizmente a única profissional que tinha formação específica na área naquele contexto. A disciplina ficou com gostinho de "quero mais", sendo necessário agora por minha própria força de vontade, ir em busca de uma formação mais específica na área. (Partic01)

Nesse sentido, na visão do participante, a característica do formador do professor, ser também um alfabetizador atuante nesse âmbito, contribui para uma maior articulação teórico-prática nas disciplinas de alfabetização no curso de Pedagogia.

Por outro lado, os participantes relataram também algumas fragilidades em relação a prática relacionada à alfabetização. Um dos pontos mencionados foi “dificuldades advindas da pandemia”, aspecto esse mencionado recorrentemente pelos professores diante do momento histórico, que provocou alterações do processo formativo. Outra situação foi “minha experiência com alfabetização (tanto quando fui aluna, quanto quando fui estagiária em uma turma de alfabetização) era de um processo mecânico e focado na decodificação, sem pensar na função social da escrita” (Partic05). E no relato geral desse participante fica explícito uma desarticulação entre a formação teórica, estudada por esse professor na universidade e a prática que lhe proporcionaram, desvinculada da abordagem de sua formação e mais estreita com a sua experiência de quando criança, focado no processo mecânico do sistema de escrita.

Nesse último aspecto percebi a consequência de não partir da realidade concreta: tem-se contato inicialmente com a literatura especializada, com o conhecimento acumulado sistematizado pelos estudiosos da área durante a formação e o professor, no momento posterior em que tem contato com a realidade não tem oportunidade nem de modificar, nem de aperfeiçoar seu trabalho e, ao final acaba por endossar o discurso de que a teoria e a prática não se relacionam ou são opostas.

Em relação ao estágio na formação universitária, Zabalza (2014) alerta que esse por si só pouco acrescenta ao aperfeiçoamento dos estudantes se não tiverem conectadas aos conhecimentos teóricos e vinculadas as disciplinas acadêmicas. O autor sinaliza que “às vezes, os períodos de estágio se reduzem a meras vivências emocionais que os estudantes recordam com entusiasmo, mas que, quando se questiona sua intensidade, acabam oferecendo pouco à reestruturação de seus esquemas mentais”. (ZABALZA, 2014, p. 119)

Outro ponto a ser destacado é a incerteza de haver um estágio voltado para essa fase: “creio que no estágio do ensino fundamental posso ficar com uma turma de alfabetização” (Partic31). Ou ainda, não ter essa oportunidade: foi possível identificar que o Partic01 não teve estágio obrigatório voltado para alfabetização e no

estágio não obrigatório atuou na educação infantil, já o Partic08 atuou apenas na Educação de Jovens e Adultos.

Saliento, além disso, como característica da prática, nuances trazidas pelos participantes quanto ao fato de terem cursado o Magistério no ensino médio. Para ilustrar, trago algumas narrativas: “Acho relevante dizer que hoje me considero professora alfabetizadora por conta não somente da minha graduação, mas principalmente o magistério” (Partic10); “como tenho magistério em nível normal posso afirmar que essa primeira formação me deu mais bases práticas para ser alfabetizadora. Já a graduação me deu mais embasamento teórico... agradeço por ter feito os dois, pois foi possível ter um equilíbrio”. (Partic20)

Exponho também algumas narrativas de participantes com relação a prática: “aprendi algumas estratégias de alfabetização, mas de maneira mais superficial” (Partic10), “nem sempre vincula-se a realidade de sala de aula” (Partic17); “senti falta de colocar mais em prática, com as crianças” (Partic15); “senti falta de aplicação prática” (Partic19); “a prática está muito longe da teoria” (Partic22), “faltou a visualização na prática”(Partic30), “a realidade da escola é muito distante da academia” (Partic31), “muito teoria e pouca prática como é feito no magistério. E na minha opinião consigo adquirir aprendizado mais fácil na prática” (Partic32); “dentro da graduação poderíamos ter uma relação mais prática com a alfabetização” (Partic36), “muito rasa na prática, até mesmo com relação e exercícios que poderíamos ter feito entre nós mesmos, de modo que por vezes, ao chegar nos estágios e na prática diária surgiam muitas dúvidas, que poderiam ter sido sanadas” (Partic36), “falta prática e carga horária” (partic40). Também foi explanado em relação a faltar momentos no currículo voltados para a prática de como ter domínio da turma, a conduzir uma discussão com estudantes para além dos conteúdos propriamente ditos (Partic22).

Pelos relatos, verifico que os professores sentem necessidade de mais práticas de qualidade para as disciplinas de alfabetização. Esmiúço prática de qualidade aqui como: momento de prática intencional no currículo, que oportunize esse professor experimentar-se alfabetizador, não a repetir mais do mesmo, mas que o leve a participar e agregar com a realidade escolar, numa relação dialética, como preconizado pela teoria como expressão da prática. Conforme Martins (2003), a alteração do processo de ensino, não implica apenas a alteração do discurso a respeito, não tratando-se de

falar sobre, mas vivenciar e refletir com. Essa é uma nuance fundamental trazida pelos professores participantes da pesquisa.

Para Martins (2003, p.9), a problemática colocada pela didática prática “não se limita a buscar a melhor técnica, a melhor metodologia, o melhor conteúdo, a melhor forma de transmitir tudo a todos em menor tempo”. Nesse sentido, o parâmetro passa a ser a relação, não o conteúdo, mas a forma como se realiza a situação prática, levando em consideração o sujeito dentro do processo coletivo. A partir desse entendimento, da relação conteúdo-forma, quando se considera a experiência e prática individual, esse sujeito deixa de ser elemento receptivo e passa a ativo, considerando a importância individual no processo coletivo do ato de ensinar. Cabe enfatizar, que a própria sistematização teórica depende da prática social historicamente situada e essa prática determinará novas sistematizações.

Estudos de Gatti (2010) revelaram maior preocupação dos cursos com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas e a parte curricular que contribui para o desenvolvimento de habilidades profissionais para a atuação nas escolas, fica bem reduzida. Disponibilizar momentos, nessa formação inicial para promover ensino-aprendizagem das nuances específicas de forma teórico-prática é substancial.

A fim de tomar conhecimento das atividades práticas que tiveram contato sobre alfabetização na graduação, também foi solicitado aos professores para exemplificar, dos 44 respondentes, 35 mencionaram alguma atividade prática de alfabetização (como bingo do nome, escrita do nome, crachá, jogos, silabário do sorvete, sal mágico, caça-palavras, pesca de letras para formar o nome, uso do alfabeto móvel, etc.) ainda que alguns de forma genérica; 7 não lembraram ou trouxeram um comentário arbitrário, que não um exemplo de atividade; 2 trouxeram apenas atividades de letramento. Assim, 79,54% dos respondentes elencaram algum tipo de atividade prática de alfabetização. A partir dessa amostra de professores, pelo menos 20,45% não tem clareza ou não internalizou um exemplo de atividade de alfabetização, o que corrobora ao cenário de preocupação da formação do professor alfabetizador. Em seis respostas dos participantes, os gêneros textuais e o letramento estiveram presentes, o que demonstra a influência do conceito de letramento atrelado ao de alfabetização em 15,90% ao público da pesquisa.

É mister evidenciar que o processo de apropriação do sistema de escrita não é espontâneo. A partir da *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY,

1984), as tentativas atuais de didatizar essa teoria ainda não garantiram um ensino sistemático das correspondências letras-som. Morais (2006) atenta para ausência de uma proposta clara e sistemática de ensino vivenciada nas escolas e alerta para a necessidade de discutir novas metodologias de alfabetização. Soares (2003) também desvela que a concepção de alfabetização que chegou no Brasil na década de 1980 juntamente com o conceito de letramento, a maneira pela qual se difundiu, associou-se ao construtivismo e chama atenção que pode ser uma das causas da perda da especificidade da alfabetização, a causar a “desinvenção da alfabetização”, que é o desprezo da aprendizagem do sistema, que não deve ficar diluída no processo de letramento.

Por outro lado, não foram citadas pelos professores atividades mecânicas, repetitivas, como cópias, ditados ou cartilhas e não houve menção ou indícios de influência de métodos de marcha sintética. As estratégias pedagógicas elencadas representam a consequência da influência e ênfase na matriz sociológica e sócio-histórica no modo de pensar a educação.

Também durante o grupo focal foi solicitado que descrevessem a experiência e relação teoria e prática nas disciplinas de alfabetização. Eles detalharam espontaneamente suas trajetórias na formação para alfabetização como em: “A gente não sai da faculdade preparada em nenhum quesito, eu acho, a gente é o mínimo lá que a gente tem, mas realmente na alfabetização é o que eu mais sinto dificuldade” (Partic 01, grupo focal). Essa nuance foi corroborada pelo Partic31: “Terminei sentindo que, poxa, eu não sei alfabetizar alguém. [...] é uma formação inicial, mas essa formação inicial para o tipo de responsabilidade que um professor, uma professora alfabetizadora tem em sala de aula, ela é muito, muito pouca”. (Partic31, grupo focal).

Esses resultados corroboram para o alerta de Morais (2006) em relação a ausência de uma proposta clara e sistemática de ensino vivenciada nas escolas e alerta para a necessidade de discutir novas metodologias de alfabetização em detrimento de ressuscitar os métodos tradicionais de alfabetização. Nas palavras de um dos participantes:

Eu, até hoje, não me sinto preparado para nenhuma das disciplinas totalmente, tudo, eu acho que a gente tem que pesquisar, mas a alfabetização em específico eu tinha bastante receio que me desse um primeiro, um segundo ano, assim, porque eu acho que eu não sei alfabetizar alguém, eu acho que é muito, muito importante, né, talvez uma das coisas

mais importantes que a escola tem, né, então até hoje eu tenho bastante dificuldade[...] porque eu tenho bastante dificuldade com isso, assim, qual método vai usar, qual que funciona, não entendo direito. (Partic 08, grupo focal)

Partindo da compreensão de que a educação não está desarticulada das questões econômicas, políticas e sociais mais amplas, há mudanças nos marcos legais, sobretudo, da abordagem realizada a partir do novo documento da Política Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2019). Tais mudanças conceituais não notei na linguagem dos participantes, que citaram letramento em detrimento de literacia e que não trouxeram autores preconizados pela nova política. Não houve relatos também de implementação dessa nas escolas em que estão trabalhando. Nesse sentido, sugere-se para outras pesquisas, estudo documental específico e de articulação prática adotada nas escolas a partir da PNA (2019) bem como o olhar dos professores de formação continuada diante da mudança e os primeiros impactos nos resultados.

4.3 PROPOSTA DOS DOCUMENTOS E A PRÁTICA DESENVOLVIDA NAS DISCIPLINAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Essa seção traz reflexões acerca da relação teoria e prática proposta nas matrizes curriculares e ementas das disciplinas referentes a alfabetização escrita nos documentos dos cursos e a desenvolvida na prática da disciplina conforme percepção dos acadêmicos concluintes e egressos recém-formados do curso de licenciatura em Pedagogia.

Algumas contradições e confluências foram perceptíveis ao longo desse estudo. Ao passo que nos documentos é narrado uma busca por articulação teórico-prática e na análise das ementas há predominância de disciplinas classificadas como teórico-práticas, existe uma concepção presente da teoria como guia da ação, observado pelo ordenamento das disciplinas e verificado que a maioria das disciplinas teórico-práticas são estágios, alocados ao final do curso. Os dados revelaram que ainda existem disciplinas classificadas como teóricas e esses aspectos reproduzem situações identificados como curso teórico pela percepção dos sujeitos. Além de tal descontentamento, fragilidades como a baixa carga horária e quantidade/duração das componentes curriculares, sustentaram o argumento dos sujeitos quanto a percepção das disciplinas de alfabetização no curso.

Foi possível identificar nos documentos que a maioria dos cursos dedicam 2 ou 3 disciplinas para alfabetização, comparecendo de maneira esporádica, sem abarcar todas as facetas, e, nesse sentido, penso que isso colabora para que a maioria dos pedagogos não terem a percepção de uma formação para ser alfabetizador ou tem dúvidas sobre esse aspecto.

Ao analisar as ementas das disciplinas, a faceta pedagógica foi a mais frequente, mas ainda assim, não abarcou todas as disciplinas de alfabetização, sucumbindo facetas importantes a serem exploradas como a psicolinguística, sociolinguística, psicológicas e linguística. Destaco que essa última, representa o ensino-aprendizagem do funcionamento da língua e esteve ausente em 63,16% dos cursos. As facetas não exploradas no curso deixam lacunas teórico-práticas dessas nuances. A faceta sociocultural passa a ser mais explorada, um avanço para a área, e isso foi possível verificar tanto no estudo dos documentos, como também foi presente nas narrativas dos sujeitos, com conteúdos relativos ao letramento, gênero textual e literatura.

Os dados coletados, via documental e pelos participantes da pesquisa, convergem que não há garantia de estágio na fase da alfabetização. Tal experiência de imersão possibilita um maior protagonismo, promove um olhar multidimensional amparado por diferentes saberes a identificar os problemas e compreensão de outros fenômenos que interferem no processo como desigualdade social, diversidade, ideologia, etc. e transformação da realidade no contexto educativo concreto.

E ainda, foi possível observar que existiu professor/a formado/a no curso de Pedagogia que não cursou disciplina alguma direcionada à alfabetização. Apesar de não ter sido detectada matriz que não houvesse pelo menos uma disciplina de alfabetização, sabe-se que cada curso apresenta matrizes diferentes sendo implementadas concomitantemente e também não foi alcançado as matrizes, ementas e PPCs de todas Universidades estudadas, pela falta de disponibilização desses documentos. Usualmente ementas de estágios não estavam explícitas e nas denominações nas disciplinas nem sempre ficam claras a que etapa da educação abrange. Nesse prisma, Zabalza (2014) argumenta:

A não formalização dos projetos é senão a forma de evitar os compromissos. O que não está formalizado e, portanto, não é público não supõe compromisso nenhum. Quando algo adquire essa dimensão objetiva do escrito, do concreto, o que foi apresentado em público é claro que supõe um compromisso para quem o estabelece. Na mesma medida que supõe um

“direito” para quem se vincular a esse projeto. Se, como professor de uma disciplina, eu não tiver um programa explícito e público, provavelmente poderei fazer o que eu tiver vontade; se, pelo contrário, eu elaborei meu programa, o escrevi e, portanto, o tornei público, é claro que assumo o compromisso de realizá-lo e os alunos exigirão que eu cumpra o programa, visto que isso é, justamente, o que os moveu a se matricularem. (ZABALZA, 2014, p.155)

Ante o exposto, a falta de transparência do planejamento, por meio da não disponibilização dos documentos, sinaliza para a não assunção de compromissos frente a formação de professores e com estudantes que estão matriculados no curso.

Isto posto, essas lacunas supracitadas, como: (i) as ausências de algumas facetas, sua relação teórico-prática com a realidade educacional e com a escola pública, que influenciam no sucesso e fracasso de alfabetização; (ii) não haver garantia de ter estágio na alfabetização e (iii) haver estudante que concluiu o curso sem ter tido disciplina na área discutida, desvelam a urgência da institucionalização de uma política nacional específica para a formação inicial dos alfabetizadores, construindo requisitos mínimos de carga horária das disciplinas e que abarque a amplitude das facetas de alfabetização.

Outro ponto latente a refletir é em relação a dimensão da forma, demanda que surge pela percepção dos sujeitos que mencionam a falta de prática concreta e carência de vivência com turmas de alfabetização no chão da escola. Ter um professor ministrando disciplinas de alfabetização, que concomitantemente trabalha com essa etapa na educação básica contribui, na visão dos participantes, para uma maior articulação teórico-prática. No entanto, há discursos que transparecem passividade na aprendizagem do professor em formação, que recebe explicações e expressam transcorrer uma abordagem com predomínio teórico.

Ademais, tais dados sugerem, ao confrontar com a análise das ementas, que essas práticas podem não significar o excesso de teoria existente. Traço conjecturas de que a forma pela qual é trabalhada, pode imperar na vertente da transmissão-assimilação, e se tornar palavresco, vazio de sentido quando não dialogada e problematizada a realidade pelo próprio professor/estudante em formação. Segundo Martins (2009), “a teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática e esta só pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com o auxílio do saber sistematizado”.

Com efeito, pode ser deixado de explorar na formação, a potência da educação como uma atividade prática carregada de uma intenção (teoria), a transformar a realidade. Envolve, nesse sentido, questionar que tipo de teoria está sendo desenvolvida, já que esperamos que ela dialogue e até contribua com a realidade do campo de atuação profissional, sobretudo com a escola pública. Como Martins (2003) aponta, a forma da transmissão-assimilação de conhecimentos contribui para avançar o discurso dos professores, mas não viabiliza mudanças nas práticas pedagógicas. Implica em mobilizar e tecer com o estudante ativo, também produtor de conhecimento, a compreensão e ressignificação de elementos. A vivência o faz internalizar o conhecimento com mais força de modo que amplie verdadeiramente seu sistema ideológico.

Endosso com Pimenta, Pinto e Severo (2020) que sugerem como eixos estruturantes a serem implementados nos cursos de Pedagogia: a pesquisa, a relação articulada entre teoria e prática permanente no/pelo currículo, experiência formativa pela imersão nos contextos educativos, o compromisso com a finalidade democrática dos processos educativos e com a escola pública, bem como o estudo da Didática em suas conexões com as bases teórico-práticas da relação pedagógica e as especificidades dos objetos do ensino.

Concomitante a esse pensamento, penso que a pesquisa-ensino pela sistematização coletiva do conhecimento, cunhada por Martins (2009), é uma alternativa para as disciplinas de alfabetização. O ponto chave da metodologia é que altera o processo de ensino e não apenas o discurso sobre ele, sua forma de realização serve de pistas para redimensionar práticas, possibilita um processo de ação-reflexão-ação. É ensino e pesquisa, a Didática prática que ocorre na escola, é problematizada, seus determinantes são compreendidos, favorecendo a construção de propostas concretas de ação e por meio de tal metodologia, iniciar um trabalho pela prática, estar ao lado da escola para contribuir com ela e com a formação inicial dos professores.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO: POSSIBILIDADES- INDICADORES PARA FORMAÇÃO A PARTIR DOS SUJEITOS

A formação do alfabetizador-que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil- tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas [...] e todos os condicionantes do processo de alfabetização [...]
(SOARES, 2007, p. 24)

Essa investigação teve como objetivo analisar como ocorre a relação teoria e prática na formação inicial de professores para a alfabetização nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, tendo em vista sistematizar dados que contribuam com essa formação. Esse estudo contribui na medida em que soma as poucas investigações que problematizam a relação teoria e prática na formação inicial de professores, especialmente as disciplinas de alfabetização do curso de Pedagogia, lócus da formação do alfabetizador.

O eixo epistemológico desse estudo é a concepção da teoria como expressão da prática, registro, nesse sentido, que se trata de indicadores, de pistas e não de guia para a prática, com base no debate e na escuta aos participantes, sujeitos da pesquisa que manifestaram suas práticas.

Como possibilidades para a formação inicial, os professores participantes sinalizaram alguns indicadores que podem colaborar com as disciplinas de alfabetização no curso oportunizando dar aos estudantes em formação, vez e voz. Os participantes da pesquisa elencaram recorrentemente: uma maior carga horária, mais aula práticas, visita a escolas para observação do dia a dia, focar nos processos de aprendizagem e em metodologias adequadas, considerando as dificuldades que sabemos que os estudantes têm, maior número de disciplina que versem sobre a alfabetização de crianças, ter um estágio ligado a ela, compreender os estágios de alfabetização manipulando materiais feitos por crianças, parceira com escolas, usar a brinquedoteca para convidar crianças da faixa etária e realizar algumas propostas,

possibilitar maior carga prática, apresentação de mais autores e equilíbrio maior entre teoria e prática.

Quadro 8- Possibilidades: indicadores para a formação a partir dos sujeitos em relação a alfabetização no Curso de Pedagogia

Possibilidades- Alfabetização no Curso de Pedagogia
Maior equilíbrio entre teoria e prática
Manipular materiais feitos por crianças
Mais aulas práticas
Criar grupos de interesse e laboratório de práticas com as crianças dentro da Universidade
Fornecer auxílios financeiros
Articulação com escolas desde o primeiro ano de formação universitária
Referencial teórico mais extenso
Estágio ligado a disciplina de alfabetização
Maior número de disciplinas de alfabetização
Considerar dificuldades reais das crianças
Articulação prática em turmas de alfabetização reais
Focar nos processos de aprendizagem e em metodologias adequadas
Visita/parceria com escolas
Maior carga horária das disciplinas
Utilizar a brinquedoteca para convidar crianças e realizar algumas propostas

Fonte: A autora (2023).

Rompendo com questões de primazia da teoria ou separação da teoria e prática, além de assinalar por mais prática, os professores se posicionaram por mais articulação com escolas e uma formação teórica mais sólida: “deveriam estar mais articuladas com escolas parceiras, desde o primeiro ano de formação universitária, a fim de proporcionar a estudantes o contato e o aprendizado de rotinas de trabalho e referencial teórico mais extenso” (Partic 24).

No grupo focal, os dados aqui discutidos se repetem, os professores reforçaram as sugestões elencadas, a exemplo:

Eu acho que para mim, estar mais próximo da escola, da prática, faria todo sentido, a gente sempre estudava lá na, eu acho que todo mundo, essa relação teoria e prática, mas acho que sempre acaba tendo muito teoria e pouca prática, e eu acho que teria que ser mais prática mesmo ali, um convívio, ah, tem a disciplina de alfabetização, mas não seja só teórico, mas você também ir na sala de aula e a partir disso daí vir a teoria e sempre num diálogo, né, então eu acho que esse é o essencial, não consigo muito ir além disso, porque para mim eu vejo que é uma falta, né, ter tido um estágio em

alfabetização que já ia ajudar, mas também ter, né, ter ido na escola, voltar e um diálogo ali entre teoria e prática seria ótimo. (Partic01, grupo focal)

Penso que haver espaço no currículo e uma estrutura curricular intencional para o estágio em alfabetização consonante com a literatura é um caminho fecundo para consolidação da relação teoria e prática da formação do professor alfabetizador.

Os professores respondentes da pesquisa elaboraram outras propostas em relação a possibilidades de melhorias como criar grupos de interesse e laboratório de práticas com as crianças dentro da universidade, fornecer auxílios financeiros para que o estudante possa se dedicar e fazer a formação com qualidade. Também houve alusão de separar licenciatura e ciência da educação, em uma tentativa de abrir espaço no currículo e trabalhar melhor a vertente teoria e prática, diante da hipertrofia de aspectos a serem abarcados pelo curso.

Nesse prisma, pelos relatos dos professores, também são sinalizadas como pistas para pensar a formação dos professores no curso de Pedagogia, a própria formação do curso de magistério em nível médio, que parece dedicar mais momentos de prática, mas que isso não signifique perder espaço teórico, a fim de que não seja um retrocesso e sim, um avanço na formação e para que, partindo da prática, estudar e compreender com auxílio do saber sistematizado os aspectos linguísticos, psicológicos, psicolinguísticas, sociolinguísticas, sociológicos, socioculturais e pedagógicos de alfabetização, propondo formas de intervenção.

O estudo revelou como lacunas: (i) expressivas ausências de facetas psicolinguística, sociolinguística, psicológicas e linguística de alfabetização, sua relação teórico-prática com a realidade educacional e com a escola pública, que influenciam no sucesso e fracasso de alfabetização; (ii) a falta de garantia a ter estágio na alfabetização e (iii) a insegurança de haver disciplina na área discutida na formação. Desvelam, assim, a urgência da institucionalização de uma política nacional específica para a formação inicial dos alfabetizadores, construindo requisitos mínimos de componentes curriculares e carga horária para abarcar no itinerário formativo do Pedagogo a amplitude das facetas de alfabetização, com vertente teórico-prática.

Em síntese, diante da atualidade pedagógica, a partir da demanda e contexto da realidade laboral, dos dados de alfabetização do país e dos resultados da pesquisa, reitera-se a relevância de repensar as disciplinas de alfabetização no Projeto Pedagógico do Curso e no currículo de Pedagogia. Ressalto também a importância de pensar estrategicamente quem ministrará tais disciplinas, já que o professor com

experiência e que atua concomitantemente nessa etapa da educação básica, mostrou-se apresentar uma relação teórico-prática mais articulada. Tais sugestões não operam dentro da lógica formativa neotecnista e mercantilização dos lucros da educação. Considera-se que saberes de alfabetização são mais que necessárias no curso e precisam de espaço para que sejam desenvolvidos, já que é o único lócus hoje no Ensino Superior que abrange profissionalmente a etapa para alfabetizar crianças. Com esse olhar, considero que a escola, sobretudo a pública e a Universidade necessitam se articular em caráter colaborativo para assumir seu papel social previsto no Artigo 6^a da Constituição Federal, para que a educação seja um veículo de acesso à garantia de direitos, e não um mecanismo de exclusão, concebendo a alfabetização como um bem social e direito de todos de forma institucionalizada.

Esse estudo suscitou novos questionamentos e desafios. Uma questão é a possibilidade de desenvolver em futuros estudos a modalidade da pesquisa-ensino por meio da sistematização coletiva do conhecimento, nas disciplinas de alfabetização do curso de Pedagogia. Outra questão é investigar em que medida as disciplinas que não são específicas de alfabetização contemplam ou não conteúdos presentes nas facetas de alfabetização, contribuindo com a formação inicial do professor alfabetizador.

Por fim, ampliar o estudo da alfabetização na formação inicial do Pedagogo, de forma a abarcar outras regiões do país, bem como de modalidades como EaD e híbrido, efetuando possíveis comparações, sobretudo a partir da base epistemológica da relação teoria e prática.

Muitos são os questionamentos suscitados ao longo deste estudo. Estes podem constituir novos pontos de partida.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-livro, 2008.

ANFOPE. **Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia**. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Maria (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. São Paulo: Alínea, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. **Representação com pedido de IMPUGNAÇÃO do Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022**. maio/2020. Disponível em: https://www.abalf.org.br/_files/ugd/64d1da_d30e659792a7485eb3d47f825f084b2b.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação**/Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). Edição 16. Petrópolis, RJ, Vozes, 2015.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na educação infantil**- Discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, **Resolução n. 02 de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Para a Formação Inicial em Ensino Superior (Cursos de licenciatura e de Formação Pedagógica para Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, **Resolução CNE/CP n. 02 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores para a Educação Básica (BNC-formação). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 nov. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação nº 02/2020- CGPLI Edital de Convocação para o processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/EditalPNLD2022Consolidado6RETIFICAO22.03.2023.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, 1939. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-01-introducao-aos-pcns.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.

BUNZEN, Clecio. Entrevista: Letramento e/ou literacia? **Cenpec**, 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>. Acesso em: 02 nov. 2022.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CAPES. **Programa de Desenvolvimento Profissional De Professores Alfabetizadores em Portugal Alfabetização Baseada na Ciência (Abc) Edital 17/2022**. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/23032022_Edital_1659939_Edital_17.2022.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 7-24, 2000.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra et al. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon, 2007. Disponível em:

<http://files.dinaprofessora.webnode.com.br/200000005-2363c245db/m%C3%A9todo%20fonico%20Capovilla.PDF>. Acesso em: 24 out. 2020.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; FONTANA, M. I.; SMAIOTTO, G. C. As facetas da alfabetização nos cursos de Pedagogia: desafios para a formação do professor. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, p. 1126-1147, 2020.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. Demandas para a formação inicial de professores alfabetizadores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver, CARTAXO, Simone Regina Manosso (Org.). **Práticas de formação de professores: da Educação Básica à Educação Superior**. 1ed. Curitiba: Champagnat, 2016. cap.4, p. 71-84.

CENPEC. **Entendendo as divergências entre a PNA e a BNCC- Parecer Técnico**. 2021. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Parecer-te%CC%81cnico_CENPEC_Ana%CC%81lise-comparativa.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casemiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Edição 24. São Paulo: Cortez, 1995. 104 p

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FOX, Fiona. Encontros nos espaços virtuais. Conduzindo grupos-foco on-line. In: VIRGINIA BRAUN. **Coleta de dados qualitativos** - Um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Editora Vozes, 2019. cap. 13.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2002. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA(1).pdf). Acesso em: 10 mai. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Carlos Marcelo García; [tradutora Isabel Narciso]. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina de. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

IBGE. **Divisão Territorial Brasileira**. 2022. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/estrutura_territorial/divisao_territorial/2022/DTB_2022.zip. Acesso em: 04 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA INEP. **Alfabetiza Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil>. Acesso: 06 jun. 2023

LEME, Renata Bento; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985)**. ORG & DEMO, Marília, v.20.n.1, p. 83-98, Jan./jun., 2019.

LOPES, Sonia de Castro. Formação de Professores no Rio de Janeiro Durante o Estado Novo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P. U, 2013.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A Didática e as contradições da prática**. 3ª. Edição. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica, didática prática: para além do confronto**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 10, p. 1-12, 2003.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação Básica: princípios e metodologia. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver, CARTAXO, Simone Regina Manosso (Org.). **Práticas de formação de professores: da Educação Básica à Educação Superior**. 1ed.Curitiba: Champagnat, p. 01-20, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

MORAIS, José. Alfabetizar para a democracia. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. 2006. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf >. Acesso em: 09 mai. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, p. 329-341, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda. Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkpPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 12 jul. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos/Magda Soares. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**/Magda Soares. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.25, p.5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17ª Edição. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago., p. 15- 21, 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estu_dos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso: 27 fev. 2022.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. 173 p.: tab. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653; n. 1).

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores (as): desafios epistemológicos e curriculares. **Praxis educativa**, v. 15, 2020.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, v. 20, p. 109-125, 1999.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. A educação infantil e a alfabetização. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Maria (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. São Paulo: Alínea, 2007.

UNDIME. **Considerações ao “edito de convocação nº xx/2020 – cgpli edito de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2022”**. Brasília, 2020. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpCflQxx_5ea2fc60ef701.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura. **Formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia: sentidos de professores formadores**. 2016. 1f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

VOSGERAU, Dilmeire SantAnna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudo de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. In: Diálogo educacional, v. 14, n.41, p.165-189, jan./abr. 2014.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

**APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CURSO DE
PEDAGOGIA.**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Para firmar sua concordância, marque um X no local indicado abaixo. Ao clicar no botão SIM, você professor (a)/ educador(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, clicando no NÃO, este documento será encerrado. DECLARO que LI os detalhes descritos neste documento e que ENTENDO que sou livre para ACEITAR ou RECUSAR a minha participação, podendo interrompê-la a qualquer momento, sem a necessidade de informar uma razão.

() SIM - ACEITO participar da pesquisa

() NÃO - RECUSO participar da pesquisa

***Obrigatório**

1. O participante tem mais de 18 anos? *

Marcar apenas um oval.

() Sim

() Não

2. Nome completo *

3. E-mail para contato: *

4. Idade *

Marcar apenas um oval.

☐ Entre 18 e 25 anos

☐ Entre 26 e 35 anos

☐ Entre 35 e 45 anos

☐ Entre 35 e 45 anos

☐ Acima de 45 anos

5. Sexo *

Marcar apenas um oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro

☐ Prefiro não responder

6. Instituição a qual realiza ou realizou a sua formação em Pedagogia *

7. A Instituição da sua formação é: *

Marcar apenas um oval.

☐ Pública

☐ Privada

☐ Filantrópica

8. Modalidade do curso:

☐ Presencial

☐ EAD

☐ Semipresencial

9. Período em que se encontra no curso *

Marcar apenas um oval.

☐ 1º ano

☐ 2º ano

☐ 3º ano

☐ 4º ano

☐ 5º ano

☐ 6º ano ou mais

☐ Já concluiu a formação

☐ Outros

10. Quando realizou sua colação de grau? (mês e ano) Caso não tenha concluído, poderá escrever "em andamento" *

11. Você considera que as disciplinas de alfabetização do curso: *

Marcar apenas um oval.

☐ Ofereceu bases mais teóricas que práticas

☐ Ofereceu bases mais práticas que teóricas

☐ Ofereceu uma formação articulada entre teoria e prática

☐ Ofereceu poucas bases, tanto teóricas quanto práticas

☐ Outro

12. Além da sua formação em Pedagogia, realizou magistério, em nível médio, na modalidade normal? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

13. Você considera que o curso de Pedagogia que realiza ou realizou oferece formação para constituir-se um (a) professor(a) alfabetizador(a)? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

14. Você tem experiência com a fase da alfabetização? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim, nos estágios obrigatórios proporcionados na Graduação.

☐ Sim, nos estágios não obrigatórios realizados durante a Graduação.

☐ Sim, proporcionado por Programas como PIDID, PIBIC, Residência Pedagógica, etc.

☐ Sim, atuando profissionalmente como contratada/carteira assinada.

☐ Não tenho experiência na fase da alfabetização

15. Você considera, na sua identidade profissional, um professor alfabetizador? *

☐ Sim

☐ Não

16. Você considera que as disciplinas de alfabetização do seu curso são: *

Marcar apenas um oval.

- () Suficientes
- () Insuficientes
- () Não se aplica

17. Descreva sua experiência nas disciplinas de alfabetização no seu curso, incluindo elogios e/ou insatisfações *

18. Cite nomes de autores sobre alfabetização que estudou na sua formação inicial. *

19. Exemplifique atividades práticas que aprendeu sobre alfabetização na sua graduação: *

20. De acordo com sua formação inicial, atividades e brincadeiras que desenvolvam a leitura e escrita de forma sistemática devem ser realizadas a partir de: *

- () Quando nasce
- () Educação Infantil
- () Pré-escola
- () 1º ano
- () Outro

21. O que poderia ser melhorado em relação as disciplinas de alfabetização no seu curso? *

22. Você pode/tem interesse em participar de um grupo focal via plataforma Teams com estudantes e recém egressos do curso de Pedagogia para discutir a relação teoria e prática na formação inicial de professores alfabetizadores no curso de Pedagogia? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

23. No caso de concordar em participar da roda de conversa, autoriza a gravação do encontro? Observação: a gravação será utilizada apenas para auxiliar na transcrição das falas dos participantes e sua respectiva análise, não sendo, em nenhum momento, divulgadas as imagens e/ou nomes dos envolvidos. *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Não tenho interesse de participar.

24. Quais são suas disponibilidades/preferências de dia e horário para participar da roda de conversa? (Exemplo de resposta: final de semana a partir das 18h)

APÊNDICE B- GRUPO FOCAL (QUESTÕES)

1. A sua formação para ser professor/a alfabetizador/a no curso de Pedagogia foi suficiente para sua prática na escola? Se sim, comente destacando as contribuições. Se não, coloque do que sentiu falta.
2. Descreva como foi a experiência e a relação teoria e prática com as disciplinas de alfabetização no seu curso de pedagogia (Podem relatar o número de disciplinas, os períodos do curso que ocorreram, se foram mais teóricas ou práticas, percepção de cada um, etc.)
3. O que você sugere para o curso de formação inicial de professores/as alfabetizadores/as, considerando a sua experiência como professora e os problemas enfrentados no início da sua atuação na escola?
4. Eleger duas palavras que descrevam as disciplinas de alfabetização na sua formação inicial e escrever no Menti.com (CÓDIGO)

APÊNDICE C- EMENTAS E DISCIPLINAS ALFABETIZADORAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Universidades- <i>Campus</i>	Disciplinas alfabetizadoras (Alocação didática e Carga Horária)	Ementário
Uni-A- Paranaíba	Disciplina 1: Metodologia e Prática de Ensino da Alfabetização (Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização) -(3º ano- 144h); Disciplina 2: Ensino e Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)-(3º ano- 144h); Observação: distribuição das disciplinas de forma anual.	Disciplina 1: Metodologia e Prática de Ensino da Alfabetização- CARGA HOR. TOTAL: 144 TEÓRICA: 144 PRÁTICA: 100- Estudo do processo sócio histórico de construção da escrita, seus fundamentos e conceitos, observando a prática docente nas salas do 1º ano do ensino fundamental. Conhecer as diferentes concepções teóricas que fundamentam as metodologias para a alfabetização de crianças, jovens e adultos no processo de aprendizagem da leitura e escrita. O professor alfabetizador: formação e atuação. Disciplina 2 :Ensino e Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental-Desenvolver e acompanhar a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, direcionando a junção da teoria e da prática docente, no âmbito das áreas de ensino correspondente ao nível trabalhado.
Uni-B- Umuarama	Não disponibilizado online e sem retorno via pedido por e-mail.	Não disponibilizado online e sem retorno via pedido por e-mail.

Uni-C- Campo Mourão	Disciplina 1: Fundamentos Teórico-Metodológicos da Alfabetização (5º período- 72h); Disciplina 2: Estágio Supervisionado IV (7º Semestre- 140h)	Disciplina 1: Fundamentos Teórico-Metodológicos da Alfabetização: Estudo da linguagem como produção histórica, social, cultural e promotora do desenvolvimento humano. A especificidade da alfabetização como processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita. Leitura e escrita enquanto processos de produção de significados vinculados à constituição do sujeito sócio histórico. Fundamentos epistemológicos das diferentes abordagens teóricas. Propostas metodológicas e práticas pedagógicas. O processo de alfabetização como ensino/aprendizagem da língua escrita na fase inicial da escolarização de crianças, jovens e adultos. Disciplina 2: Estágio Supervisionado IV - Ensino Fundamental: Trabalho de campo orientado para o diagnóstico dos componentes metodológicos envolvidos na prática educativa. Vivência de processos de investigação e problematização da realidade educativa. Espaço para tratamento interdisciplinar dos conteúdos escolares. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas de ensino envolvidas nas práticas educativas do Ensino Fundamental. Situações de regência de classe, planejamento, desenvolvimento e avaliação de aulas em diferentes componentes curriculares.
---------------------	--	--

Uni-D- Apucarana	Disciplina 1: Alfabetização, letramento e escolarização (90h-2º ano-sendo 30h de prática e 60h teórica); Disciplina 2: Seminário de Orientação de Estágio – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (60h-3º ano-teórica); Disciplina 3: Estágio Supervisionado - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (140h-3º ano). Observação: distribuição das disciplinas de forma anual. A disciplina de Alfabetização, letramento e escolarização terá oferta de 20 horas de atividade de extensão, que serão programadas no decorrer da disciplina.	Disciplina 1: Alfabetização, letramento e escolarização-ementa-Constituição histórica do processo de Alfabetização, sua função social e políticas de implementação. Concepções de linguagem escrita, suas respectivas propostas de alfabetização e letramento e metodologias. Disciplina 2: Seminário de Orientação de Estágio – Anos Iniciais do Ensino Fundamental-ementa-Orientação do aluno na elaboração do plano de estágio, discussão sobre a relação teoria e prática e a educação nos anos iniciais do ensino fundamental. Produção textual para relatório de estágio. Disciplina 3: Estágio Supervisionado - Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Não apresenta a ementa
------------------	---	--

Uni-E- Maringá	Disciplina 1: Alfabetização e Letramento I (1ª série- 68(hora/aula)); Disciplina 2: Alfabetização e Letramento II-(2ª série- 68(hora/aula)); Disciplina 3: Alfabetização e Letramento III (3º período- 68(hora/aula); Disciplina 4: Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (4ª série- 68(hora/aula) ; Disciplina 5: Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (4ª série- 68(hora/aula). Observação: Série equivale a ano, disciplinas anuais.	Disciplina 1: Alfabetização e Letramento I- Percurso cultural da escrita na humanidade, sua função social na contemporaneidade para crianças, jovens e adultos.; Disciplina 2: Alfabetização e Letramento II- Concepções de diferentes linguagens e letramentos; habilidades de leitura; métodos de alfabetização em diferentes modalidades do ensino, letramento digital. Disciplina 3: Alfabetização e Letramento III: Análise e elaboração de propostas de alfabetização e letramento para diferentes modalidades do ensino. Disciplina 4: Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I- Conhecimento da escola campo de estágio, observação da prática pedagógica e ação docente nos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º anos). Disciplina 5: Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I: Referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a ação docente no 1º e 2º anos do ensino fundamental.
-----------------------	--	---

Uni-F-Londrina	Disciplina 1: Fundamentos Teórico Metodológicos da Alfabetização (2º ano-160h); Disciplina 2: Prática De Ensino Do Ensino Fundamental (3º ano-160h); Disciplina 3: Estágio Do Ensino Fundamental (3ºano-100h)	Disciplina 1: Fundamentos Teórico Metodológicos da Alfabetização- Analisar e compreender as diferentes concepções de linguagem escrita e suas implicações pedagógicas; Subsidiar a compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento; Analisar propostas de alfabetização e letramento; Contribuir para a formação do professor que atuará no processo de alfabetização nas séries iniciais. Disciplina 2: Prática De Ensino Do Ensino Fundamental - Estudo dos condicionantes macroestruturais do fazer pedagógico e suas intervenções na dimensão da formação docente. Diálogo com a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do estágio supervisionado nestas séries e a possibilidade de fortalecimento do fazer docente como ação possível e real contribuindo com o futuro profissional da educação. Disciplina 3: Estágio Do Ensino Fundamental- Estudo de referencial que contribua para a formação do futuro pedagogo através da oportunidade de vivenciar e refletir sobre a prática educativa, bem como a implementação de novas experiências pedagógicas em situações de estágio supervisionado em instituições educativas dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a concepção, planejamento, execução e avaliação das atividades educativas e de projetos educacionais.
-----------------------	---	--

Uni-G-Londrina	Disciplina 1: Didática da Alfabetização para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5º semestre- 60h sendo 45h teórica e 15h prática); Disciplina 2: Estágio dos Anos Iniciais I - Núcleo Integrador III (5º semestre-90h sendo 30h teórica e 60h de prática); Disciplina 3: Estágio dos Anos Iniciais II - Núcleo Integrador IV (6º semestre- 90h sendo 30h teórica e 60h de prática)	Disciplina: Didática da Alfabetização para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Alfabetização. Ensino da linguagem escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Compreensão e valorização da cultura escrita. Métodos de alfabetização. Estágio dos Anos Iniciais I - Núcleo Integrador III - Ementa Vivência do espaço profissional. Problemática de situações para elaboração, execução e avaliação da proposta de intervenção. Estágio dos Anos Iniciais II - Núcleo Integrador IV- Ementa Vivência do espaço profissional. Problemática de situações para elaboração, execução e avaliação da proposta de intervenção.
-----------------------	--	---

Uni-H-Jacarezinho	Disciplina 1: Alfabetização e Letramento (2ª série-120H - Teórica). Disciplina 2: Estágio Supervisionado Obrigatório I (3ª série-160H); Disciplina 3: Estágio supervisionado Obrigatório II (4ª série-240H). Observação: Série equivale a ano, disciplinas anuais.	Disciplina 1: Alfabetização e Letramento-As relações entre alfabetização e letramento. Processos e métodos de alfabetização: perspectivas históricas e análise crítica. A leitura, a escrita e a oralidade como produção social. Os conhecimentos necessários à formação do professor alfabetizador. Construção de materiais didáticos e atividades específicas para a aprendizagem da Alfabetização e Letramento. O desenho como primeira forma de representação da escrita. Os níveis de aquisição da leitura e fases da escrita. A sondagem como forma de verificação, intervenção e desenvolvimento dos níveis da leitura e escrita. Diversidade de gênero e direitos humanos. Não há ementa dos estágios.
-------------------	--	---

Uni-I-Cornélio Procópio	Disciplina 1: Alfabetização e letramento (5º período- 60 H- Teórica); Disciplina 2: Ação Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Estágio I (7º período-30H);	Disciplina 1: Alfabetização e Letramento- A função social da escrita. Constituição sócio-histórica da alfabetização no Brasil. Concepções de linguagem escrita e propostas de alfabetização e letramento. Métodos de Alfabetização e Letramento. A formação de crianças leitoras desde a Educação Infantil em articulação com o Ensino Fundamental. Disciplina 2: Ação Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Estágio I- Ementa: A ação docente nos anos iniciais. O estágio na formação do professor. Atividades e encaminhamentos do estágio no 1o, 2o e 3o ano do Ensino Fundamental: observação, participação e intervenção. Análise e discussão das atividades realizadas no estágio.
-------------------------	--	---

Uni-J-Ponta Grossa	Disciplina 1: Fundamentos Teórico Metodológicos da Alfabetização (2º ano-160h); Disciplina 2: Prática de Ensino do Ensino Fundamental (3º ano-160h); Disciplina 3: Estágio Do Ensino Fundamental (3ºano-150h);	Disciplina 1: Fundamentos Teórico Metodológicos da Alfabetização- Analisar e compreender as diferentes concepções de linguagem escrita e suas implicações pedagógicas; Subsidiar a compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento; Analisar propostas de alfabetização e letramento; Contribuir para a formação do professor que atuará no processo de alfabetização nas séries iniciais. Disciplina 2: Prática de Ensino do Ensino Fundamental - Estudo dos condicionantes macroestruturais do fazer pedagógico e suas intervenções na dimensão da formação docente. Diálogo com a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do estágio supervisionado nestas séries e a possibilidade de fortalecimento do fazer docente como ação possível e real contribuindo com o futuro profissional da educação. Disciplina 3: Estágio Do Ensino Fundamental -Estudo de referencial que contribua para a formação do futuro pedagogo através da oportunidade de vivenciar e refletir sobre a prática educativa, bem como a implementação de novas experiências pedagógicas em situações de estágio supervisionado em instituições educativas dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a concepção, planejamento, execução e avaliação das atividades educativas e de projetos educacionais.
---------------------------	--	--

Uni-K-Ponta Grossa	Disciplina 1: Alfabetização e letramento (2ª série- 68H); Disciplina 2: Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (4ª série-102H). Observação: Série equivale a ano, disciplinas anuais	Disciplina 1: Alfabetização e letramento- Concepções e práticas de alfabetização e letramento. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Métodos de alfabetização: aspectos históricos e pedagógicos. Perspectivas construtivista e sociointeracionista em alfabetização. Concepções de linguagem, leitura e escrita. Aquisição da língua oral. Fonética e fonologia aplicadas à alfabetização. Variação linguística e ensino. Apropriação do sistema de escrita alfabética. Ensino da ortografia da língua portuguesa. Disciplina 2: Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Investigação da realidade escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à problematização das práticas pedagógicas. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise, elaboração e aplicação de recursos e materiais didático-pedagógicos pertinentes ao trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise crítico reflexiva do processo de estágio vivenciado.
---------------------------	--	---

Uni-L-Cascavel	Disciplina 1: Alfabetização e Letramento (136H-3º ano); Disciplina 2: Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino II (136H-3º ano); anual	Alfabetização e letramento-Conceitos histórico-sociais de alfabetização e letramento. A oralidade, a leitura e a escrita no processo de alfabetização. Apropriação da língua oral e aprendizado da língua escrita. As matrizes teóricas do aprendizado do código escrito: base alfabética, ortografia, leitura e sua articulação com a produção textual e o processo de letramento. Interação na sala de aula. Aprendizado das convenções, dos usos e das funções da escrita. Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino II-Ementa- Estágio direcionado ao trabalho do Pedagogo articulador do trabalho pedagógico e docência nas áreas do conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
----------------	--	---

Uni-M-Foz do Iguaçu	Disciplina 1: Alfabetização I (2º semestre do 2º ano-68h); Disciplina 2: Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado (3º ano-anual- 248h); Disciplina 3: Alfabetização II (1º semestre do 3º ano - 68h)	Disciplina 1: Alfabetização I- As concepções de alfabetização, letramento, escolarização e linguagem. Relações entre linguagem e escola. Fundamentos linguísticos do ensino da Língua: concepções de língua, linguagem, discurso, texto. Relações entre oralidade e escrita. Conhecimentos da ordem da escrita, seus usos e objetos, funções, discursos e lugares de produção, circulação, divulgação. Dimensão sócio-histórica da escrita, do alfabeto, da alfabetização, dos métodos de alfabetização, do letramento. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial inclusiva. Disciplina 2: Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado - Desenvolvimento de Estágio Curricular Obrigatório fundamentado na Docência da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial inclusiva. Disciplina 3: Alfabetização II - Teorias do ensino-aprendizado da língua escrita: diferentes matrizes teóricas e suas implicações pedagógicas. Os componentes linguísticos do ensino da língua: oralidade, leitura, escrita e produção de textos escritos, análise linguística. Análise linguística: apropriação do Sistema Alfabético-Ortográfico. Ensino das relações entre letras e sons e variedade linguística. Condições escolares de ensino aprendizado da língua: Diversidade de formas de operacionalização pedagógica dos conhecimentos. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial inclusiva.
----------------------------	--	---

Uni-N-Guaíra	Não disponibilizado online e sem retorno via pedido por e-mail.	Não disponibilizado online e sem retorno via pedido por e-mail.
--------------	---	---

Uni-O- Francisco Beltrão	Disciplina 1: Linguagem e Alfabetização (2º ano 2º semestre- 68h-); Disciplina 2: Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado III (272h-anual-4º ano)	Disciplina 1: Linguagem e Alfabetização-Concepções de linguagem e de aquisição de língua orientadoras das práticas educativas na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concepções e fundamentos da alfabetização no pensamento pedagógico. Perspectivas de alfabetização, análises das práticas de linguagem oral, leitura e produção escrita na educação infantil e no ciclo de alfabetização, dos anos iniciais e encaminhamentos teórico-metodológicos para a alfabetização. Análise de propostas pedagógicas e livros didáticos de alfabetização. Análise e elaboração de abordagens didático-metodológicas no trabalho com a alfabetização. Disciplina 2: Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado III -Prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O pedagogo nos anos iniciais. Fundamentação teórico-metodológica da organização da atividade pedagógica. Observação e elaboração de planejamento para inserção pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Reflexões sobre as práticas vivenciadas no estágio e elaboração de trabalho de final.
--------------------------	---	--

Uni-P- Guarapuava	Disciplina 1: Prática de Ensino de Alfabetização e Letramento (2ª série- 102h); Disciplina 2: Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (4ª série- 102h). Série= ano	Disciplina 1: Prática de Ensino de Alfabetização e Letramento - Fundamentação teórica e metodológica da aquisição da leitura e da escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento, com crianças, jovens, adultos e idosos. As tendências epistemológicas e suas respectivas concepções de língua e de linguagem para o processo de ensino e aprendizagem. Análise dos aspectos do desenvolvimento neurológico, psicológico, social e linguístico do educando e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento da consciência fonológica e a construção de estruturas cognitivas na aquisição da leitura e da escrita alfabética/ortográfica. Atividades práticas e reflexivas sobre o processo da alfabetização e letramento como postura político-educacional. Preparação e execução de Atividade Extensionista, a partir dos conteúdos da disciplina. Disciplina 2: Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental- A práxis do estágio supervisionado e a formação do pedagogo do Ensino Fundamental, anos iniciais. Observação participativa da gestão e da docência de processos educativos e práticas pedagógicas nas escolas de anos iniciais de Ensino Fundamental. Experiências e práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Práticas de planejamento, intervenção e avaliação nos campos de estágio. Preparação e execução de Atividade Extensionista, a partir dos conteúdos da disciplina.
-------------------	---	--

Uni-Q- Palmas	Disciplina 1: Fundamentos Teórico-metodológicos da Alfabetização (2º período-67h-Teórica/Prática-); Disciplina 2: Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ano) - (3º período-67h) Observação: apresenta estágios 1º ao 7º período)	Disciplina 1: Fundamentos Teórico-metodológicos da Alfabetização - A constituição sócio histórica da escrita. O processo de desenvolvimento da escrita na criança. Concepções de linguagem escrita e suas implicações pedagógicas. Alfabetização e letramento. Perspectivas construtivista e histórico-crítica e o desenvolvimento da escrita. Métodos de alfabetização. O Ensino Fundamental de Nove Anos e as diretrizes de alfabetização. Práticas pedagógicas relacionadas aos conhecimentos teórico-práticos fundamentais referentes à alfabetização e letramento. - Disciplina 2: Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ano) -Concepções político-pedagógicas de Alfabetização e Letramento. A transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. A realidade do 1º Ano do Ensino Fundamental e sua investigação pela problematização com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. A intervenção no 1º Ano do Ensino Fundamental. Sistematização e apresentação de relatório.
----------------------	---	---

Uni-R- União da Vitória	Disciplina 1: Fundamentos da Alfabetização e Letramento (3º semestre- 60h); Disciplina 2: Metodologia da Alfabetização e Letramento (4º semestre- 60h); Disciplina 3: Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental- Anos Iniciais I (7º semestre- 80h)	Disciplina 1: Fundamentos da alfabetização e letramento: Concepções de linguagem, leitura e escrita. Alfabetização e letramento: aspectos históricos, políticos e conceituais. Políticas públicas de alfabetização para crianças, jovens e adultos. Disciplina 2: Metodologia da alfabetização e letramento- Conteúdos, metodologias, planejamento e avaliação para a alfabetização e letramento na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Métodos de alfabetização. Propostas didáticas para alfabetização e letramento. Disciplina 3: Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental- Anos Iniciais I- não tem a ementa
-------------------------	--	---

Uni-S- Paranaguá

Disciplina 1: **Alfabetização e Letramento**- (3º ano-72h); Disciplina 2: **Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental** (4º ano-240h)- disciplinas anuais

Disciplina 1: Alfabetização e Letramento:

Abordagem histórica da alfabetização no contexto educacional brasileiro. Processos de alfabetização e alternativas metodológicas. A função social da escrita em uma sociedade letrada. Aquisição e desenvolvimento da escrita. Encaminhamento metodológico da alfabetização na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Estudo da aquisição da leitura e da escrita como processo de alfabetização na perspectiva do letramento: uma metodologia de alfabetização a partir do texto. Tendências epistemológicas e suas respectivas concepções de língua, de linguagem para o processo de ensino e de aprendizagem. Atividades Práticas de Alfabetização. **Disciplina 2: Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental** -Fundamentos legais do estágio supervisionado. Investigação da realidade escolar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes na Educação Infantil, com vistas à problematização das práticas pedagógicas. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar da Educação Infantil.

Uni-T-Curitiba	Disciplina 1: Fundamentos Teóricos Metodológicos Da Alfabetização (2º ano-160h); Disciplina 2: Estágio Supervisionado Do Ensino Fundamental (3º ano-150h). Observação: distribuição das disciplinas de forma anual	Disciplina 1: Fundamentos Teóricos Metodológicos Da Alfabetização: Analisar e compreender as diferentes concepções de linguagem escrita e suas implicações pedagógicas; Subsidiar a compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento; Analisar propostas de alfabetização e letramento; Contribuir para a formação do professor que atuará no processo de alfabetização nas séries iniciais. Disciplina 2: Estágio Supervisionado Do Ensino Fundamental - Estudo de referencial que contribua para a formação do futuro pedagogo através da oportunidade de vivenciar e refletir sobre a prática educativa, bem como a implementação de novas experiências pedagógicas em situações de estágio supervisionado em instituições educativas dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a concepção, planejamento, execução e avaliação das atividades educativas e de projetos educacionais.
-----------------------	---	---

Uni-U-Curitiba	Disciplina 1: Alfabetização e Letramento- (3º semestre- 80 Hora/aula e Hora/relógio (60 min)); Disciplina 2: Estágio III – Anos Iniciais da Educação Básica - (4º semestre- 80 Hora/relógio)	Disciplina 1: Alfabetização e Letramento- Fundamentos teóricos dos métodos de Alfabetização e de Letramento: abordagem histórica dos conceitos; relações entre Alfabetização e Letramento. Aspectos Sociológicos, Psicológicos e Linguísticos dos métodos de Alfabetização e Letramento. Alfabetização escolar: da análise crítica de concepções tradicionais à caracterização de uma proposta emancipadora. A formação do professor alfabetizador: docente como mediador do processo aluno-escrita, aluno-leitor-produtor de textos. Pressupostos e práticas do letramento literário. Variáveis intervenientes no processo de Alfabetização de crianças, jovens e adultos. Disciplina 2: Estágio III – Anos Iniciais da Educação Básica - Desenvolvimento da Prática Pedagógica: análise, planejamento e atuação. Relação professor, aluno e conhecimento na configuração do processo educacional. Especificidades do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental. Educação para segurança no trânsito.
----------------	---	--

Uni-V-Curitiba	Disciplina 1: Metodologia da Alfabetização (4º período-teórica- 80h (hora aula) - 60h (hora relógio)); Observação: Há 4 estágios supervisionados denominados Estágio Supervisionado I, II, III e IV, na matriz curricular não são destacados quais etapas abrangem cada um deles. Apresentam carga horária de 140 horas/aulas, 105 horas relógio nos três primeiros estágios e o último com 120 horas/aulas e 90 horas relógio)	Não disponibilizado online e sem retorno via pedido por e-mail.
----------------	--	---

Uni-W-Curitiba	Disciplina 1: Alfabetização (3º ano- 60h); Disciplina 2: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (4º ano- 120h)	Não disponibilizado online e sem retorno via pedido por e-mail.
----------------	--	---

APÊNDICE D – A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PPCS DAS UNIVERSIDADES

Universidades- <i>Campus</i>	Concepção de teoria e prática no PPC
Uni-A- Paranavaí	O sentido deste PPC é orientar uma proposta educativa que leve em conta os limites das teorias educacionais em vigor, que supere as pedagogias ingênuas e que possibilite uma relação dialética entre a teoria e a prática no trabalho pedagógico. Para isto sustenta-se na práxis, a fim de contribuir para uma sólida formação humana, que forneça elementos teóricos para apreender a realidade em suas múltiplas determinações. Isso pressupõe desenvolvê-la de modo intimamente relacionado à luta concreta pela igualdade entre os homens, no movimento real do processo histórico e social. (PPC, 2021, p.23)
Uni-B- Umuarama	Não disponibilizado online e sem retorno via pedido por e-mail.
Uni-C- Campo Mourão	A articulação e indissociabilidade entre teoria e prática, que conduz a práxis no trabalho pedagógico, é outro princípio norteador do Curso de Pedagogia. Esta preocupação aparece tematizada por autores em diferentes perspectivas. Para Freire (2005, 2011), por exemplo, a práxis fundamenta a ação e a educação transformadoras, e está relacionada à reflexão crítica e ao diálogo, que se tornam exigência na relação entre teoria e prática docente. Em outra abordagem, Morin (2005) aborda igualmente a práxis, enfatizando o elo necessário entre teoria e prática – ou o método –, que só se efetiva a partir da atividade mental, da intervenção do sujeito. Não se trata, portanto, de pensar a teoria como um programa, e a prática como técnica, mas de valorizar a estratégia, a iniciativa e a invenção que devem alimentar a recorrente relação entre prática/método e teoria. Já na perspectiva do materialismo dialético, Lefebvre (1968), Kosik (2010) e Sánchez Vázquez (2007), a práxis refere-se à unidade dialética entre teoria e prática, correspondendo à ação humana que transforma a realidade. Não se trata, portanto, de qualquer ação, mas daquela consciente da teoria que a orienta. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma a natureza por meio da sua ação, transforma-se a si mesmo e aos demais seres humanos. (PPC, 2019, p.16)

Uni-D- Apucarana	Em consonância com o texto da Resolução do Conselho Nacional de Educação 002/2015, pautamos a formação do pedagogo com base na concepção de educação como processo emancipatório e permanente que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática. (PPC, 2018, p. 16). Após a realização do estágio de observação em cada nível da Educação Básica, os alunos realizarão, então, o estágio de aplicação, com o objetivo de articular teoria e prática. E a oportunidade em que o acadêmico entra em contato direto com a realidade profissional, com os problemas e os desafios em que irá atuar, para conhecê-la e também para desenvolver as competências e habilidades necessárias à aplicação dos conhecimentos teóricos e metodológicos trabalhados ao longo do Curso. (PPC, 2018, p.61)
------------------	---

Uni-E- Maringá

A comissão entendia que para garantir que a pesquisa e o ensino e a aprendizagem constituíssem o núcleo formativo do curso, as áreas de Metodologia e Técnicas de Pesquisa e Práticas de Ensino e o componente curricular Estágio Curricular Supervisionado eram fundamentais no currículo como eixo dorsal, entretanto todos os componentes curriculares são responsáveis pela formação desejada. Para assegurar esta formação, desde o início do curso, nessa proposta de projeto pedagógico aluno se envolveria com as disciplinas que fundamentassem a ação docente em um caráter mais amplo, e, ao mesmo tempo, já começasse a desenvolver uma prática educacional.

As práticas de ensino como componente curricular estão estreitamente vinculadas à teoria, elas têm como objetivo ler uma determinada realidade e interpretá-la com a reelaboração dos instrumentos teóricos.

A comissão destacou a necessidade de estabelecer canais estreitos de comunicação do curso de Pedagogia com o Colégio de Aplicação Pedagógica, no sentido de este ser um laboratório de aprendizagem para os acadêmicos. E, ainda que as Práticas Interdisciplinares constituiriam em elo entre as diferentes metodologias dos conteúdos específicos do curso subdivididas nas três primeiras séries, perfazendo um total de 102 horas.

Estas proporcionariam ao aluno a iniciação profissional junto às escolas. Em conformidade com a carga horária exigida pela Resolução CNE/2002-CP, o curso contemplaria 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, distribuídas nas duas últimas séries. As Práticas na Educação Infantil e nas Séries Iniciais, no Ensino Médio e em Coordenação Pedagógica, totalizando 136 horas aulas, teriam como objetivo a organização das atividades de estágio. Estes componentes curriculares, junto com as demais disciplinas que compõem o curso, segundo a comissão, colaborariam para a construção dos saberes docentes. (PPC, 2018, p.16)

Uni-F-Londrina

O Curso de Licenciatura em Pedagogia tem uma proposta teórico-prática para as disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino.

Neste sentido, tem-se como primazia possibilitar aos acadêmicos no decorrer do curso que a prática vivenciada nas escolas seja gradativamente filtrada, analisada, discutida e ampliada a partir de sólida fundamentação teórica concomitante com as observações/investigações realizadas e devidamente supervisionadas pelo professor responsável pelo estágio. Só assim proporcionaremos ao futuro docente, meios para observar e descobrir na própria prática escolar elementos teóricos e a possibilidade de vivenciar a práxis pedagógica.

Portanto, o nosso intuito é que, através das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os acadêmicos tenham oportunidade de realizar análises da prática escolar, fazendo reflexões sobre as posturas pedagógicas do professor, tendo como suporte teórico-metodológico os conteúdos curriculares trabalhados no Curso de Licenciatura em Pedagogia, especificamente nessas disciplinas. Nesse sentido, quando se trabalha teoria e prática, permitindo que a primeira seja o ponto de reflexão crítica sobre a realidade, a fim de compreendê-la e transformá-la, as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado estarão sendo o elo de ligação que certamente culminará numa proposta de qualidade do ensino. Teremos assim oportunidade de formar não apenas um professor, mas um educador com conhecimentos específicos e pedagógicos, capaz de fazer de sua prática pedagógica um processo contínuo de investigação. (PPC, p.68)

Uni-G-Londrina	Essa formação é de cunho dialético e possibilita a relação entre a teoria e prática educacional, uma vez que há a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. (PPC, 2018, p.9)As práticas como componente curricular são entendidas a partir da relação intrínseca entre a teoria e prática, destacando o diálogo constante sobre as problematizações do campo profissional, elaboração de planos e estratégias teóricas e metodológicas para a construção dos saberes profissionais do futuro pedagogo, destaque e aprendizagem da vivência direta com a realidade em que atuará. Nessa proposta pedagógica, as Práticas como Componente Curricular estão inseridas em disciplinas. Os docentes responsáveis pelas disciplinas que possuem a PCC utilizarão de diferentes estratégias metodológicas para a realização de atividades como: seminários, debates, resolução de situações problemas, pesquisas e análises de materiais didáticos, oficinas para a elaboração de atividades, entre outras. Esse processo de atuação se dará por meio de análise, reflexão, interpretação, elaboração, aplicação, criação, entre outras atividades a serem vivenciadas no contexto escolar e não escolar. (PPC, 2018, p.34)
Uni-H-Jacarezinho	Não disponibilizado online e sem retorno via pedido por e-mail.
Uni-I-Cornélio Procópio	O Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Pedagogia tem por objetivos: [...] III – Possibilitar a articulação teoria e prática, oportunizando o diálogo com os demais componentes curriculares do curso de Pedagogia e contribuindo para a profissionalização docente; (PPC, 2020, proposta pedagógica disponibilizada no layout do site, sem documento anexado, sem formatação de páginas)

Uni-J-Ponta Grossa

O Curso de Licenciatura em Pedagogia tem uma proposta teórico-prática para as disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino.

Neste sentido, tem-se como primazia possibilitar aos acadêmicos no decorrer do curso que a prática vivenciada nas escolas seja gradativamente filtrada, analisada, discutida e ampliada a partir de sólida fundamentação teórica concomitante com as observações/investigações realizadas e devidamente supervisionadas pelo professor responsável pelo estágio. Só assim proporcionaremos ao futuro docente, meios para observar e descobrir na própria prática escolar elementos teóricos e a possibilidade de vivenciar a práxis pedagógica.

Portanto, o nosso intuito é que, por meio das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os acadêmicos tenham oportunidade de realizar análises da prática escolar, fazendo reflexões sobre as posturas pedagógicas do professor, tendo como suporte teórico-metodológico os conteúdos curriculares trabalhados no Curso de Licenciatura em Pedagogia, especificamente nessas disciplinas. Nesse sentido, quando se trabalha teoria e prática, permitindo que a primeira seja o ponto de reflexão crítica sobre a realidade, a fim de compreendê-la e transformá-la, as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado estarão sendo o elo que certamente culminará numa proposta de qualidade do ensino. (PPC, 2016, p.88)

Uni-K-Ponta Grossa	Relação Teoria-Prática Forças e Potencialidades: · As disciplinas de estágio e metodologias relacionam teoria e prática. [...] · As observações e as vivências desde o 1º ano do curso ajudam a unir a teoria aprendida com a prática. [...] · Ocorrem algumas propostas de aproximação da teoria com a prática, com a organização de um laboratório específico (no caso, o Lulupe). · A disciplina articuladora possibilita um olhar teórico-prático no âmbito educacional. (PPC, 2011, p.11) Em se tratando de alguns dos princípios norteadores dessa formação, destaca-se o domínio de conhecimentos teóricos que fundamentam a sua prática pedagógica e a articulação entre teoria e prática. Essa articulação também se encontra contemplada na matriz curricular, quando situa a pesquisa como um dos componentes da prática pedagógica, na medida em que a pesquisa se constitui em um elo articulador da produção técnico-científica. (PPC, 2011, p.18)
Uni-L-Cascavel	Ainda como objetivo de formação, temos a preocupação de formar um pedagogo capaz de contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação na realidade brasileira. Para isto, pretende-se oferecer aos alunos uma formação teórica e prática que favoreça a reflexão e a ação contextualizada sobre os principais problemas educacionais e que possa efetuar escolhas de atuação em seu campo de trabalho. (PPC, 2016, p.15) Objetivos:[...]2.Promover uma formação teórico-prática do professor para a Educação Infantil e para os Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental;(PPC, 2016, p.17)

Uni-M-Foz do Iguaçu	Feitas essas considerações, optando-se pela educação plena, multidimensional, na perspectiva de uma formação omnilateral e politécnica, nossa próxima tarefa é definir então quais conteúdos e disciplinas atenderão esses requisitos. Obedecendo às leis da dialética, a práxis nos leva a considerar a relação entre a prática e teoria, teoria e prática. Portanto, os conteúdos acoplados às disciplinas deverão estar associados às condições históricas necessárias e comprometidas com construção de uma sociedade justa na qual se realizará a verdadeira emancipação humana. O fazer e o pensar estão associados às necessidades imediatas e históricas, dos sujeitos, nas suas singularidades, mas também nas suas coletividades. São esses os critérios para a definição dos conteúdos componentes das disciplinas da grade curricular do curso de Pedagogia do Centro de Educação. (PPC, 2016, p.12) A proposição explícita neste PPP tem como base a aproximação da teoria e prática a partir de suas potencialidades, tendo como horizonte a aprendizagem significativa que eivada de significação contribui com a emancipação. (PPC, 2016, p.16)
Uni-N-Guaíra	Não disponibilizado online e sem retorno via pedido por e-mail.
Uni-O- Francisco Beltrão	O Curso de Pedagogia terá como desafio, no processo de formação, a articulação entre teoria e prática, buscando a superação da orientação técnico-linear que, frequentemente, tem referenciado os currículos dos cursos de educação superior. Teoria e prática não poderão ser consideradas como processos diferentes, mas como partes de uma proposta que necessita estar articulada, a partir do que constitui uma das especificidades da Pedagogia -a prática educativa, como um processo vinculado à docência, mas que pode estar, além das paredes da sala de aula, contemplando a educação dita não-escolar e a gestão no âmbito da educação. (PPC, 2016, p.7)

Uni-P- Guarapuava	III – objetivos formativos da Área da Teoria e Prática de Ensino são:[...]c) compreender a diversidade do ser humano e suas necessidades educacionais especiais para planejar processos teórico-práticos que os atendam adequadamente em diferentes etapas e modalidades da educação básica; d) articular teoria e prática da educação no exercício da docência em contextos escolares e não escolares, incluindo os laboratórios de Ensino; e) estabelecer as relações entre teoria e prática na análise e construção de processos educativos;(PPC, 2018, p.3)[...] III – produzir relatos e análises à luz de teorias previamente estudadas, tendo como finalidade estabelecer uma densa relação teoria e prática; produções textuais, como resumos, resenhas, fichamentos, que atestam a habilidade e competência escrita; (PPC, 2018, p.5)
Uni-Q- Palmas	A articulação teoria e prática, tendo a prática como ponto de partida na constituição da fundamentação teórica, visualizando-a também como conteúdo de formação e não apenas campo de aplicação da teoria. Esta articulação busca superar a prática como reprodução da teoria descontextualizada, assumindo o caráter mediador na formação do profissional da educação preparado para articular a organização do trabalho pedagógico e da gestão, seja no âmbito formal ou não-formal. (PPC, 2023, p.98)

Uni-R- União da Vitória	Com base no PDI da Unespar, o Curso de Pedagogia vislumbra uma formação que combine “[...] teoria e prática, capaz de prever e solucionar questões dentro de seu campo de atuação e que seja capaz de desenvolver um ensino de qualidade, articulado com o contexto social, político, econômico e cultural da sociedade, e do mundo” (PDI, 2012, p.61). Nesse processo formativo, entende-se a prática educacional como uma prática social, construída em diferentes contextos e realidades. (PPC,2018, p.20) Frente à posição metodológica apresentada, reitera-se o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio da superação da dicotomia entre teoria e prática, da interdisciplinaridade. Para tanto, descrevem-se, a seguir, as atividades e momentos da trajetória acadêmica do licenciando em Pedagogia da Unespar/UV. (PPC, p.15) O Curso, em 2018, iniciou o projeto de Residência Pedagógica: Escola, Saberes e Fazer: Potencializando a Práxis Docente (Anexo 8), conforme Edital Capes 006/2018, com o intuito de que o referido projeto seja um lócus operacional colaborativo do estabelecimento da relação teoria e prática profissional dos estágios supervisionados. (PPC, 2018, p.28)
Uni-S- Paranaguá	Os pressupostos teórico-metodológicos assumidos neste PPC é consoante com a prática pedagógica articulada à formação integral do acadêmico. Para tanto, o eixo metodológico parte da articulação entre teoria e prática, na medida em que se entende que uma não se dá sem a outra. (PPC, 2020, p.16)
Uni-T-Curitiba	Portanto, o nosso intuito é que, por meio das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os acadêmicos tenham oportunidade de realizar análises da prática escolar, fazendo reflexões sobre as posturas pedagógicas do professor, tendo como suporte teórico-metodológico os conteúdos curriculares trabalhados no Curso de Licenciatura em Pedagogia, especificamente nessas disciplinas. Nesse sentido, quando se trabalha teoria e prática, permitindo que a primeira seja o ponto de reflexão crítica sobre a realidade, a fim de compreendê-la e transformá-la, as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado estarão sendo o elo que certamente culminará numa proposta de qualidade do ensino. (PPC, 2017, p.89)

Uni-U-Curitiba	Objetivos específicos: [...] - Possibilitar formação para o desenvolvimento da autonomia, articulação entre teoria e prática, atuação profissional como pesquisador e reflexivo, atuação docente na perspectiva integral, compreensão da diversidade cultural, profissionais que defendam e construam a cidadania e o respeito mútuo; (PPC, 2022, p.25)
Uni-V-Curitiba	"A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se revela na inter-relação, entre tais atividades. Elas se caracterizam pela confluência entre teoria e prática na produção e difusão do conhecimento elaborado por meio das ações sistematizadas da graduação e pós-graduação." (PPC, p.12) O curso também possui um laboratório de aprendizagem utilizado nas disciplinas de Metodologia de modo a permitir a articulação entre a teoria e a prática. (PPC, 2013, p. 96)
Uni-W-Curitiba	O curso tem como eixos a formação de Pedagogos e Pedagogas para a atuação na docência e na gestão e organização do trabalho pedagógico. A partir desses eixos, delimita-se como princípios do curso: [...] - A indissociabilidade entre teoria e prática como base para a formação, assentada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; (PPC, 2018, p.8) Para o alcance dos objetivos do curso, a metodologia fundamenta-se: na interação entre teoria e prática, desde o início do curso de forma a conduzir o fluxo curricular para esta integração de maneira contínua e processual, em projetos de iniciação científica, extensão, monitoria, participação em seminários e estudos curriculares, dos estágios, bem como de atividades de expressão cultural, na flexibilização e enriquecimento curricular por meio das atividades formativas. (PPC, 2018, p.27) na interação entre teoria e prática, desde o início do curso de forma a conduzir o fluxo curricular para esta integração de maneira contínua e processual, em projetos de iniciação científica, extensão, monitoria, participação em seminários e estudos curriculares, dos estágios, bem como de atividades de expressão cultural, na flexibilização e enriquecimento curricular por meio das atividades formativas. (PPC, 2018, p.37)

APÊNDICE E- REVISÃO SISTEMÁTICA: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Para realização dessa revisão, tomei como referência as considerações metodológicas apresentadas por Romanowski e Ens (2006); e por Vosgerau e Romanowski (2014) a respeito das pesquisas do tipo estado da arte e dos estudos de revisão sistemática.

A Revisão Sistemática se distingue das revisões que mapeiam na formulação da questão de investigação, segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p.175), no “estabelecimento de estratégias de diagnóstico crítico e na exigência na transparência para estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos estudos, necessariamente primários, ou seja, coletados pelo próprio investigador” e acrescenta que tem como objetivo “identificar as condições em que determinadas evidências ocorrem e a possibilidade de identificação de padrões de ocorrência”. Esta Revisão Sistemática busca responder a seguinte questão norteadora: **Como ocorre a relação teoria e prática na formação inicial de professores?**

Iniciada a busca de pesquisas da temática com a Base de Dados da SciELO, utilizou-se os descritores “teoria” “prática” AND professor, no dia 04/06/2021 e foi exportado para o Mendeley no formato RIS. Na busca totalizou 134 estudos. No entanto, quando exportado para o Mendeley, conferido os arquivos, foi verificado a repetição do artigo intitulado “Formação para o trabalho no ensino das graduações em saúde”, realizando as correção, **totalizando 133 estudos**.

Com os mesmos descritores também foi efetuada a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que possibilita uma forma única de busca e acesso a catálogo nacional de teses e dissertações, e exportado os arquivos no dia 15/09/2022. O total de estudos na busca foram 6793 estudos. Utilizando o filtro do assunto como “Formação de Professores” totalizou 439 teses e dissertações. Excluindo sete repetições encontradas, **totalizaram 432 pesquisas**.

A partir disso, foi analisado o título, palavras-chave e resumo se eram pertinentes à pesquisa e criado os seguintes segmentos para serem analisados na plataforma: Teoria e Prática na formação inicial de professores- Discute a relação teórico-prática na formação inicial de professores; Teoria e prática em outros contextos- Discute teoria e prática, mas não trata da formação inicial de professores

(exemplo: educação básica, curso técnico e outras profissões de curso superior); Teoria e prática- Formação Continuada – Pesquisas que discutem teoria e prática na formação continuada; Fora do escopo- Não discute a relação teoria e prática. Iniciado a leitura do título, resumo e leitura flutuante dos artigos, conforme Bardin (2011) e categorizado os artigos da SciELO no Mendeley, foram encontrados 31 estudos que trouxeram a relação da teoria e prática na formação inicial de professores nessa plataforma e 99 pesquisas na BDTD.

Então, a partir dos textos completos, foi extraído os seguintes itens da Categoria Formação Inicial de professores: Problema/Objetivo da Pesquisa, referencial teórico, abordagem metodológica quanto ao tipo de dado coletado, metodologia quanto ao tipo de pesquisa, metodologia quanto ao universo (Fontes de dados: pessoas, documentos), metodologia quanto aos instrumentos de Coleta de dados, metodologia quanto ao processo de análise, resultados, conclusões, limites, e perspectivas futuras. Após extrair os dados dos estudos com leitura do documento, que tratavam de formação inicial de professores, percebemos que a partir dos critérios e rigor de uma revisão sistemática, poderia excluir alguns estudos.

Dentro da temática da formação inicial de professores, foram utilizados 2 critérios de inclusão, são eles: (i) tratar-se de pesquisa empírica; (ii) o estudo ter como objetivo estudar a relação da teoria e prática. Dos 31 estudos classificados, na base da SciELO, como pertencente a categoria Teoria e Prática na formação inicial de professores, 17 são artigos empíricos e desses, 3 propõem como finalidade estudar a relação teoria e prática. Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), das 99 pesquisas que trouxeram a relação teoria e prática na formação inicial de professores, 79 são empíricas e dessas, 23 realmente objetivam trabalhar/estudar essa relação. Registro que no estudo, não foi realizado recorte temporal, no entanto, a busca se permeia de pesquisas cujo objetivo em si, intencionalmente, fosse a investigação da relação teoria e prática e refinado com estudos empíricos para realizar a revisão sistemática.

Quadro 1 - Refinamento das pesquisas que analisam a relação teoria e prática na formação inicial de professores nas bases da SciELO e BDTD

Refinamento (base de dados da SciELO)	Número de pesquisas
Base de Dados da SciELO (descritores)	133
Permeou a relação Teoria e Prática na formação inicial de professores	31

Empíricas	17
Finalidade de estudar a relação teoria e prática (objetivo)	3
Refinamento (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD))	Número de pesquisas
Base de Dados (BDTD) (descritores + filtro de assunto-Formação de Professores)	432
Permeou a relação Teoria e Prática na formação inicial de professores	99
Empíricas	79
Finalidade de estudar a relação teoria e prática (objetivo)	23
Total de pesquisas refinadas (SciELO + BDTD)	26

Fonte: A autora, 2023.

Somando as duas plataformas de busca, 26 estudos há uma aproximação com o objetivo dessa revisão sistemática. Observei que o tema da relação teoria e prática é tratado em sua maioria das vezes de forma indireta, apresentando um diagnóstico nos resultados da pesquisa. A minoria dos trabalhos que analisam essa relação no âmbito da formação inicial de professores, sendo assim realmente uma ênfase da preocupação científica. Os poucos estudos que se propuseram a estudar essa relação, demonstram que é necessário maior investimento sistemático a respeito da temática.

Abaixo segue quadro com enumeração pesquisas, com fim de referenciá-las nesse estudo, com respectivo ano, título e autor/a/es/as:

Quadro 2 - Pesquisas que tratam sobre a relação teoria e prática na Formação Inicial de professores da BDTD e SciELO

Nº	Título	Ano	Tipo	Autor/a/es/as
1	A confluência teoria-prática na formação do professor de português	2014	Dissertação	Iachak, Viviane Schier Martins
2	Práticas pedagógicas e instâncias formativas: teoria e prática no trabalho docente	2019	Dissertação	Batista, Gilka Fornazari
3	Construções de relações teoria-prática na formação de professores de Ciências e Biologia	2014	Tese	Gabriel Menezes Viana
4	A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA	2009	Tese	Cordeiro, Georgina Negrão Kalife
5	O estágio curricular como espaço de hibridação teoria X prática no curso de Pedagogia	2016	Tese	Pereira, Jocilene Gordiano Lima Tomaz

6	A relação entre as práticas de formação de professores e a teoria do conhecimento no curso de licenciatura em educação física da Universidade Regional do Cariri	2012	Tese	Vieira, Evilásio Martins
7	A fundamentação teórica como estratégia de vinculação entre teoria e prática no estágio supervisionado	2016	Dissertação	Mousinho, Silvia Helena do Amaral
8	Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura	2010	Dissertação	Dutra, Edna Falcão
9	A prática como componente curricular na formação de professores do curso de licenciatura em Biologia do IFPI campus Floriano	2013	Dissertação	Monteiro, Francisca Ocilma Mendes
10	Enunciados narrativos e performáticos no ensino-aprendizagem com base em atividades sociais: a relação teoria-prática na formação de professores	2011	Dissertação	Pretini Junior, Airton
11	A Formação docente no curso de letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teoria-prática. Um estudo de caso do curso de letras da UFSJ	2012	Dissertação	Alvarenga, Fernando Marques
12	Estágio supervisionado em Pedagogia na UFS: obstáculos e desafios no seu desenvolvimento, no uso das tecnologias educativas, na iniciação à docência, na relação teoria e prática	2020	Dissertação	Sena, Givaldo Santos
13	O desenvolvimento da prática pedagógica de alunos professores de espanhol como língua estrangeira	2011	Dissertação	Infanger, Grazielle Estefânia
14	A formação de professores de línguas na Universidade: entre o ideal teórico e o real da prática	2004	Dissertação	Camargo, Maria Lucia Nogueira de
15	O estágio supervisionado da educação infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos	2016	Dissertação	Oliveira, Mariana Felício Silva de
16	O(s) saber(es) e o(s) fazer(es) do professor formador :reflexões sobre a prática docente	2006	Tese	Guedes, Neide Cavalcante
17	Prática docente em química: saberes construídos na ação	2005	Dissertação	SILVA, Lucicléia Pereira da

18	O estágio supervisionado no curso de pedagogia	2013	Tese	Medeiros, Denise Rosa
19	A formação de professores reflexivos no curso de pedagogia a distância da UFRGS: um estudo de caso	2017	Tese	Turchielo, Luciana Boff
20	O estágio supervisionado em ciências biológicas na profissionalização docente e na construção da identidade do futuro professor	2018	Tese	Galvão, Luzia Cristina de Melo Santos
21	Estágios supervisionados na formação inicial de professores em Geociências e Educação Ambiental	2018	Dissertação	Baptista, Regina Helena Rodrigues
22	Desafios e potencialidades do atual sistema de formação inicial de professores de Geografia	2017	Dissertação	Nunes, Raissa Oliveira
23	O PIBID e a docência na educação física: perspectivas na formação inicial e continuada	2015	Tese	Jahn, Ângela Bortoli
24	Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas ciências biológicas	2012	Artigo Scielo	(VIANA et al.)
25	A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia	2005	Artigo Scielo	(TEIXEIRA; OLIVEIRA)
26	Percepções de concluintes de pedagogia sobre a formação inicial do professor para a docência de matemática	2012	Artigo Scielo	(COSTA; POLONI)

Fonte: A autora, 2023.

Como pode-se verificar, houve pesquisas que trataram sobre a temática, nos bancos de dados supracitados, entre os anos de 2004 e 2020, com oscilações e pico em 2012, com 4 investigações. Vale ressaltar, que a base de dados da BDTD foi concebida no final de 2002.

Gráfico 1 - Número de pesquisas que trataram da relação teoria e prática na formação inicial de professores ao longo dos anos



Fonte: A autora, 2023.

Para analisá-las, utilizou-se os conceitos de Candau e Lelis (2013), que denominam a visão de unidade, como a relação entre teoria e prática como "núcleo articulador da formação do educador" (CANDAU, LELIS, 2013, p.68), como dois polos indissolúveis e trabalhados simultaneamente e a visão dicotômica, que está centrada na separação entre teoria e prática.

A análise foi realizada com base em Bardin (2011) que prevê 3 fases para tal: a pré-análise (fase I), com a leitura flutuante inicial, primeiro contato com os dados a fim de ter uma visão sincrética dos dados; a exploração do material (fase II), com a análise propriamente dita e levantamento de categorias de análise; e, por fim o tratamento dos resultados (fase III), em que são postos quadros, gráficos de resultados, realizados inferências e interpretações a propósito dos objetivos propostos e descobertas inesperadas. **E, afinal: como ocorre a relação teoria e prática na formação inicial de professores?** Para responder à pergunta, durante a análise, foram criados os seguintes códigos e posteriormente redes, no software *Atlas.ti*: Visão de Unidade, Visão dicotômica, Percalços T&P-Visão de Unidade e Sugestões de superação- T&P.

Quadro 3 - Categorias de análise

Códigos de análise/categorias	Descrição
Visão dicotômica	Pesquisa com diagnóstico de visão de separação da relação teoria e prática no currículo

Visão de Unidade	Pesquisa que trata de experiências positivas realizadas, com fim de alcançar a visão indissolúvel na relação teoria e prática no currículo
Percalços T&P-Visão de Unidade	Trata de percalços para enfrentamento da visão dicotômica, na busca por um currículo com visão de unidade na relação entre teoria e prática
Sugestões de superação- T&P	Trazem sugestões de superação da visão dicotômica da relação teoria e prática

Fonte: A autora, 2023.

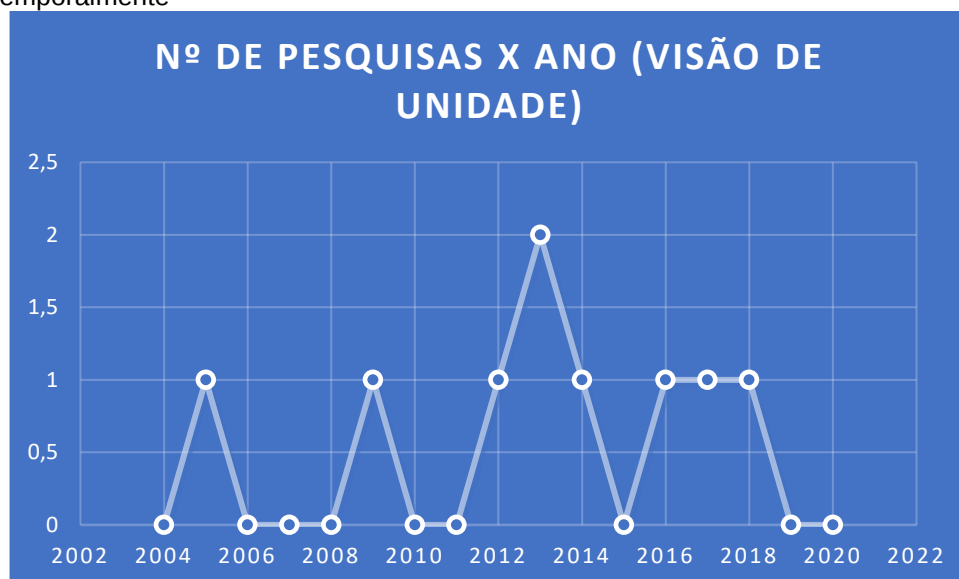
Ao ter em mãos as pesquisas do escopo desse estudo, diante das categorias e codificação dos dados, uma curiosidade investigava surgida a respeito da temática, é entender se houve diferença em número de pesquisas, entre as de visão dicotômica e as que tratam de experiências articuladoras da relação teoria e prática ao decorrer dos anos. Os dados foram sistematizados na sequência:

Gráfico 2 - Nº de pesquisas que diagnosticaram visão dicotômica no currículo temporalmente



Fonte: A autora, 2023.

Gráfico 3 - Nº de pesquisas que tratam de experiências articuladas entre teoria e prática temporalmente



Fonte: A autora, 2023.

Nesse sentido, não percebemos diferenças significativas longo dos anos. No intervalo temporal houve equilíbrio entre experiências articuladoras da relação teoria e prática, bem como diagnóstico de visão dicotômica no currículo da formação inicial de professores. Houve, entretanto, pesquisas que trazem um contexto, não de diagnóstico de uma prática/experiência ou do currículo como um todo, mas trabalham sob conjecturas ou sugestões de superação da relação dicotômica ou ainda seus percalços. Esses estudos, a fim de contabilização foram aqui classificados no gráfico 4 como outras nuances.

Gráfico 4 - Panorama das visões diagnosticadas nas pesquisas

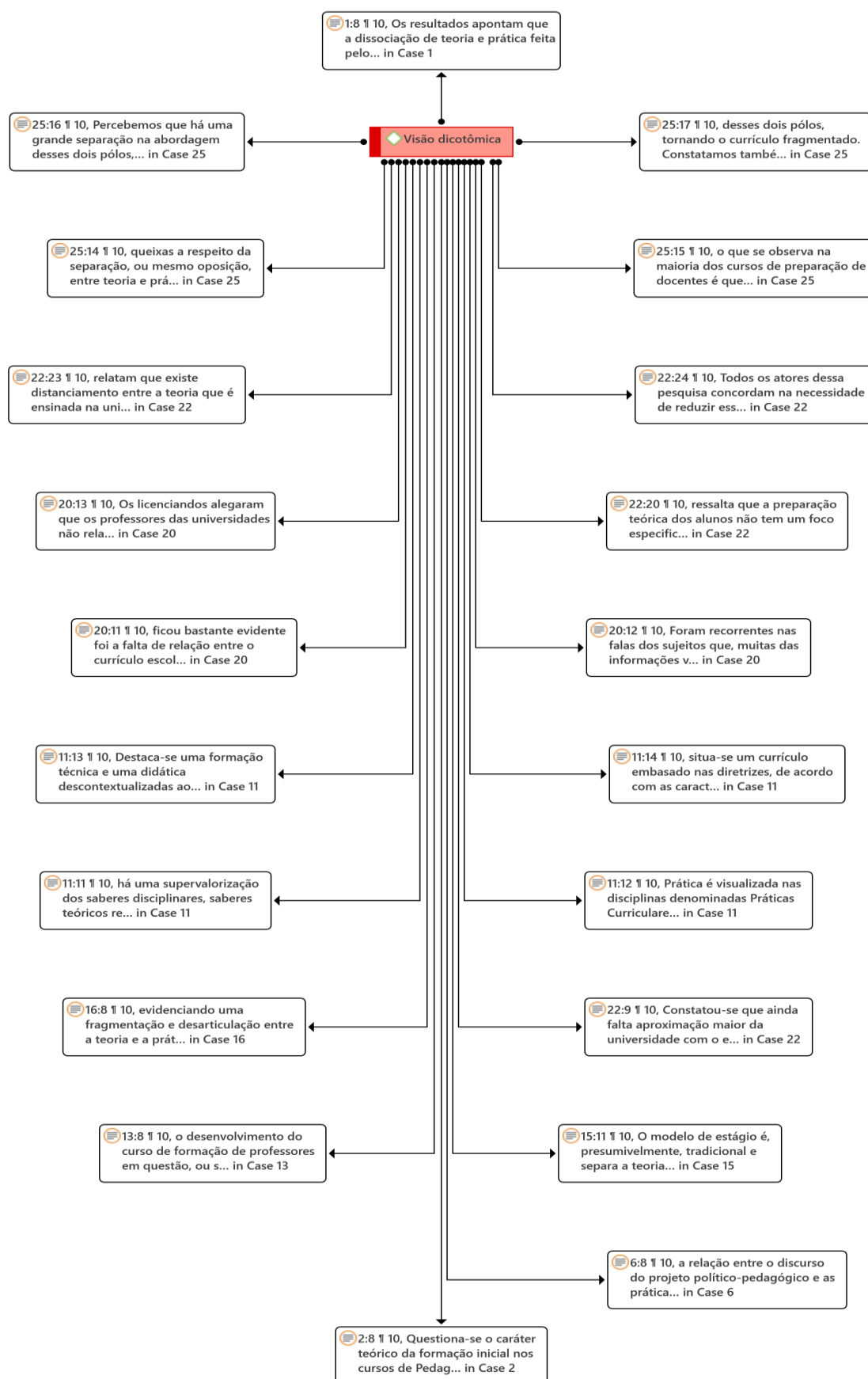


Fonte: A autora, 2023.

No entanto, queremos ressaltar, que essas nuances também foram trazidas em diversas pesquisas tanto com diagnóstico de currículo dicotômico ou com práticas indissolúveis entre teoria e prática.

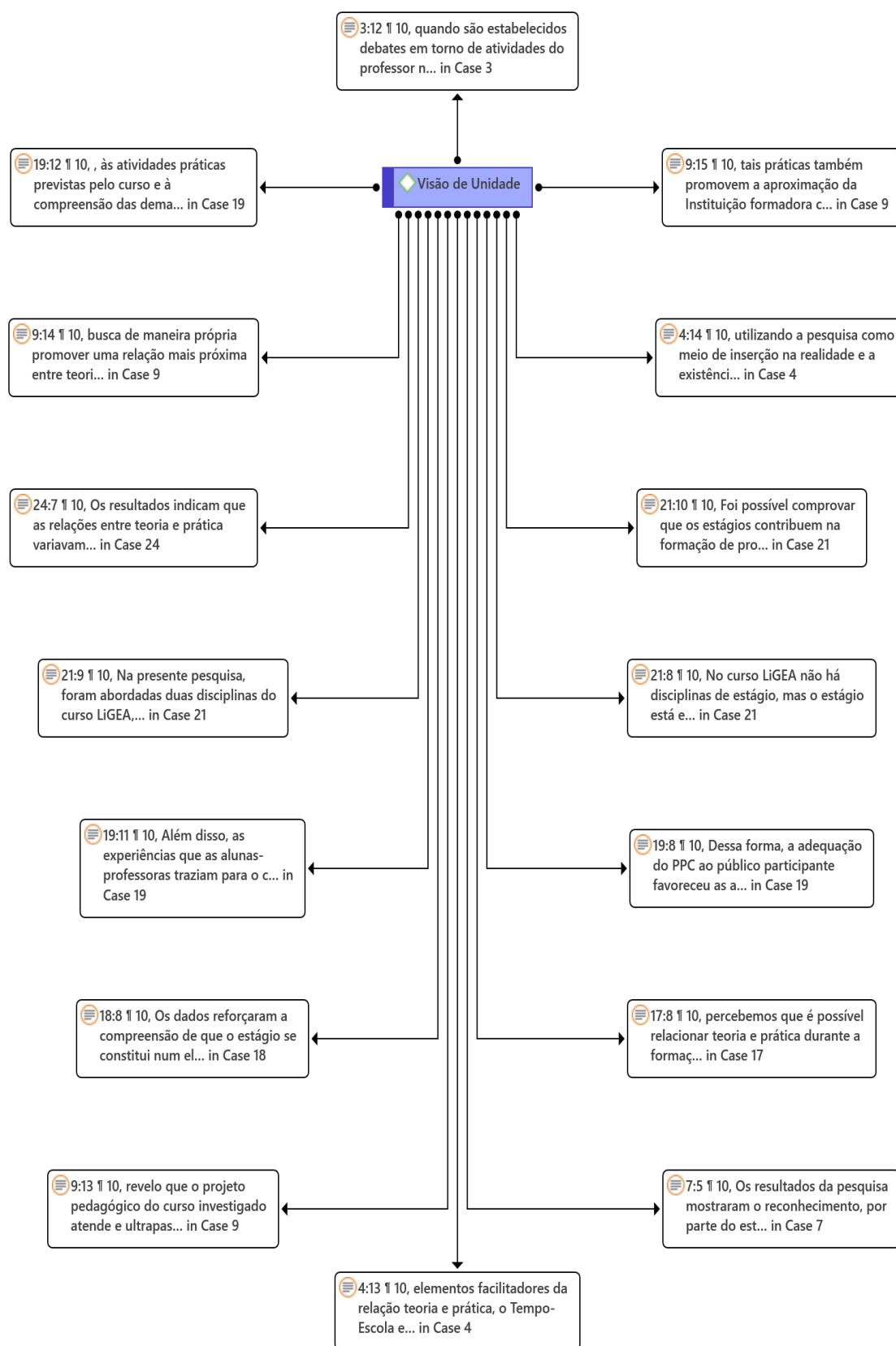
Percebemos um diagnóstico de visão de dicotomia da relação teoria e prática na formação inicial de professores em 38% nos resultados das pesquisas analisadas, são os estudos nº 1, 2, 6, 11, 13, 15, 16, 20, 22, 25 (numeração referente ao quadro 2), que totalizam 10. Em contrapartida, as pesquisas de nº 3, 4, 7, 9, 17, 18, 19, 21, 24 apresentam resultados com ações, experiências positivas que contribuem para uma visão de unidade no currículo, representando 35% dos estudos analisados. Podemos perceber essa análise de forma panorâmica e visual, a partir de excertos dos estudos analisados, nas ilustrações seguintes, das redes criadas a partir dos respectivos códigos no programa *Atlas.ti*:

Figura 1 - Rede da Visão dicotômica extraída do Programa *Atlas.ti*



Fonte: A autora, 2023.

Figura 2 - Rede da Visão de Unidade extraída do Programa *Atlas.ti*



Fonte: A autora, 2023.

Destaco algumas conclusões alcançadas nas pesquisas que realizaram diagnóstico de visão dicotômica nas formações iniciais de professores: (i) há uma crença perpetuada nos discursos acadêmicos que algumas disciplinas que compõem os currículos jamais serão utilizadas na prática pedagógica; (ii) há um questionamento do caráter teórico da formação inicial nos cursos analisados e indicia-se que seja a prática, com seus desafios e demandas concretas, a grande responsável pela busca de explicações e superação das dificuldades cotidianas; (iii) há um fosso abissal entre a relação entre o discurso do projeto político-pedagógico e as práticas de Formação de Professores; (iv) constatação de supervalorização dos saberes disciplinares, saberes teóricos referentes, currículo fragmentado e silenciamento dos saberes pedagógicos (em cursos formadores de professores especialistas), sem diálogo com a Faculdade de Educação; (v) A Prática é visualizada nas disciplinas denominadas Práticas Curriculares e estágios; (vi) teoria continua desvinculada da prática, formação técnica, didática descontextualizada ao exercício concreto da profissão, currículo embasado nas diretrizes; (vii) O modelo de estágio é, presumivelmente, tradicional e separa a teoria e a prática. Estágios realizados apenas na modalidade de observação, sem momentos para refletir e teorizar sobre o seu andamento; (viii) Não relacionamento dos conteúdos específicos da área com aqueles vistos no ambiente escolar; (ix) falta aproximação maior da universidade com o ensino básico o que dificulta na solução dos problemas da formação de profissionais das licenciaturas, a falta de motivação dos profissionais da educação, baixos salários; (x) cursos com características bacharelescos; currículo fragmentado.

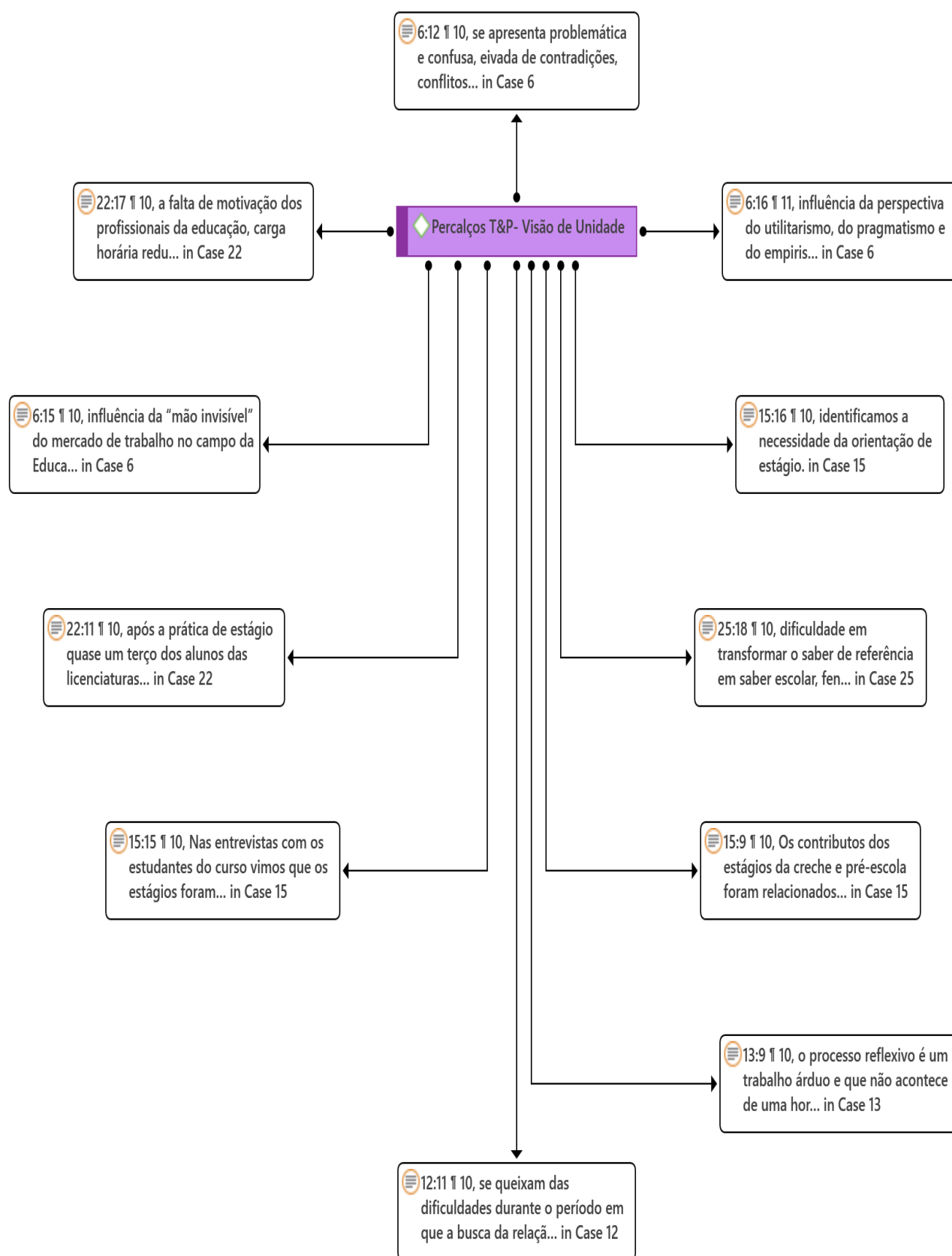
Em relação as conclusões desveladas pelas pesquisas da categoria visão de unidade, constatou-se: (i) a construção de relação teoria e prática em vários momentos, em especial, quando são estabelecidos debates em torno de atividades do professor na escola, em eventos analisados, em que os participantes mobilizam experiências, por eles vividas ou imaginadas, localizadas em diferentes espaços sociais (escolares ou não); (ii) o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade como elementos facilitadores da articulação teoria-prática oportunizando, a realização do que se caracteriza como práxis, (ação-reflexão-ação), utilizando a pesquisa como meio de inserção na realidade e a existência de grupos (coletivos), o que veio a possibilitar a participação coletiva na realização de práticas pedagógicas mais significativas no processo de formação; (iii) reconhecimento, por parte do estagiário

(futuro professor), da perspectiva teórica do estágio como possibilidade de pesquisa para estruturar a sua formação para a prática docente e a essencialidade para a prática da profissão; (iv) o conjunto das atividades, (incluindo as do seminário de contextualização), desenvolvidas e experienciadas, com as horas da PCC, no percurso formativo do licenciando, busca de maneira própria promover uma relação mais próxima entre teoria e prática, em que professores e alunos são protagonistas desse fazer; tais práticas também promovem a aproximação da Instituição formadora com o Ensino Básico, e do modo como são pensadas e desenvolvidas, nesse contexto, melhor qualificam a formação inicial docente; (v) percepção de que é possível relacionar teoria e prática durante a formação inicial e contribuir para a formação do professor a partir da epistemologia do professor pesquisador-reflexivo, adotando a pesquisa enquanto postura teórico metodológica como forma de melhorar a formação docente; (vi) compreensão de que o estágio se constitui num elemento articulador do currículo e da relação teoria e prática, considerado como espaço de aprendizagem da profissão na parceria da Universidade com as Escolas de Educação Básica; (vii) adequação do PPC ao público participante favoreceu as articulações entre teoria e prática; (viii) as experiências que as alunas-professoras traziam para o curso forneceram subsídios à construção de conhecimentos sobre os conteúdos curriculares específicos da área de formação, às atividades práticas previstas pelo curso e à compreensão das demandas da realidade escolar atual; (ix) a análise de um curso de licenciatura com visão sistêmica em que não há disciplinas de estágio, mas esse está em disciplinas que abordam uma teoria que se relaciona com a prática, configurando um diferencial: as duas disciplinas analisadas na pesquisa haviam estágios supervisionados de 50 horas em cada uma., foi possível comprovar a relação teoria e prática, os estágios contribuíram na Formação de Professores e apresentam os melhores resultados quando desenvolvidos em forma de pesquisa; (x) observou-se iniciativas de professores que evidenciam preocupação com conhecimentos educacionais, do contexto escolar e do aluno.

Os estudos de nº 6, 12, 13, 15, 22, 25 trazem percalços para alcançar a visão de Unidade (figura 3- página seguinte): (i) a implementação desta relação se apresenta problemática e confusa, eivada de contradições, conflitos e antagonismos, esse fosso é determinado pela influência da “mão invisível” do mercado de trabalho tem se expressado na Educação, nos cursos de Formação de Professores, em outras

práticas, pela perspectiva do utilitarismo, do pragmatismo e do empirismo; (ii) há queixas de estagiárias no que tange as dificuldades durante o período de suas formações para quem não tem a licença para ensinar e intervir no cotidiano da escola, na busca da relação teoria e prática; (iii) nas entrevistas com os estudantes do curso foi visto que os estágios foram realizados apenas na modalidade de observação, os orientadores dos estágios manifestaram a preocupação de explicar a componente burocrática e como proceder nas instituições e, possivelmente, não houve momentos para refletir e teorizar sobre o seu andamento, sendo assim, os contributos dos estágios foram relacionados ao conhecimento da rotina, do espaço e do trabalho docente observado, sendo associados a elementos superficiais, sem o devido aprofundamento teórico; (iv) O estágio é um período curto e isso dificulta o desenvolvimento de habilidades e competências práticas, mostrando como as licenciaturas ainda estão muito distantes da escola; (v) dificuldade em transformar o saber de referência em saber escolar, fenômeno entendido como mediação didática.

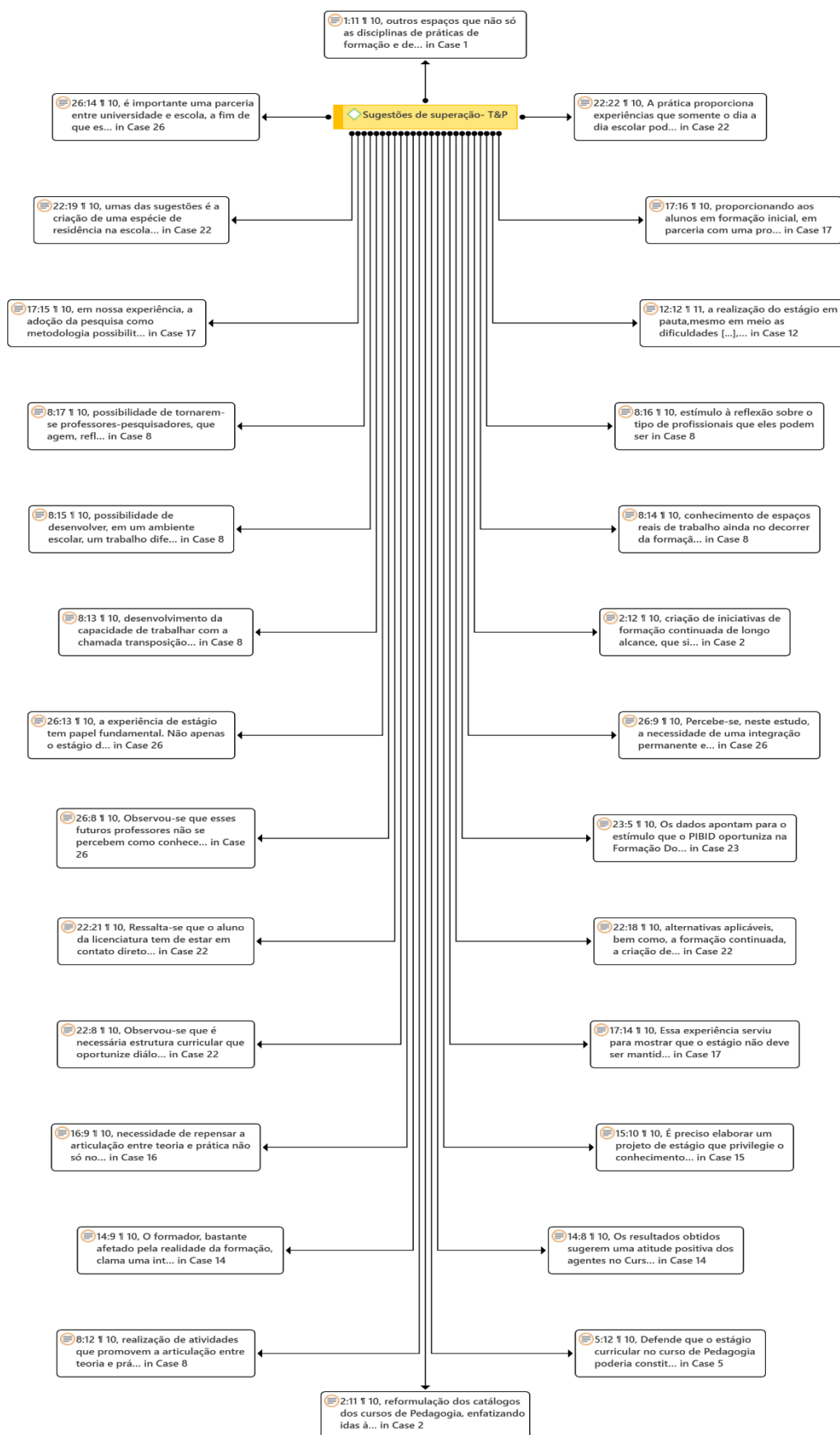
Figura 3 - Rede dos Percalços T&P- Visão de Unidade, extraída do Programa *Atlas.ti*



Fonte: A autora, 2023.

No que concerne a formas de superar a visão dicotômica da relação teoria e prática houve sugestões nas pesquisas 1, 2, 5, 8, 12, 14,15,16,17, 22, 26 (figura 4- página seguinte). São elas: (i) implementação de ações que tornem possível a confluência teoria-prática em outros espaços que não só as disciplinas de práticas de formação e de estágio supervisionado; (ii) reformulação dos catálogos dos cursos, enfatizando idas às escolas desde o início da graduação e não apenas nas disciplinas de estágio; e a criação de iniciativas de formação continuada de longo alcance, que sirvam de acompanhamento à atuação docente; (iii) estágio curricular no curso poderia constituir-se como espaço genuíno de hibridações da teoria e da prática inerentes à formação de professor; (iv) desenvolvimento da capacidade de trabalhar com a chamada transposição didática, conhecimento de espaços reais de trabalho ainda no decorrer da formação inicial, bem como possibilidade de desenvolver, em um ambiente escolar, um trabalho diferente do que o licenciando vivenciou quando aluno da educação básica, estímulo à reflexão, a possibilidade de tornarem-se professores-pesquisadores, que agem, refletem e pesquisam sobre a própria prática docente; (v) intervenção urgente das autoridades competentes no que concerne a Formação de Professores no aguardo de uma melhoria premente na área educacional do país e no futuro dos candidatos a essa profissão; (vi) projeto de estágio que privilegie o conhecimento teórico-prático, com a apresentação de uma proposta que objetive formar o futuro professor para o exercício de sua profissão; (vii) o estágio não deve ser mantido como momento final de curso para a mera aplicação de teorias e aquisições de modelos de professores para o desenvolvimento de práticas futuras; (viii) adoção da pesquisa como metodologia como possibilidade de desenvolvimento de projetos de investigação durante o estágio, proporcionando aos alunos em formação inicial, em parceria com escola de educação básica; (ix) criação de uma espécie de residência na escola ainda na graduação, ressaltando que o aluno da licenciatura tem de estar em contato direto, constante e supervisionado com a escola durante sua formação para que não se frustre ao atuar na sala de aula; (x) a experiência de estágio, não apenas o estágio de observação, mas o de regência que faz com que o indivíduo se perceba professor e possa vivenciar as inúmeras interações com seus pares (xi) necessidade de orientação de estágio.

Figura 4 - Rede das Sugestões de Superação-T&P, extraída do Programa *Atlas.ti*



Fonte: A autora, 2023.

Esses resultados apontam que estudar a relação teoria e prática na formação inicial de professores é um campo potencial de estudos, já que quantitativamente houve um número pequeno de pesquisas que se dispuseram a investigar essa nuance. Respondendo ao problema posto nessa revisão, em saber como ocorre a relação teoria e prática na formação inicial de professores, percebemos um contínuo diagnóstico de visão de dicotomia na Formação de Professores, mas que existem germes, com formas e esforços de busca da articulação da relação teoria e prática durante a temporalidade. Identifiquei a necessidade de estudos para visibilizar, legitimar ações e lutar por políticas públicas, e assim forneçam caminhos legais de implementação para a partir da regulamentação, viabilizar essa relação de unidade.