

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

SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO

**LICENCIATURAS ALFABETIZADORAS: A INTERLOCUÇÃO DOS CURSOS
DE LICENCIATURA COM OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

CURITIBA

2013

SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO

**LICENCIATURAS ALFABETIZADORAS: A INTERLOCUÇÃO DOS CURSOS
DE LICENCIATURA COM OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final à obtenção do título de Doutor em Educação.

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

CURITIBA

2013

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

C322L
2013 Cartaxo, Simone Regina Manosso
Licenciaturas alfabetizadoras : a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica / Simone Regina Manosso Cartaxo ; orientadora, Pura Lúcia Oliver Martins. – 2013.
144 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
Bibliografia: 138-144

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

CDD 20. ed. – 378

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 027
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Simone Regina Manosso Cartaxo

Aos dois dias do mês de setembro do ano de dois mil e treze, reuniu-se no Auditório Thomas Morus da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins, Prof.^a Dr.^a Marli Eliza Dalmazo Afonso de Andre, Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski e Prof. Dr. Ricardo Tescarolo, para examinar a Tese da candidata **Simone Regina Manosso Cartaxo**, ano de ingresso 2010, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "LICENCIATURAS ALFABETIZADORAS: A INTERLOCUÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA COM OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12h 30min. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: O tema da tese é relevante e atual com abordagem original. A metodologia da pesquisa está bem estruturada. Destaca-se a análise dos dados que articula a empiria com a teoria. Recomenda a publicação da tese sob a forma de artigos e outras produções.

Presidente:

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



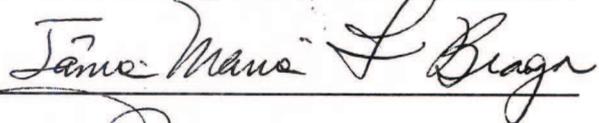
Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Marli Eliza Dalmazo Afonso de Andre



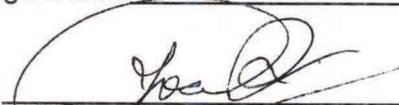
Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia



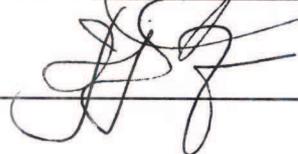
Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski



Convidado Interno:

Prof. Dr. Ricardo Tescarolo



Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

AGRADECIMENTOS

O momento do agradecimento é repleto de lembranças que me possibilitam ver todo o trajeto, com os seus desafios e o intenso trabalho. Ao rever o trajeto, um sentimento de muita alegria me domina por ter tido a oportunidade de ver como cresci com tudo isso. Agradeço imensamente a oportunidade desta vida, pois, a cada dia, a convivência com as pessoas tem me ensinado a ver, ouvir e sentir melhor e, desta forma, sinto-me mais fortalecida e esperançosa de que todos nós estamos a caminho de um mundo cada vez melhor. O momento de agradecimento me preenche de tal forma que sinto a necessidade de partilhar a alegria com todos. Escolho, no momento, algumas das pessoas que estiveram mais próximas no momento da realização deste trabalho.

À orientadora desta pesquisa, Pura Lúcia Oliver Martins, que me acolheu como orientanda e, com isso, acolheu minha prática. Acompanhou-me com o cuidado necessário e deu-me o espaço e o tempo para eu encontrar minha própria forma de expressão. Confiou em mim e escolheu sempre boas palavras e momentos certos para dizê-las. Finalizamos com a conquista de uma grande amizade!

À professora Joana Paulin Romanowski, que acompanhou minha trajetória e viu nascer meu objeto de pesquisa para o doutorado. Compreendeu logo minha intenção, acreditou nela e me ajudou sempre na caminhada.

À professora Marli André, pela oportunidade ímpar de tê-la em minha banca e poder contar com orientações precisas na qualificação da tese.

À professora Tania Figueiredo Braga Garcia, pela acolhida na Universidade Federal do Paraná e pelas orientações detalhadas na qualificação da tese.

Ao professor Ricardo Tescarolo, pelas constantes partilhas.

Aos professores do Programa de Doutorado da PUCPR que me acompanharam, me incentivaram.

Aos professores interlocutores desta pesquisa — alguns desde antes do início do estudo propriamente dito — e aos que aceitaram prontamente participar das entrevistas. Foram momentos muito agradáveis!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de estudos concedida.

À Solange e à Franciele, da secretaria do PPGE, sempre solícitas em atender e resolver.

À Karina, pela forma carinhosa e profissional com que realizou o trabalho de revisão.

Aos colegas do PPGE da PUCPR, que foram companheiros e compartilharam meus momentos de dúvidas, minhas indagações, minhas alegrias.

À minha família...

... meus pais, que pouco estudaram mas sempre estimularam os filhos a fazê-lo.

... ao Beto e à Sofia, pelo apoio incondicional, pela paciência, pelo amor.

... aos amigos espirituais que estiveram comigo, interlocutores de sempre.

A Deus, pela oportunidade de mais esta vida!

Muito obrigada!

“Sei haver muitos que dizem ser positivo o presente e incerto o futuro. Ora, esta exatamente a ideia que estamos encarregados de eliminar do vosso íntimo, visto desejarmos fazer que compreendais esse futuro, de modo a não restar nenhuma dúvida em vossa alma”

Santo Agostinho

(L.E. 919)

RESUMO

O presente estudo focalizou a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica – Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental – tendo em vista fornecer subsídios para o campo da formação de professores nas licenciaturas. Como objetivos, definiram-se: i) identificar cursos de licenciatura e professores que articulam a formação do professor com os primeiros anos da educação básica; ii) analisar o percurso de formação e experiência docente dos professores das licenciaturas a fim de buscar fatores explicativos que favoreçam a interlocução com os anos iniciais da educação básica; iii) analisar como os professores das licenciaturas concebem a ideia da alfabetização nas áreas do conhecimento; iv) estabelecer princípios orientadores para a formação de professores na perspectiva de uma licenciatura alfabetizadora. O estudo está fundamentado na dialética materialista histórica, considera os pressupostos do marxismo heterodoxo, e toma como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996). Neste sentido, a base teórica deve ser apreendida na prática do agir humano e na medida do diálogo entre teoria e evidência (THOMPSON, 2009). A pesquisa qualitativa iniciou com um estudo exploratório em que foram consultados 1.177 cursos de licenciatura de universidades públicas e, entre eles, localizados sete cursos das áreas de Geografia, Letras e Matemática que apresentaram evidências da interlocução com os anos iniciais da escola básica. Foi realizada a análise documental de projetos pedagógicos, planos de ensino e ementas dos cursos, além de entrevistas com doze professores formadores. A análise possibilitou identificar relações sociais de tipo novo decorrentes da prática de luta dos trabalhadores (BERNARDO, 1992; SANTOS, 1992), originadas nas relações sociais anticapitalistas (CASTORIADIS, 1985). Essas relações de tipo novo apontam para novas formas de organização dos professores formadores e resultam na interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da escola básica. Os princípios orientadores para a formação de professores na perspectiva de uma licenciatura alfabetizadora tornam-se eixos transversais à formação inicial do professor: i) uma concepção de formação de professores que priorize a interlocução com os anos iniciais da educação básica; ii) a visão de totalidade da educação básica; iii) e a concepção do objeto de estudo da área de conhecimento numa perspectiva alfabetizadora.

Palavras-chave: Licenciaturas alfabetizadoras. Escola básica. Formação do professor.

ABSTRACT

This paper focuses on the dialogue between the undergraduate courses and the early years of basic education – Childhood Education and the first stage of Elementary school – in order to provide subsidies to the field of teacher education in undergraduate courses. As objectives, it was defined: i) to identify undergraduate courses and teachers who articulate teacher training in the early years of elementary education; ii) to analyze the training course and the teaching experience of teachers in undergraduate courses in order to seek explanatory factors which favor the dialogue with early childhood elementary education; iii) to analyze how teachers from the undergraduate courses conceive the idea of literacy in the knowledge areas; iv) to establish guiding principles for teacher training under the perspective of an undergraduate literacy. The study is based on the historic materialistic dialectics, which considers the premises of the heterodox Marxism, and takes as epistemological axis the theory as practice expression (MARTINS, 1996). In this sense the theoretical basis must be understood in the practice of the human acting and insofar of the dialogue between theory and evidence (THOMPSON, 2009). The qualitative research began with an exploratory study where 1.177 undergraduate courses in public universities were consulted and, among them, seven courses were located in the areas of Geography, Language and Literature and Mathematics which showed evidences of interaction with the early childhood basic school. Documentary analysis was performed on educational projects, teaching plans, course curricula, as well as interviews with twelve teacher trainers. The analysis allowed us to identify new kinds of social relationships arising from the workers' struggle practice (BERNARDO, 1992; SANTOS, 1992), originated from the anti-capitalist social relationships (CASTORIADIS, 1985). These new types of relationships lead to new forms of trainer teachers' organization and result in the dialogue between the undergraduate courses and the early childhood basic school. The guiding principles for teacher training in the perspective of an undergraduate literacy become transversal axes in teachers' beginning formation: i) a conception of teacher training which prioritizes the dialogue with the early childhood basic education; ii) the total view of basic education; iii) and the conception of the object of study in the area of knowledge in a literacy perspective.

Key-words: Undergraduate literacy. Basic school. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNE/CP | Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno |
| EaD | Educação a Distância |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| Enpeg | Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia |
| EUA | Estados Unidos da América |
| GT | Grupo de Trabalho |
| LDB/LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| Pibid | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PNPG | Plano Nacional de Pós-Graduação |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica do Paraná |
| PPP | Projeto político-pedagógico |
| TCC | Trabalho de conclusão de curso |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| USP | Universidade de São Paulo |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|----------|--|-----|
| Figura 1 | – Interlocução com os discursos da licenciatura em Geografia | 56 |
| Figura 2 | – Interlocução com os discursos da licenciatura em Letras | 59 |
| Figura 3 | – Interlocução com os discursos da licenciatura em Matemática | 60 |
| Figura 4 | – A experiência docente..... | 105 |
| Figura 5 | – A visão de totalidade da educação básica | 123 |
| Figura 6 | – As proposições para os cursos de licenciatura Erro! Indicador não definido. | |
| Figura 7 | – Princípios orientadores para a licenciatura alfabetizadora | 134 |
| Quadro 1 | – Os documentos e as evidências iniciais..... | 43 |
| Quadro 2 | – Caracterização dos professores entrevistados | 45 |
| Quadro 3 | – As evidências da interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da educação básica..... | 65 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | O CAMINHO PARA A PESQUISA..... | 25 |
| 2.1 | OS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS E A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA | 35 |
| 2.1.1 | Estudo exploratório realizado no grupo de pesquisa..... | 35 |
| 2.1.2 | O estudo exploratório para a definição do campo de pesquisa | 42 |
| 2.2 | CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: UNIVERSIDADES E PROFESSORES DO BRASIL | 44 |
| 3 | A INTERLOCUÇÃO COM OS PROFESSORES FORMADORES..... | 53 |
| 4 | AS EVIDÊNCIAS INICIAIS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS A RESPEITO DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 62 |
| 4.1 | OS DOCUMENTOS: PONTOS DE PARTIDA PARA O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA | 64 |
| 5 | A INTERLOCUÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA COM OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 77 |
| 5.1 | OS PROFESSORES E SUAS NOVAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO..... | 78 |
| 5.2 | A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DAS LICENCIATURAS E AS FORMAS DE INTERLOCUÇÃO COM OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 86 |
| 5.2.1 | O período de formação inicial | 87 |
| 5.2.2 | A docência com o segundo segmento do Ensino Fundamental | 91 |
| 5.2.3 | O trabalho com professores dos anos iniciais da educação básica..... | 93 |
| 5.2.4 | O trabalho dos professores formadores nos grupos de pesquisa..... | 97 |
| 5.3 | OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO | 106 |
| 5.3.1 | O conceito de alfabetização e as áreas do conhecimento..... | 106 |
| 5.3.2 | O conceito de alfabetização expresso pelos professores | 111 |
| 5.4 | A VISÃO DE TOTALIDADE SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 117 |
| 6 | A EXPRESSÃO DA PRÁTICA: PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA AS LICENCIATURAS ALFABETIZADORAS | 127 |
| 6.1 | PROPOSIÇÕES PARA A INTERLOCUÇÃO DAS LICENCIATURAS COM OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 128 |

| | | |
|-----|---|------------|
| 6.2 | PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA AS LICENCIATURAS | |
| | <i>ALFABETIZADORAS</i> | 133 |
| | REFERÊNCIAS | 138 |

1 INTRODUÇÃO

As questões da alfabetização sempre acompanharam minha trajetória desde que iniciei como docente, em 1988. Minha pesquisa de mestrado tratou do tema buscando refletir sobre as abordagens teóricas da alfabetização e processos que marcaram a prática da formação continuada dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período entre 1963 e 2008. Para tanto, busquei identificar como se caracterizaram os momentos da formação continuada dos professores alfabetizadores e quais abordagens teóricas da alfabetização fizeram parte dos cursos de formação continuada do professor alfabetizador, analisando, desta forma, os processos de formação que se constituíram.

A conclusão da pesquisa de mestrado deu-se em meio a várias outras questões a respeito da relação do professor com a alfabetização, as quais tiveram espaço no grupo de pesquisa “Práxis Educativa – Dimensões e Processos”, vinculado à linha de pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”, do programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), e vinculadas ao projeto de pesquisa “As Disciplinas Pedagógicas nos Cursos de Licenciatura: Tensões e Prioridades”, iniciado em 2007¹.

As questões nasciam de situações práticas vividas na escola. Uma delas foi minha experiência como orientadora educacional de 5.^a a 8.^a série (hoje 6.^o a 9.^o ano) nas décadas de 1990 e 2000. Junto com a equipe pedagógica da instituição, precisávamos definir os professores que iriam assumir as turmas da 5.^a série, ou seja, definir quais professores poderiam atender da melhor forma possível aqueles alunos que estariam na transição da 4.^a para a 5.^a série, momento especial de adaptação. Ao traçarmos o perfil dos professores e conhecermos um pouco da trajetória profissional de cada um, encontramos um critério que parecia ajudar na decisão: a experiência como professor de 1.^a a 4.^a série. Faziam parte do corpo docente uma professora de História e uma professora de Língua Portuguesa que já haviam trabalhado no primeiro segmento do Ensino Fundamental e conheciam melhor o perfil dos alunos que

¹ O detalhamento do estudo exploratório realizado com os dados coletados no grupo de pesquisa é apresentado mais adiante.

chegariam na 5.^a série. A experiência docente com as crianças parecia fazer diferença!

Outra questão se definiu com a criação do Ensino Fundamental de nove anos e a necessidade de sua implantação nas escolas em 2007. Neste período, eu trabalhava como pedagoga na gerência de currículo na Secretaria Municipal de Educação junto com especialistas das diferentes áreas do conhecimento (Artes, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática) e precisávamos preparar materiais específicos de orientação das áreas para a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Foi neste momento que alguns especialistas das áreas apontaram para a falta de subsídios que tratassem do conteúdo específico da área para o trabalho com as crianças desta fase, ou seja, poucas pesquisas e produção de materiais.

Já na escola², no ano de 2010, deparei-me com as avaliações nacionais da Provinha Brasil e com as próprias avaliações produzidas pela Secretaria Municipal de Educação. Acompanhando os professores nas correções das provas, observava o distanciamento entre os conhecimentos exigidos nas provas elaboradas pelos especialistas e os conhecimentos dos professores da escola. Sem discutir o problema com todos os seus implicadores, resalto aqui o hiato existente entre a escola básica e os especialistas das áreas do conhecimento, e ainda as implicações para o campo da formação de professores.

Para discutir a formação dos professores, é necessário estabelecer a relação com a obrigatoriedade de frequência dos estudantes prevista pela lei. Em 2013, com a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.304/96, a educação básica obrigatória e gratuita passa a ser de quatorze anos (dos quatro aos dezessete anos de idade). Na década de 1960, com a primeira LDBEN (n.º 4.024/61), era obrigatória a frequência somente nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental; e na década de 1970, com a LDBEN n.º 5.692/71, a obrigatoriedade se estendeu para oito anos (dos sete aos quatorze anos de idade).

² No ano de 2010, trabalhei como pedagoga em uma escola municipal do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental.

A formação dos professores sofre mudanças com a ampliação da escola básica e da obrigatoriedade de frequência dos estudantes – diferentemente do que se vivenciou no país com a lei de 15 de outubro de 1827, quando qualquer pessoa podia ensinar desde que fossem atestadas características como honestidade, prudência, conhecimentos e dignidade para ensinar (RANGHETTI, 2008). A formação de professores nos cursos de nível superior começa a tomar forma na década de 1930, quando surgiram os primeiros cursos em instituições de nível superior com a preocupação de formar professores para o ensino secundário³. Com a primeira LDBEN, foi previsto que a formação dos professores para o ensino primário deveria ser feita no ensino normal de grau ginásial ou colegial nos institutos de educação, e a formação do professor do Ensino Médio, nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. De acordo com a LDBEN n.º 5.692/71, a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental passou a ser realizada nos cursos de magistério, considerados como cursos técnicos profissionalizantes, e deixou de existir o curso normal. Ao mesmo tempo, foram pensados diferentes níveis de estudo para atender à ampliação do Ensino Fundamental⁴.

A falta de docentes para atender à expansão do ensino era uma justificativa para as propostas de formação do professor, como, por exemplo, a proposta de formação do professor polivalente, bem como de organização da estrutura do curso, com dois anos de formação para a docência no ginásio e quatro anos para a docência no colegial (CANDAU, 1987, p. 24).

Foi a LDBEN de 1996 que incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e passou a exigir que a formação docente fosse realizada em curso de nível superior. No entanto, a falta de professores levou à aceitação, pela Lei, de formação em curso normal do Ensino Médio para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A alteração da LDBEN de 1996, proposta em 2013, não modificou o nível de formação dos professores.

³ Estudo coordenado por Vera Candau sob o título “Novos Rumos da Licenciatura” faz uma reflexão abrangente sobre a função e o papel dos cursos de licenciatura a partir de uma análise da evolução histórica dos cursos superiores de formação de professores.

⁴ Curso de 2.º grau: até a 4.ª série. Estudos adicionais: até a 6.ª série. Licenciatura 1.º grau: até a 8.ª série. Mais um ano de estudos: até a 2.ª série do 2.º grau. Licenciatura plena: até a 3.ª série do 2.º grau (CANDAU, 1987).

Para Marques e Diniz-Pereira (2002), a ampliação do Ensino Superior, pelo governo federal, atende mais às estatísticas do que enfrenta a questão de maneira qualitativa. Os processos aligeirados de formação de professores nas licenciaturas curtas decorreram da expansão do acesso ao Ensino Fundamental na década de 1970 e incidiram diretamente na necessidade de mais professores para atender estudantes de 5.^a a 8.^a séries. Decorre que a necessidade de professores para suprir a demanda do Ensino Fundamental ainda não se resolveu e continua se agravando com a expansão da oferta de ensino a partir da Educação Infantil.

Para Freitas (2007, p. 1207), a escassez de professores formados para a escola básica é um problema estrutural produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado na manutenção da escola pública de qualidade e na formação de seus educadores.

Embora se discuta o nível de formação docente para atuação nos diferentes níveis de ensino, esta ainda ocorre no viés de maior formação para os níveis mais elevados. Esta maneira de enxergar a formação dos professores está viciada pelas experiências vivenciadas até então, reforçando a desvalorização dos profissionais dos anos iniciais. Sobre isso, Gatti, Barreto e André (2011) afirmam:

Historicamente, nos cursos formadores de professores, esteve, desde sempre, colocada a separação formativa entre professor(a) polivalente – para os primeiros anos do Ensino Fundamental – e professor(a) especialista de disciplina, como também para estes ficaram consagrados o seu confinamento e a sua dependência aos bacharelados disciplinares, se não diretamente, com certeza em sua concepção e concretização. Essa diferenciação criou valor social – menor/maior – para o(a) professor(a) polivalente, para as primeiras séries do ensino, e para o(a) professor(a) “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XIX e inícios do século XX e é vigente até nossos dias (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 101).

Para Evangelista (2012), as políticas de formação docente a partir das reformas da década de 1990 tiveram destaque com a publicação de parâmetros e diretrizes curriculares, implementação de novas ações para materiais didáticos, implantação de sistemas de avaliação em larga escala. A década de 2000, embora sob novo governo, deu continuidade a algumas políticas com ênfase sobre o estímulo do crescimento e privatização do Ensino

Superior devido à urgência de formação de mais professores para atender à demanda gerada pela universalização da educação básica⁵.

A década de 1990 trouxe um novo modelo de formação de professor presente nos documentos oficiais das reformas educacionais pautado nas competências. A noção de competências ressignifica a função do professor e sua prática, cujo foco passa a ser o domínio de regras e normas com vistas à promoção e eficácia do trabalho pedagógico. Ainda, possibilita o controle do trabalho do professor e a aprendizagem dos estudantes.

Ao analisar a formação dos professores dessa década, Freitas (2007, p. 1215) diz que está sendo seguido um modelo que obedece à implementação das políticas que produzem uma nova forma de regulação da formação: flexível na definição dos processos e rígida na avaliação dos resultados (cuja qualidade estará determinada pelos resultados das escolas segundo índices de desenvolvimento da educação básica).

Segundo Evangelista (2012), a formação docente decorrente das políticas em desenvolvimento no Brasil está subordinada a um projeto político capitalista e a uma pedagogia da hegemonia para concretizar a hegemonia do capital, configurando um papel do Estado educador e aumentando as exigências sobre os docentes. Tudo isso articulado a políticas internacionais.

Dias-da-Silva (2005, p. 386) afirma que as licenciaturas não têm *locus* privilegiado e a “criação dos cursos de licenciatura aparece muito mais como um ônus que os cientistas pagaram para consolidar seus projetos de formação dos bacharéis”. A autora parte da hipótese de que as reformulações curriculares dos cursos de licenciatura podem ter resultado na negação do papel formador que cabe à área da educação, decorrentes da banalização e/ou negação do conhecimento educacional. Afirma que as universidades não legitimam o conhecimento produzido pela área da educação e não reconhecem o papel decisivo das disciplinas pedagógicas para a compreensão da sociedade.

⁵ No que diz respeito aos cursos de licenciatura, os índices indicam que a rede privada detém o maior número de matrículas em relação às redes públicas. Gatti, Barreto e André (2012, p. 104), em pesquisa realizada, apresentam os números de matrículas nos cursos de licenciatura presencial e em Educação a Distância (EaD) no ano de 2009. O ensino presencial na rede pública teve 458.768 matrículas; e a rede privada, 732.995. Na EaD, foram 97.523 matrículas na rede pública e 322.571 na rede privada. Dados mais completos podem ser consultados no *site* <unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>.

Gatti e Barreto (2009) também defendem a ideia de um centro formador onde seja possível integrar e articular a formação docente nas várias áreas, a exemplo de outras profissões, e afirmam que a formação dos professores para a educação é secundarizada pelas universidades. Associado a isso, as autoras alertam sobre a feminilização da docência (75,4%) e o processo de proletarização dos trabalhadores da educação, sugerido pelo percentual de licenciados provenientes de família com renda de até três salários mínimos (39,2%; e apenas 26,2% não trabalham e são inteiramente custeados pela família). Elas ainda indicam que no período de 2001 a 2006 houve um predomínio da oferta de cursos noturnos destinados à formação docente, tanto em instituições públicas como privadas.⁶

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica são promulgadas e, a partir dessa data, as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura também vão sendo construídas. A autonomia de estruturação dos currículos pelas próprias instituições de ensino, a partir da LDBEN de 1996, possibilita outras formas de organização que podem romper com o modelo disciplinar ou com a seriação, por exemplo, embora outras determinações sociais fossem campo de resistência para essa autonomia. As licenciaturas, na sua organização curricular, tendem a atender aos apelos do engessamento fundado na disputa entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas. É lento o avanço para fortalecer a identidade como licenciatura e assumir o papel na docência e na articulação com a escola básica como um todo, ou seja, na medida em que a educação básica abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a formação dos professores pode ser repensada nesta dimensão. É um caminho para enfraquecer a fragmentação do ensino, tão presente em nossa sociedade.

Decorrentes das recentes reformulações implantadas, pesquisas têm sido realizadas a fim de identificar, acompanhar e analisar as mudanças ocorridas no interior das instituições de Ensino Superior e os impactos sobre a formação docente. A exemplo, pesquisas coordenadas por Gatti e Barreto (2009), Gatti e Nunes (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Romanowski,

⁶ Quadro semelhante é apresentado por Diniz (1996) ao analisar os cursos de licenciatura.

Martins (2009), que contribuem para o mapeamento e conhecimento da organização das licenciaturas, uma vez que a amplitude das Diretrizes Curriculares Nacionais possibilita às instituições novas formas de estruturação do currículo.

Análises centradas na identidade das licenciaturas, historicamente desvalorizadas pela ênfase dada ao bacharelado, a desarticulação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, o distanciamento da universidade em relação à escola básica, tudo isso associado às políticas de formação de professores, têm sido pauta de estudos de muitos pesquisadores, André e Romanowski (1999), Gatti, Barreto e André (2011), Brzezinski (2009), Candau (1987), Diniz-Pereira (1996, 1998, 2000), Gatti e Barreto (2009), Marques e Diniz-Pereira (2002), Romanowski (2002). Destaque para Gatti e Nunes (2009), cuja pesquisa apresenta estudos que analisam as licenciaturas de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. O foco das análises recai, entre outros, sobre os conteúdos formadores das ementas para identificar ênfases assumidas pelos cursos na formação de professores. A pesquisa aponta para a fragilidade de articulação entre a formação específica da área e a formação pedagógica; dissonância entre o projeto pedagógico e as ementas, caracterizando um discurso afinado com as diretrizes das políticas públicas mais no plano da retórica do que da ação; fragilidade no diálogo entre o projeto pedagógico, os contextos formativos, a escola e o Ensino Superior; ementas apresentam-se de forma variada e muito vaga; é irrisório o número de disciplinas que tratam das diferentes modalidades (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil); e a escola é um elemento quase ausente nas ementas dos cursos.

Das licenciaturas pesquisadas, as autoras apontam para o curso de Matemática como aquele em que foram encontradas disciplinas voltadas para a Educação Matemática. Tal abordagem caracteriza uma tendência que valoriza a formação para o ensino da matemática.

Para o curso de Pedagogia, indicam uma característica fragmentadora no conjunto das disciplinas e é esporádica a indicação de conteúdos referentes a Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Física, os quais, quando são trabalhados, ainda sugerem frágil associação com as práticas docentes (GATTI; NUNES; 2009, p. 54). Este dado

apontado pelas pesquisadoras é fundamental para refletir sobre a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica. Afinal, se a Pedagogia tem tratado de forma incipiente conteúdos necessários à formação do professor dos anos iniciais da educação básica e as demais licenciaturas não formam o professor para atuar nesta etapa da escolarização, como fazer esta formação? Esta demanda é emergente e não é desconhecida pela Pedagogia, no entanto ainda está distante de ser resolvida. Quanto às demais licenciaturas, existem muitas pesquisas que indicam estudos sobre o ensino dos conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento nos anos iniciais da educação básica, porém sem focar a discussão da formação do professor no campo da própria licenciatura da área.

Diniz-Pereira e Amaral (2010) analisam que seria coerente uma formação dos professores que atendesse às mudanças pretendidas para a educação brasileira conforme o artigo 13 da LDBEN⁷. Para os autores, tornou-se necessário pensar em uma formação docente que “compreendesse os processos humanos mais globais, seja ele um professor da Educação Infantil, dos primeiros ou dos últimos anos da escola básica” (DINIZ-PEREIRA; AMARAL, 2010, p. 533).

Em sua análise, Diniz-Pereira e Amaral (2010) seguem projetando como seria a formação docente com base no artigo já citado. Expressam suposições condicionadas à existência de outro possível contexto:

[...] **seria preciso**, então, **imaginar a formação de um profissional** que tivesse vivências na escola básica, desde a infância, a adolescência e jovens/adultos, e conhecesse seu cotidiano, suas construções, sua realidade. **Seria interessante conceber** um profissional que, ao assumir seu trabalho com alunos adolescentes, por exemplo, pudesse compreender questões da infância e da fase adulta, pois, apesar de agir em um momento específico da escolarização, essa etapa faz parte de um conjunto maior: a educação básica.

⁷ O artigo 13 da LDBEN se refere às várias incumbências atribuídas aos docentes.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Seria importante, ainda, **pensar** a formação de um professor que compreendesse os fundamentos das ciências e revelasse uma visão ampla dos saberes. [...] Em termos da atuação profissional, **significaria projetar alguém que trabalhasse preferencialmente em uma determinada área do conhecimento** escolar, a que se dedicasse mais, mas que, necessariamente, estaria em contato permanente com outros campos do saber (DINIZ-PEREIRA; AMARAL, 2010, p. 533-534) [grifo meu].

Essas suposições deixam de sê-las e passam a ser fato na medida em que conhecemos licenciaturas que apresentam novas formas de organização. É o desafio deste estudo. A título de exemplo, cito a Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens⁸ da Universidade Federal do Pará (UFPA), tida como a primeira dessa modalidade no Brasil. O curso é destinado à formação de professores para os anos iniciais e está organizado numa proposta curricular fundada na inter e transdisciplinaridade com quatro eixos: Alfabetização Matemática; Alfabetização na Língua Materna; Alfabetização Digital; Alfabetização Científica. Seu projeto pedagógico data de 2008 e justifica-se pela necessidade de responder aos desafios globais do século XXI, aos desafios planetários que incidem diretamente nas áreas do conhecimento (GONÇALVES, 2012)⁹.

A partir do contexto exposto sobre a formação dos professores no Brasil, observa-se que poucas mudanças ocorreram em termos de institucionalização nas estruturas de formação, tanto no que diz respeito à articulação com a formação pedagógica e a área disciplinar quanto à articulação das pesquisas e das licenciaturas com a escola básica, e isso me leva a analisar a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica.

Para falar das *licenciaturas* e da *educação básica, anos iniciais*, foi necessário escolher uma palavra que permitisse relacioná-las de forma que um diálogo entre elas pudesse ser estabelecido. Escolhi a palavra *interlocução*. A interlocução pressupõe a existência de sujeitos que se comunicam em situações reais em que se encontram, não é uma conversa de mão única, portanto há interação, há trocas entre os sujeitos. Neste estudo, escola básica e universidade (licenciaturas) são os interlocutores. Os cursos de licenciatura

⁸ Esta licenciatura não fez parte desta pesquisa, pois não foi localizada no estudo exploratório.

⁹ Em consulta ao projeto pedagógico do referido curso, identificou-se que os professores envolvidos na sua elaboração são provenientes de formações diversas (licenciatura em Matemática, Física, Letras, Ciências Biológicas), porém não foi identificado nenhum professor da Pedagogia.

foram criados para formar professores para atender às demandas da escola, esta é a mensagem da escola para as licenciaturas. Elas, as licenciaturas, não têm razão de existir desvinculadas das necessidades geradas na escola. Neste sentido, a interlocução se estabelece na medida em que a mensagem é compreendida, passando por reformulações de enunciados quantas vezes for necessário. No caso deste estudo, especificamente, a mensagem da interlocução expressa as demandas da escola e precisa ser compreendida pelas licenciaturas, e para que esta interlocução se efetive é preciso criar e consolidar canais de diálogos entre a escola e a universidade.

Pesquisas têm mostrado que a reprovação dos estudantes aumenta as chances de eles abandonarem os estudos (LEON; MENEZES-FILHO, 2002). A passagem do 5.º para o 6.º ano, momento de transição de uma etapa para outra do Ensino Fundamental, é uma preocupação presente nos debates pedagógicos que reúnem os profissionais da educação.

Esse contexto nos desafia a compreender o processo de ensino numa perspectiva de totalidade e superação das rupturas existentes entre os diferentes níveis de ensino. Essa mesma perspectiva precisa ser considerada ao se pensar a formação do professor para a docência na educação básica.

Ainda que algumas licenciaturas, como Pedagogia, Artes e Educação Física, por exemplo, realizem uma formação para atender estudantes desde a Educação Infantil, grande parte delas direciona a formação do professor para o atendimento dos estudantes a partir do 6.º ano do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, há uma demanda crescente de professores de áreas específicas para atuarem nos anos iniciais da educação básica.

A investigação da formação do professor nas licenciaturas, além da Pedagogia, surge da necessidade de averiguar os cursos de licenciatura e a interlocução com a educação básica. Ao pensar nesta interlocução, surgem algumas questões: existem cursos de licenciatura, das diferentes áreas do conhecimento, que estabeleçam interlocução com os anos iniciais da educação básica? Se há interlocução, como ela ocorre? Como os professores formadores concebem e realizam a interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da educação básica? Os professores das diferentes áreas do conhecimento têm uma concepção alfabetizadora na sua área?

E foram questões como essas que serviram para que eu conseguisse definir meu objeto de estudo para o doutorado: a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica numa perspectiva alfabetizadora.

Neste sentido, defini como objetivo desta pesquisa **analisar a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica – Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental – na perspectiva da alfabetização, tendo em vista fornecer subsídios para o campo da formação de professores nas licenciaturas.**

E como objetivos específicos:

- **identificar cursos de licenciatura e professores que articulam a formação do professor com os primeiros anos da educação básica;**
- **analisar o percurso de formação e experiência docente dos professores das licenciaturas a fim de buscar fatores explicativos que favoreçam a interlocução com os anos iniciais da educação básica;**
- **analisar como os professores das licenciaturas concebem a ideia da alfabetização nas áreas do conhecimento;**
- **estabelecer princípios orientadores para a formação de professores na perspectiva de uma *licenciatura alfabetizadora*.**

A busca pelas interlocuções entre os cursos de licenciatura e os anos iniciais da educação básica foi trilhando um caminho que me levou a uma opção terminológica: *licenciatura alfabetizadora*.

A compreensão do que passarei a chamar de licenciatura alfabetizadora passa pelo entendimento da relação professor-educando-mundo e pela compreensão de alfabetização nas licenciaturas. Para tanto, tomo como sustentação Paulo Freire.

Para Freire (2005), na relação entre professor-educando-mundo se concebe o sujeito como ser social e histórico que traz um saber de experiência feita na realidade concreta que não apenas sabe, mas sabe que sabe. É uma relação mediada pela prática consciente e transformadora e que dá condições ao sujeito para a compreensão profunda da realidade através do desenvolvimento da posição curiosa e do estímulo da capacidade crítica

enquanto sujeito do conhecimento. Considera que o processo de alfabetização sempre aprofunda o ato do conhecimento já iniciado.

A concepção de uma *licenciatura alfabetizadora* irá pautar-se na superação do conceito etimológico da palavra “alfabetização”, na leitura do mundo e na alfabetização como um ato político.

Ao pensar na superação do conceito etimológico da palavra alfabetização, caminhamos para superar as práticas reducionistas que dissimulam a natureza relacional de como se produz o significado, a experiência e o poder e caminhamos para práticas conscientes e transformadoras da realidade. É entender a alfabetização como a relação entre os educandos e o mundo mediada pela prática transformadora desse mundo, numa dada realidade social entendida como um ato político.

Considerando a premissa de que a leitura do mundo precede *a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele* (FREIRE, 2005, p. 11), concebemos uma licenciatura que considera a leitura como um ato que se constitui como experiência existencial e de forma significativa desde o momento em que a palavra ainda não é lida.

Sendo assim, na construção de uma licenciatura alfabetizadora, buscar-se-á como campo de ação pedagógica o ensino desde a Educação Infantil conhecendo os determinantes sociais, o contexto em que o aluno vive e como ele chegou até onde está. Isso requer pensar o conhecimento específico da área da licenciatura em questão concebendo que a leitura do mundo, independente da área de conhecimento, se inicia muito antes do processo de escolarização.

A construção de uma licenciatura alfabetizadora requer pensar a formação do professor para um ensino sem rupturas, ou seja, construir um sentido alfabetizador na prática pedagógica dos cursos de licenciatura.

Considerando o que já foi exposto, a proposta da pesquisa é chegar a um nível compreensivo de análise e saber por que as coisas são assim, a sua ocorrência no tempo e espaço, quais fundamentos as determinam, para de fato compreender as relações de trabalho geradas nos cursos de licenciatura e na prática dos professores formadores e produzir um conhecimento que possa servir para a transformação da realidade por meio da lógica dialética.

Neste sentido, o estudo que realizei para compreender as licenciaturas e sua interlocução com os anos iniciais da educação básica, ou seja, as *licenciaturas alfabetizadoras*, procura os fundamentos na dialética materialista histórica considerando os pressupostos do materialismo heterodoxo. Segundo Martins (1996, p. 87), esta vertente marxista “concebe a transformação social como processo construído historicamente na e através das lutas dos trabalhadores” e dela resulta a concepção da teoria como expressão da prática.

Ainda, nesta perspectiva, tomo as contribuições de Thompson (2009) ao definir que toda a base teórica deve ser apreendida na prática do agir humano e na medida do diálogo entre teoria e evidência.

Ao analisar a interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da educação básica, vou à busca de mudanças que ali estão sendo gestadas e que podem contribuir para compreender uma perspectiva alfabetizadora das licenciaturas. Neste sentido, Castoriadis (1985) explica sobre as relações sociais capitalistas existentes no interior das instituições de ensino que vão marcar o caráter capitalista do trabalho; ao mesmo tempo, também existem relações sociais anticapitalistas onde se originam, ainda que de forma embrionária, as relações sociais de *tipo novo* decorrentes da prática de luta dos trabalhadores (SANTOS, 1992; BERNARDO, 1992).

Diante do exposto, a tese foi estruturada em seções começando pela introdução. A **seção 2** apresenta como foi a construção desta pesquisa e o longo caminho percorrido: estudos exploratórios, a busca pelas pesquisas já realizadas, a análise documental, as entrevistas com professores, as interlocuções. O ponto de partida foi o estudo exploratório no grupo de pesquisa e, posteriormente, uma busca pelo campo da pesquisa junto às universidades do Brasil que caracterizou um segundo estudo exploratório. Este segundo estudo exploratório possibilitou a identificação de sete cursos de licenciatura de diferentes universidades públicas do Brasil por meio da busca de palavras-chave em documentos como projetos pedagógicos e ementas. Esses estudos exploratórios foram realizados tomando-se como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996), ao compreender que é no campo da prática que vão se formar os germes das mudanças, constituindo relações sociais de *tipo novo* (BERNARDO, 1992; SANTOS, 1992).

A **seção 3** trata da interlocução com os professores que participaram da pesquisa. Durante o contato inicial e o desenvolvimento das entrevistas, os professores começaram a fazer referência a nomes de outros professores da área que poderiam contribuir com a pesquisa. Tal fato foi determinante para a localização de cursos e a confirmação de nomes de professores participantes. A seção apresenta como foram essas indicações e a importância de ser estabelecido um diálogo entre os próprios participantes.

Na **seção 4**, tomo os documentos (projetos pedagógicos, ementas e planos de ensino dos cursos de licenciatura) como ponto de partida, e como referência as palavras-chave de Raymond Williams (2007). As palavras-chave anunciaram algumas evidências iniciais de interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica presentes nos documentos. A análise dos documentos viabilizou a realização das entrevistas com os professores das licenciaturas em Geografia, Matemática e Letras de sete universidades do Brasil localizadas nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul. No momento da busca, muitos cursos não apresentavam *sites* com as informações necessárias, impossibilitando a localização de licenciaturas em História e Biologia.

A **seção 5** apresenta a análise das entrevistas articulada à análise documental. São evidenciadas as interlocuções dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica. Inicialmente, identifiquei novas formas de organização em que são gestadas proposições de interlocução com o processo de formação de professores e o ensino na escola básica. Destas novas formas de organização, emergiram algumas análises assim sintetizadas: a experiência dos professores formadores, os conceitos sobre a alfabetização e as áreas do conhecimento, a visão de totalidade do ensino da escola básica.

Finalizo com a **seção 6**, que focaliza a expressão da prática dos professores traduzida em proposições para pensar a formação inicial dos professores e os princípios orientadores para uma *licenciatura alfabetizadora*.

2 O CAMINHO PARA A PESQUISA

Quando iniciei esta pesquisa, tinha o desejo de identificar licenciaturas que trilhassem caminhos diferentes dos já conhecidos. Este seria um dos rumos a se tomar, porém não poderia se resumir a ele. Contudo, não bastava identificar as licenciaturas que de alguma forma apresentassem uma interlocução com os anos iniciais da educação básica. Eu precisava compreender o que acontecia por dentro das relações de trabalho geradas na prática dos professores formadores e que expressavam uma realidade nova.

A esse respeito, Santos (2004, p. 2) afirma que existem diferentes níveis de conhecimento e que não podemos nos contentar em descrever ou explicar os processos educacionais, mas que é necessário compreendê-los. Para o autor, o nível de conhecimento descritivo apresenta as informações sobre uma determinada realidade, porém estas informações podem ser explicadas na medida em que associamos dois ou mais fatores entre si para explicar um fenômeno (nível explicativo). No entanto, para avançar e chegar a um nível compreensivo, é indispensável saber por que as coisas são assim, a sua ocorrência no tempo e espaço, quais fundamentos as determinam.

No momento em que consegui localizar e identificar universidades e cursos de licenciatura por meio da busca de palavras-chave em projetos pedagógicos, ementas e planos de ensino¹⁰, senti grande satisfação, porém era só o começo. O ponto de partida para o pesquisador enxergar as relações por dentro – e para que isso ocorresse – era ter clareza sobre o método a ser adotado.

Para refletir sobre o método e o papel do pesquisador, Cardoso (1971) explica que, em uma epistemologia cartesiana, o método é caracterizado por um conjunto de regras que garantem a obtenção dos resultados desejados, e o pesquisador adota padrões estabelecidos sem uma discussão aprofundada dos critérios de cientificidade, dificultando uma reflexão autêntica a respeito do método. Em contrapartida, numa ciência contemporânea, o método está se fazendo no interior dele mesmo sem o rigor do trabalho científico de seguir à

¹⁰ O detalhamento de como foram selecionadas as licenciaturas para a pesquisa será feito nesta mesma seção.

risca procedimentos estabelecidos, buscando sim a validade do seu emprego para o problema em estudo a fim de conhecê-lo mais profundamente.

Ao realizar a pesquisa, o cientista se ampara em teorias que, no confronto com o mundo que lhes concerne, dão indicações, mostram lacunas e encaminham hipóteses. Como problematizar? Quais são as formulações mais adequadas da investigação? Que caminho seguir? São problemas com que o pesquisador se defronta. Foram problemas com os quais me confrontei no momento em que ia construindo o caminho da minha pesquisa.

Ao apresentar uma contextualização da pesquisa em educação no Brasil, Pinto e Martins (2009) apontam o empobrecimento das práticas investigativas justamente pela prevalência na busca das técnicas do método. Nas palavras das autoras:

um dos fatores que tem contribuído para o empobrecimento das práticas investigativas é a proliferação de manuais de pesquisa que apresentam um receituário de técnicas sem uma discussão dos fundamentos epistemológicos e filosóficos a que estão filiadas. A arte de pesquisar fica reduzida ao domínio dos modos de coletar, organizar e tratar os dados coletados. Mais que o conhecimento e domínio da utilização das técnicas, o pesquisador necessita de uma rigorosa reflexão acerca de seus enraizamentos teóricos (PINTO; MARTINS, 2009, p. 106).

Neste mesmo sentido, Warde (1990) explicita a necessidade do método como via e processo de construção do sujeito cognoscente e do objeto de conhecimento e já denuncia o abandono do método, fragilizando, desta forma, a construção de teorias para a educação:

o esforço que vem sendo empreendido no âmbito educacional para a construção de uma teoria que lhe seja própria, através da autonomia em relação às teorias construídas a partir de outros cortes objetivos, vem resultando, então, de forma tendencial, não apenas no abandono de determinados métodos, mas no abandono de todo e qualquer método.

O método não é só a via e o processo de construção do sujeito que conhece e do objeto do conhecimento. O método é a consciência dessa via e desse processo. Se as “rupturas” teóricas e metodológicas estão ocorrendo sem método – ou seja, sem a consciência da ruptura – não é difícil entender porque o resultado é um produto sincrético, onde predomina o formalismo teórico impotente para a empiria dispersa (WARDE, 1990, p. 74).

A escolha do método tem relação direta com a concepção de mundo do pesquisador e está relacionada com a tomada de posição diante do problema de pesquisa. Da relação entre as ideias e os respectivos objetos, Pinto (1979, p. 64) explicita duas linhas filosóficas para a interpretação da realidade.

Uma concepção fundamenta-se no pensamento que constitui um reino original e irreduzível cujas ideias têm existências absolutas e inatas, sendo, desta forma, possível construir um mundo de ideias organizadas harmonicamente numa lógica que atende aos requisitos de clareza e exatidão necessários para explicar a estrutura da razão humana. Sua leitura se dá na superficialidade do mundo dos fenômenos, sendo que daí derivam teorias que interpretam a realidade em geral.

A outra concepção admite que as ideias são reflexo, “no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior” (PINTO, 1979, p. 64). A reflexão racional e consciente do mundo apropria-se das determinações existentes entre as coisas e fenômenos, dando-lhes expressão abstrata e universalizada correspondente às ideias e proposições. Ao admitir que as ideias sejam formadas pela capacidade de reflexão consciente sobre o mundo e o pensamento, cria ideias gerais (captação subjetiva da realidade) que são chamadas de categorias. Estas categorias “são a expressão ideal, generalizada, das relações entre os fatos e das propriedades mais profundas e essências em todos os seres” (PINTO, 1979, p. 64). Nesta concepção, é possível construir um sistema de relações entre as ideias incorporando os dados da experiência e estruturá-los com coerência a partir das categorias como “contradição, ação recíproca, totalidade, negação, síntese, identidade dos contrários que impõem um novo estilo de pensar, diverso do formalismo clássico” (PINTO, 1979, p. 65).

Será também em Pinto (1979, p. 20) que teremos uma explicação sobre a distinção entre três grandes etapas do processo do conhecimento: a fase dos reflexos primordiais, a do saber, e a da ciência. Para o momento, interessa saber especificamente sobre a terceira fase, passando, assim, de forma muito breve sobre as anteriores.¹¹

¹¹ Para uma compreensão maior sobre as fases, é interessante deter-se no detalhamento (PINTO, 1979, p. 24-30). A apresentação feita aqui tem somente a intenção de contextualizar a fase da ciência.

A primeira fase caracteriza-se por um grau elementar do conhecimento com uma representação inconsciente da realidade. Embora seja distribuído em diferentes graus, nesta fase o conhecimento não passa de uma reação decorrente de respostas a estímulos primários e não tem um caráter reflexivo.

A segunda fase, a do saber, tem como característica fundamental o conhecimento reflexivo e define-se pelo surgimento da autoconsciência. Aparece a capacidade de o homem refletir sobre si mesmo, porém “sabe que sabe mas não sabe como chegou a saber” (PINTO, 1979, p. 28), e isto o caracteriza como não metódico e, sendo assim, não se configura como ciência. Nesta fase, não há uma intenção de organizar metodicamente o conhecimento. Será no plano da ciência que o conhecimento atinge a forma máxima, aquela em que o homem se torna criador consciente da ciência.

Na fase da ciência, o saber é intencionalmente concebido para servir de transformação da realidade, e o cientista tem a consciência da necessidade de representar racionalmente. Esta fase apresenta traços fundamentais que a distinguem da anterior: a indução intencional, a generalização conceitual, as categorias metodológicas.¹² A ciência é a investigação metódica para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos, bem como as leis que os regem, com a intenção de aproveitá-los em benefício do próprio homem. O conhecimento é adquirido numa série de atos cognoscitivos pela construção da racionalidade humana num processo que está submetido a leis.

Para compreender melhor a fase do conhecimento científico, Pinto (1979) enfatiza a lógica dialética como forma de superar a lógica formal. A lógica formal é uma maneira formal de pensar em que o pensamento combina as ideias em sistemas que obedecem as articulações ou regras dedutivas da elaboração subjetiva ou descobertas por introspecção a partir de “princípios evidentes”. É uma lógica da metafísica, das essências estáticas, exclui as contradições, apreende parcialmente os fenômenos, é restritiva e não aceita a totalidade. Já a lógica dialética é “o sistema de pensamento racional que reflete fidedignamente o movimento real das transformações que se passam no mundo exterior, físico e social” (PINTO, 1979, p. 44), tratando com profundidade do objeto da pesquisa científica no plano das contradições e do movimento dos fenômenos.

¹² Par um maior detalhamento dos traços que caracterizam a fase científica do processo do conhecimento, consultar Pinto (1979, p. 38-59).

Pautada em Santos (2004) e Pinto (1979) e considerando a importância de se chegar ao nível de compreensão apresentado por Santos e produzir um conhecimento que possa servir para a transformação da realidade por meio da lógica dialética, como aponta Pinto, o estudo que realizei para compreender as licenciaturas e sua interlocução com os anos iniciais na perspectiva da alfabetização procura os fundamentos na dialética materialista histórica considerando os pressupostos do materialismo heterodoxo.

Para compreender os pressupostos do materialismo heterodoxo, tomo os fundamentos defendidos por Castoriadis (1985), que explica as duas vertentes do pensamento marxista: materialismo histórico e luta de classes.

A primeira vertente, marxista ortodoxa, cuja concepção é denominada *materialismo histórico*, parte da concepção que considera a prática como resultante do domínio da teoria, não sendo a prática determinante, mas sim determinada pela teoria. Para Bernardo (1992), a hierarquia partidária marxista permitia ao detentor da sabedoria instruir e, por isso, guiar os demais, distinguindo-se entre os criadores e os que somente explicavam.

Castoriadis (1985) critica o materialismo ortodoxo explicando que a classe é um produto do modo de produção. Ao criticar a missão histórica da classe trabalhadora, afirma que esta não age, mas reage ao que existe na cegueira e na ilusão, sendo o partido detentor do conhecimento relativo à missão histórica das classes trabalhadoras, indicando o caminho a ser seguido. Neste sentido, quando esta pesquisa propõe estabelecer princípios orientadores para a formação de professores, estes seriam entendidos como guia para a ação..

A segunda vertente, marxista heterodoxa, “concebe a transformação social como processo construído historicamente na e através das lutas dos trabalhadores” (MARTINS, 1996, p. 87). Na luta de classes, aparecem as contradições da prática e, nesse sentido, a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos, rompendo com a ideia de que a teoria guia a prática, tal qual defende Bernardo (1992, p. 395), que a ação é anterior à consciência. Neste mesmo sentido, Bruno (1989, p. 12) explica que não agimos porque pensamos, mas porque somos seres em ação, e que esta não é decorrente de uma escolha apriorística, mas sim de determinações sociais que nos incluem e ultrapassam exatamente porque a ação não é individual, mas sempre social.

Ainda, sobre este aspecto, tomo as contribuições de Thompson (2009), que estabelece uma crítica ao marxismo estruturalista de Althusser, que, em sua análise, abandonou a noção de experiência, matéria-prima da demonstração de discursos teóricos. O historiador Thompson (2009) toma a “experiência” como categoria de análise e explica que a “‘experiência’ (descobrimos) foi, em última instância, gerada na ‘vida material’, foi estruturada em termos de classe, e, conseqüentemente, o ‘ser social’ determinou a ‘consciência social’” (THOMPSON, 2009, p. 234). Ele define que toda a base teórica deve ser apreendida na prática do agir humano e na medida do diálogo entre teoria e evidência:

a prática histórica está, acima de tudo, empenhada nesse tipo de diálogo, que compreende: um debate entre, por um lado, conceitos ou hipóteses recebidos, inadequados ou ideologicamente informados, e, por outro, evidências recentes ou inconvenientes; a elaboração de novas hipóteses; o teste dessas hipóteses face às evidências, o que pode exigir o interrogatório das evidências existentes, mas de novas maneiras, ou uma renovada pesquisa para confirmar ou rejeitar as novas noções; a rejeição das hipóteses que não suportam tais provas e o aprimoramento ou revisão daquelas que as suportam, à luz desse ajuste (THOMPSON, 2009, p. 63).

Castoriadis (1985) também irá dizer que os germes da mudança são exteriores ao próprio processo de trabalho e que resultam das relações sociais antagônicas às relações capitalistas. Desta forma, Santos (1992), ao concordar com Castoriadis, explica que no interior das instituições de ensino existem relações sociais capitalistas determinando um trabalho de cunho capitalista, mas também existem, ao mesmo tempo, relações sociais anticapitalistas. Enquanto as relações sociais de cunho capitalista são marcadas pelas relações individualistas, competitivas e hierarquizadas, as relações sociais anticapitalistas são coletivas e solidárias. É nessas relações anticapitalistas, afirma Santos (1992) junto com Bernardo (1992), que vão existir, ainda que de forma embrionária, as relações sociais de *tipo novo* decorrentes da prática de luta dos trabalhadores:

no processo de luta os trabalhadores, pela própria posição que ocupam no processo de trabalho, igualdade entre os explorados, estabelecem entre si relações sociais coletivistas e solidárias, antagônicas às relações sociais individualistas e competitivas do modo de produção capitalista (SANTOS, 1992, p. 67).

É neste caminho que se explica o marxismo heterodoxo para este estudo. O sujeito deixa de ser o partido e toma seu lugar enquanto classe trabalhadora que se faz nas suas práticas de luta. O centro passa a ser a ação prática material e social determinante e determinada do e pelo processo com a valorização dos problemas postos pela prática. A teoria vai expressar a prática dos trabalhadores, e os princípios orientadores servirão de pistas para a formação inicial dos professores na perspectiva alfabetizadora, uma vez que caminham na direção da sistematização coletiva do conhecimento.

É a partir da concepção da teoria como expressão da prática que esta pesquisa parte da defesa tomada inicialmente por Santos (1984) sobre a questão da produção e distribuição do conhecimento. Para ele, a escola tem se colocado no campo da distribuição do saber sistematizado, contribuindo para a manutenção da atual divisão social do trabalho e ignorando, dessa forma, o cerne do problema. Questiona a lógica da organização do saber sistematizado, seu parâmetro, suas finalidades e considera que esse “conhecimento consiste em produtos de práticas humanas no seio das relações sociais de uma formação social concreta e responde a necessidades humanas práticas” (SANTOS, 1984, p. 5).

Sobre isso, Santos (1992) explica que um determinado grupo se apropria de um conhecimento, sistematiza-o e distribui, desconsiderando que o grupo que recebe também pode produzir o conhecimento. Nas palavras do autor:

o campo básico estrutural destas ideologias é o campo da distribuição dos bens. É este campo definidor dos seus elementos ideológicos. Nele é que se estruturam os seus sistemas ideológicos. Todos eles centram-se em um elemento comum: a desigual distribuição de bens e, no que tange a educação, a distribuição do saber sistematizado. Consequentemente, as análises desses educadores tendem a restringir-se aos processos de transmissão do saber sistematizado. Vão preocupar-se fundamentalmente com um ponto: reformular métodos; e pressupõem que, a partir da eficácia desses métodos, consigam uma distribuição equânime dos “bens educacionais” (SANTOS, 1992, p. 26).

Segundo Santos (2004), a escola e seus atores estão no interior de um quadro condicionante onde se estruturam as instituições sociais, sendo que sua existência, forma de organização e papéis são determinados pelas relações sociais do modo de produção capitalista. A relação existente entre os

processos econômicos e os processos educacionais não se estabelece de forma linear, devendo ser compreendida a dinâmica dos diferentes padrões de acumulação do capital, as transformações pelas quais o capitalismo vem passando, e desse modo compreender que a formação do trabalhador está inserida no sistema capitalista.

Inicialmente, com o desenvolvimento do capitalismo, um trabalhador aprendia no próprio local de trabalho, tendo a educação o papel de contribuir para a submissão da força de trabalho. Já no período taylorista, caracterizado pela acumulação do capital, novas demandas surgiram para a formação de trabalhadores, passando a ser necessário treinar o trabalhador para operar máquinas e realizar um único tipo de trabalho manual. Para isso, a escolarização poderia se reduzir a saber ler, escrever e contar, pois do trabalhador precisava-se que soubesse operar, e não pensar, cabendo ao Estado a função principal de articular e integrar as condições gerais de produção, o que mais tarde vai deixar de acontecer.

No entanto, o capitalismo sofre algumas transformações a partir dos anos finais da década de 1950 até o começo de 1980, quando os movimentos sociais dos trabalhadores inovaram oferecendo resistência à organização capitalista do trabalho, além de propor uma nova forma de organizar a produção e a sociedade. Dessa forma, eles passaram a mostrar sua capacidade organizacional com inteligência e iniciativa. Bernardo (2004) explica que no toyotismo os gestores das empresas procuram assimilar os conhecimentos técnicos adquiridos pelos trabalhadores incorporando-os no processo de produção com o objetivo de alcançar mais eficiência. Os trabalhadores, em pequenos grupos, são estimulados a pensar acerca das técnicas de produção com o objetivo de explorar os seus conhecimentos técnicos e as capacidades de gestão. Os capitalistas passaram, então, a reconhecer essa capacidade e forma de organização dos trabalhadores e a aproveitar os benefícios que poderiam alcançar com eles; afinal, como conclui Bernardo (2004, p. 86), “ao encarregarem-se do controle, os trabalhadores estão a ser explorados das capacidades que antes não eram aproveitadas”.

Bernardo (2009) explica que existem formas de resistência individuais e coletivas, ambas podem ser passivas ou ativas. As resistências individuais, tanto as ativas como as passivas, “reproduzem ao mesmo tempo a

fragmentação em que se encontram e reforçam as bases do capitalismo” (BERNARDO, 2009, p. 336-337). Nas resistências coletivas, por sua vez, os trabalhadores se reúnem em um organismo único abraçando a globalidade dos participantes.

As organizações coletivas passivas são conduzidas pela burocracia sindical ou por outros dirigentes que têm a iniciativa da luta, cabendo aos trabalhadores aclamar as decisões tomadas e se afastar da ação direta (durante a greve, os trabalhadores aguardam em suas casas). Nas organizações coletivas ativas, cada trabalhador empenha-se como próprio organismo enquanto coletivo, passando a ter um objetivo mais amplo. Os trabalhadores realizam seu trabalho de acordo com as formas e ritmos próprios, transgredindo normas estabelecidas e instituindo um relacionamento diferente do previsto pela organização oficial (BERNARDO, 2009, p. 338).

Para Santos (1992, p. 67), esta perspectiva de Bernardo vê, “na prática de luta dos trabalhadores, a criação de uma totalidade social e econômica inteiramente nova e antagônica ao capitalismo”, pois “os trabalhadores estabelecem entre si relações sociais coletivistas e solidárias, antagônicas às relações sociais individualistas e competitivas do modo de produção capitalista.

O capitalismo tornou-se global e opera no âmbito das grandes empresas transnacionais e, particularmente na década de 1990, ocorreram fusões e aquisições empresariais que foram decisivas para fortalecê-lo. O papel do Estado ficou diluído e as companhias transnacionais passaram a coordenar o processo econômico global. As relações de produção sociais atuais condicionaram uma nova necessidade de formação do trabalhador. Agora é o conhecimento que se transforma em mercadoria. O conhecimento do trabalhador não deve ser desprezado e este deve ser visto como um sujeito criativo, reflexivo, com iniciativa, capaz de expressar-se e encontrar soluções para os problemas. Ele deve ser qualificado e ter formação para atender às exigências da nova economia globalizada.

É necessário considerar que os sujeitos também produzem conhecimento e que a sua distribuição parte do princípio de que a transmissão do saber sistematizado atende a um determinado interesse ideológico capitalista.

Ao assumir um modelo epistemológico em que a teoria é concebida como expressão da prática (MARTINS, 1996) e a problemática da concepção da teoria econômica burguesa como expressão da prática dos capitalistas no campo da circulação, assume-se o compromisso de orientar a prática pedagógica a partir do que os sujeitos possuem, do conhecimento que eles têm, da forma como foi produzido, suas práticas e necessidades.

No que diz respeito à formação dos professores, é preciso considerar que estes possuem um conhecimento sobre sua própria situação existencial, que foi gerado no cotidiano da prática social e decorre de seus interesses e necessidades práticas. É preciso ultrapassar os modelos de análise de causalidade simples para os modelos de causalidade complexa (MARTINS, 1998). Algumas concepções pedagógicas pautam-se em modelos de causalidade simples na medida em que têm seus alicerces nos princípios do determinismo histórico, estão alheias às reflexões ideológicas, são adeptas de um pragmatismo extremo tendo a teoria como guia da ação prática e os detentores da teoria como os capazes de conduzir a transformação social. Neste contexto, os trabalhadores não se enxergam como produtores de conhecimento.

Para Santos (1992, prefácio), enxergar os modelos de causalidade complexa significa perceber que o campo de determinação não pode ser evitado, mas que ele delimita apenas a amplitude da ação do determinado e não a sua forma de realização. As formas de realização são um amplo campo de possibilidade e, sendo assim, a ação do determinado aumenta sobre o determinante. Tal forma implica num modelo aberto com estrutura tripartida: o campo da determinação da ação, o da ação em processo e o da consciência da ação.

Sendo assim, parto do pressuposto de que a organização dos cursos de licenciatura é construída com base nas relações sociais do modo de produção capitalista, em que a formação dos professores é caracterizada pelo aligeiramento, pela fragmentação, pela ausência de políticas que de fato priorizem os processos de formação docente. Neste sentido, tomo como eixo central as relações sociais e compreendo que existirão, ainda que de forma embrionária, relações sociais de *tipo novo* decorrentes dos conhecimentos dos professores formadores dos cursos de licenciatura; que na busca pela interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da educação básica podem

ser captadas iniciativas dos professores que possibilitarão novas sistematizações teóricas que expressem a prática apreendida, apontando para a existência de licenciaturas alfabetizadoras ainda que de forma embrionária.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa que considerou, segundo Chizzotti (2003), a relação de interdependência entre os sujeitos e objeto, a apreensão dos sujeitos em seu contexto, as suas relações interpessoais e sociais onde a realidade é construída e os significados emergem. Neste sentido, a unidade de análise é formada por cursos de licenciatura de universidades brasileiras que apresentaram alguma forma de interlocução entre a formação do professor nas licenciaturas e a educação básica desde os anos iniciais. Foram localizadas sete universidades públicas do Brasil que contemplam três regiões: Nordeste, Sudeste e Sul.

O percurso iniciou-se com os estudos exploratórios a fim de delimitar o objeto de estudo e o campo de pesquisa. A análise documental e as entrevistas foram os instrumentos para a coleta dos dados nos cursos de licenciatura.

2.1 OS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS E A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

2.1.1 Estudo exploratório realizado no grupo de pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa de doutorado começou a tomar corpo no grupo de pesquisa que buscava analisar as reformulações dos cursos de licenciatura das universidades do Estado do Paraná a partir da ampliação das práticas recomendadas nas Resoluções n.º 1 e n.º 2 de 2002, do Conselho Nacional de Educação.

O grupo estava elaborando as questões norteadoras para a realização de uma entrevista com os coordenadores e professores do Ensino Superior que atuam em cursos de licenciatura, buscando conhecer as reformulações desses cursos quanto à formação pedagógica, a relação universidade-escola, a presença de aspectos relacionados à formação para a inclusão, para a diversidade, para a pesquisa. Foi nesse momento que sugeri a inserção de uma questão relacionada à formação do professor alfabetizador. Quando a proposta foi lançada, os participantes do grupo mostraram-se surpresos e

acharam que seria um equívoco, pois os cursos de licenciatura não tratam da alfabetização, com exceção do curso de Pedagogia. De fato, não há uma prática neste sentido, no entanto a necessidade de se examinar esta questão me interessava, tendo em vista o contexto brasileiro marcado pelas falhas no processo de alfabetização, a minha trajetória como professora alfabetizadora, a minha vivência como orientadora educacional do 6.º ao 9.º anos, que identificou o sofrimento de estudantes e professores do 6.º ano.

Neste contexto é que começa a tomar corpo a ideia de professor alfabetizador visto numa perspectiva mais ampla. Embora a legislação não tenha previsto esta atuação, a partir de evidências de atuação de profissionais de Ciências, Matemática, História, Geografia e Letras, o grupo concordou em incluir, nas entrevistas, a questão básica: *“Existe, na sua disciplina, preocupação com a formação do professor alfabetizador¹³? Como isso ocorre?”*

O objetivo era identificar e analisar o que os professores dos cursos de licenciatura pensavam a respeito da alfabetização e quais relações estabeleciam com a licenciatura em que atuavam.

Durante o ano de 2009, o grupo de pesquisa realizou as entrevistas em cinco universidades do Paraná, com onze coordenadores e sete professores de cursos de licenciatura em: Pedagogia, Letras, Geografia, História, Matemática, Química, Física, Filosofia e Educação Física.

Os dados coletados nas entrevistas deste estudo exploratório possibilitam identificar algumas percepções dos professores a respeito da relação entre a formação dos professores nas licenciaturas, os anos iniciais e a formação do alfabetizador, e essas percepções foram organizadas em três grupos diferentes de respostas.

Um primeiro grupo foi formado por respostas em que não se identificou reação positiva do entrevistado em relação à articulação das licenciaturas com os anos iniciais por meio da formação do professor alfabetizador. Para alguns, a pergunta chega a causar espanto, levando a uma negativa imediata:

o que é essa questão? (PROFESSOR – Geografia)

¹³ No contexto deste estudo exploratório, *professor alfabetizador* referiu-se àquele que trabalha com crianças até o final do primeiro segmento do Ensino Fundamental (da Educação Infantil ao 5.º ano do Ensino Fundamental de nove anos).

Uma das respostas recorrentes é que o espaço de atuação é determinado a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental, ou seja, do 6.º ano; e para alguns, ainda, a partir do Ensino Médio. Neste quadro, evidencia-se a conformidade com a realidade dada e o professor/coordenador não questiona a realidade existente e assume um papel passivo em relação à organização do ensino e às funções dadas ao professor:

nós só podemos atuar a partir da 5.ª série (COORDENADOR 8 – Letras).

não, porque nosso objetivo é formar professores para o Ensino Médio e não para as séries iniciais (COORDENADOR – Química).

Neste grupo, ainda temos uma manifestação que traduz a desarticulação dentro das próprias licenciaturas e ainda outro problema/tensão evidenciado em pesquisas sobre a formação dos professores, conforme apontam Romanowski e Martins (2009). Assim se expressam os professores:

não! Não! Mas isso aí deve ser lá com o setor da Educação! (COORDENADOR – Letras)

não, não é nosso objetivo [...], até porque estaríamos entrando na área do curso de Pedagogia (PROFESSOR – Letras).

Em estudos que estão sendo realizados por este grupo de pesquisa, destaca-se a fragilidade da formação pedagógica nos cursos de licenciatura. A desvalorização das disciplinas pedagógicas pelos cursos de licenciatura é latente, pois parece que essas disciplinas tomam o espaço do trabalho com o conteúdo da própria da área de formação. Ainda, aponta desvalorização da formação pedagógica, parecendo priorizar a formação do bacharel.

Um segundo grupo mostra preocupação com o tema e reconhece o distanciamento da formação do alfabetizador para os anos iniciais em relação ao conjunto das licenciaturas:

só a licenciatura em Pedagogia, as outras ainda não conseguiram se sensibilizar para isso (COORDENADOR – Licenciaturas).

A forma como os entrevistados se expressaram mostrou que a discussão sobre a alfabetização, o professor e os anos iniciais não é de todo desconhecida, embora ainda não aprofundada nem tomada como foco nas licenciaturas e instituições consultadas:

tem conteúdos que começam de 1.^a a 4.^a série, são conteúdos que nós tratamos com muito cuidado, tanto no estágio como na disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática, para que nosso professor saiba a importância (PROFESSOR – Matemática).

O coordenador do curso de História teve uma experiência profissional como coordenador de área em uma escola privada e sua análise toma como referência a prática vivenciada na escola. Primeiramente aponta para a possibilidade de inserção do professor de História nos anos iniciais:

isso eu digo da minha própria experiência, a nossa formação específica é a partir de 5.^a série, algumas escolas na 4.^a série já têm mais de um professor, a gente poderia suprir isso, poderia dar aula na área de História e Geografia que não necessariamente é da área específica (COORDENADOR – História).

Observa também algumas falhas no trabalho com a área de História nas séries iniciais a partir da sua relação com os professores em cursos de formação:

o que eu via na minha experiência na escola, a gente fazia o treinamento dos professores nas áreas específicas, até pela dificuldade dos professores de 1.^a a 4.^a em trabalharem [...]. Vejo que é uma carência, ali na formação do aluno tem muita coisa que é passada, eu via na minha área, imagino que não fosse a única, mas eu via coisas graves (COORDENADOR – História).

A valorização de sua própria prática aparece aqui como campo de problematização para explicar e compreender os processos de ensinar e aprender, tendo em vista a sua transformação. O coordenador pensa em possíveis caminhos para articular as áreas de formação, ou seja, não se limita a aceitar as condições dadas, mas às possibilidades do fazer de outro jeito:

de alguma forma, casar essas duas formações específicas. Unir professor de História que não tem como objetivo ser alfabetizador, mas vai ter a formação específica da alfabetização e a experiência de lidar com uma criança menor (COORDENADOR – História).

Neste mesmo caminho, segue a reflexão da coordenadora do curso de Letras, que demonstra preocupação e dúvida com relação à formação do alfabetizador. Toma como análise o objeto de estudo de Letras, a linguagem:

essa é uma grande preocupação. Outro grande desafio. Nós trabalhamos com linguagem, alfabetiza-se para dominar a linguagem. Essa é uma dúvida minha: não sei por que não há mais parceria entre os estudos da linguagem e os estudos que tratam das séries iniciais. Acho que são duas áreas que deveriam ter um diálogo maior, pois ainda há direcionamentos teóricos conflitantes (COORDENADOR – Letras).

Ao demonstrar dúvida e apontar a necessidade de um diálogo maior entre os estudos da linguagem e os que se referem às séries iniciais, aponta para a necessidade de articulação das áreas de Letras e Pedagogia. A falta de parceria entre estas áreas é uma realidade da organização do Ensino Superior, embora em algumas instituições ainda se mantenha a faculdade de Educação trabalhando em conjunto com as demais licenciaturas.

Um coordenador de Filosofia identificou a necessidade de se formar professores que consigam enxergar a criança e explicou como seria um processo de aprendizagem da criança no campo da Filosofia. Reconhece também os limites da escola nesse trabalho:

ainda não! Pode ter um dia! Mas veja: um professor de Filosofia nos EUA notou que seus filhos, quando tinham por volta de sete a oito anos, propunham questões filosóficas bem aprofundadas [...], discutiam coisas, escreviam e encontravam insights filosóficos bem agudos, mas quando chegaram na adolescência eles abandonaram isso. Eles não queriam mais. Aí esse pesquisador levantou a seguinte hipótese: o filósofo é uma criança que nunca chegou à adolescência, já que tem uma fase que as crianças fazem as mesmas perguntas que um filósofo. Ela pergunta: o que é o homem? O que é objeto? O que é pessoa? O que sou eu? O filósofo pergunta a vida inteira isso!!! Mas quando a criança recebe as respostas ela deixa de perguntar porque já tem as respostas prontas (COORDENADOR – Filosofia).

Mas evidencia que, no campo da Filosofia, há uma preocupação no trabalho com as crianças:

nós não temos nada muito maduro, essas são preocupações recentes, são preocupações do fim do século XX. Logo terá alguma coisa para apresentar para as crianças (COORDENADOR – Filosofia).

Um terceiro grupo relacionou a questão ao letramento. A ideia foi tomando corpo à medida que o entrevistado dizia que não havia uma formação específica para a formação do alfabetizador, mas não negava a articulação com a alfabetização referindo-se ao letramento:

Letras não trabalha com alfabetização, não é nossa competência, nós trabalhamos com outra fase. Mas, muitas vezes, nós tivemos que inserir no curso de Letras, e até onde eu sei é que o nosso curso é o único em Curitiba que tem isso, nós temos a disciplina de Letramento, só que letramento com ênfase na leitura crítica e nas potencialidades entre ler e decodificar (COORDENADOR – Letras).

Outro coordenador inicia apontando que os anos iniciais não são campo de trabalho do licenciado em Letras, mas identifica, a partir da prática do estágio, as dificuldades dos alunos do Ensino Fundamental:

nós só podemos atuar a partir da 5.^a série. [...] Quando a gente está no campo de estágio, o que a gente mais percebe é que o aluno está na 5.^a série e ainda não sabe ler. Ele decodifica um texto, mas ele não entende o texto, não sabe o que aquelas palavras juntas significam (COORDENADOR – Letras).

Esta dificuldade parece persistir até a universidade, motivo que leva o curso a pensar em uma disciplina para trabalhar com esta questão – no caso, Recepção e Produção de Textos, que vai trabalhar com a leitura e escrita:

tem alunos universitários que também não sabem ler, chegam sem saber ler e escrever. O perfil do aluno de Letras de uma universidade particular vem de uma escola pública, dificilmente vem da rede particular. O aluno que teve oportunidade, que estudou numa excelente escola, normalmente sabe ler, muitos alunos não tiveram essa formação, esse aprendizado (COORDENADOR – Letras).

O professor de Matemática refere-se à alfabetização matemática, aqui tomada por letramento pela visão mais ampla que demonstrou, e afirma de imediato a necessidade de pensar o ensino desde a criança pequena:

[...] são números decimais, começo de Matemática Financeira que a criança bem pequena deve saber. Em geral, eu acho que a alfabetização de Matemática passa por esses conteúdos e nós damos muita atenção a isso (PROFESSOR – Matemática).

É nesta mesma perspectiva que o coordenador de Educação Física se manifesta. Faz uma leitura do contexto desde a Educação Infantil e reforça a necessidade de formação de profissionais com conhecimento para atuar:

na Educação Física esse é o grande foco [...], a questão do desenvolvimento motor começa desde o nascimento. Então, se não tiver uma Educação Física de qualidade, com bons professores, com conhecimento na área do desenvolvimento e da aprendizagem motora, essa criança vai ter dificuldade motora lá na frente [...]. Tem que ser trabalhada desde que ela entra na escola. [...] A grande lacuna na Educação Física é justamente a Educação Infantil, muitas escolas não têm professor de Educação Física, esse é um problema sério hoje (COORDENADOR – Educação Física).

Os dados preliminares obtidos neste estudo exploratório permitiram uma primeira aproximação para o que eu futuramente iria eleger como objetivo de pesquisa. Ao identificar diferentes respostas entre os professores, percebi que existem aqueles que enfatizam a desarticulação entre as licenciaturas e os anos iniciais da educação básica, outros que reconhecem esse distanciamento e ainda outros que já caminham em direção a essa articulação.

Aconteceu como um ensaio, uma aproximação com professores formadores para ter algumas pistas sobre a licenciatura e a alfabetização. Por encontrar eco nas falas dos professores, que manifestaram uma possibilidade de olhar para os anos iniciais, é que tive fôlego para pensar um projeto maior de pesquisa.

2.1.2 O estudo exploratório para a definição do campo de pesquisa

O estudo exploratório realizado com a contribuição do grupo de pesquisa possibilitou identificar algumas percepções que os professores das diversas licenciaturas tinham sobre a alfabetização e a relação com a formação dos professores. No entanto, eu perseguia uma outra ideia que ia além de identificar percepções: intuía que práticas neste sentido poderiam estar sendo desenvolvidas.

E foi com esta ideia que iniciei, em agosto de 2011, uma busca a indícios da relação entre as licenciaturas e a alfabetização nas universidades públicas do Brasil. Primeiramente obtive uma listagem das instituições públicas brasileiras no *site* do Ministério da Educação (MEC), no Sistema e-MEC, que forneceu um relatório das Instituições de Ensino Superior ativas (145 instituições). No entanto, a pesquisa foi ampliada ao serem consultados os diversos *campi* de uma mesma universidade e serem incluídas universidades estaduais. No total, foram 248 instituições consultadas por meio dos seus respectivos *sites*. A ideia era acessar informações desse modo porque, segundo políticas do MEC, as universidades devem disponibilizar informações sobre seus cursos nos próprios portais *on-line*.

A busca priorizou a localização dos cursos de licenciatura e informações que pudessem contribuir com a identificação de cursos que tivessem alguma interlocução com a alfabetização. Sendo assim, buscou-se: o projeto pedagógico de cada curso, ementas das disciplinas, objetivos e perfil do licenciado.

A consulta pelo *site* das universidades localizou um total de 1.177 cursos de licenciatura, entre os quais foram localizados 132 projetos pedagógicos, que foram salvos em arquivo próprio para leitura e análise posterior. Foi realizada uma leitura flutuante dos projetos pedagógicos e ementas disponíveis com o auxílio da ferramenta de busca de palavras-chave¹⁴.

Segundo Raymond Williams (2007), palavras-chave é uma denominação para um conjunto de palavras selecionadas pela relação entre si, pelos significados vinculados em sua interpretação e em seu contexto; palavras que

¹⁴ Um mapa geral é apresentado como anexo para representar este trabalho realizado.

envolvem ideias e valores e que desenvolvem significados em seus contextos compreendidos pelas evidências históricas.

O autor toma como ponto de partida um conjunto específico de palavras e referências inter-relacionadas para, na sequência, fazer uma seleção mais ampla. Considera que as palavras nunca deveriam ser isoladas, pois seu significado depende de seus contextos reais e de propriedades da própria língua. A palavra escolhida por Williams (2007) foi “cultura” e, para compreendê-la, colecionou tantas outras que julgou estarem relacionadas para constituir o *corpus* de análise.

Para este estudo, as palavras definidas foram: *alfabetização; letramento; anos iniciais; séries iniciais; Educação Infantil; criança; infância; Ensino Fundamental; escola básica; 1.ª a 4.ª série; 1.º ao 5.º ano*. Estas palavras foram coletadas em documentos, na oralidade em situações do cotidiano, na observação da prática pedagógica e em encontros de formação de professores¹⁵.

Ao buscar a interlocução das licenciaturas com os anos iniciais, presumiu-se que esta não é uma prática corrente, tendo por base a própria legislação e o perfil que os cursos de formação de professores oferecem. Desta forma, a ideia foi procurar indícios pelas palavras que apresentam relação com os anos iniciais da educação básica.

O quadro a seguir é resultado da pesquisa realizada pelas palavras-chave e indica as universidades selecionadas, as palavras localizadas nos documentos do curso e quais documentos forneceram as pistas.

Quadro 1 – Os documentos e as evidências iniciais

| As evidências iniciais | | |
|------------------------|--|--|
| Instituição | Palavra-chave | Localização nos documentos |
| Universidade 1 | Educação Infantil Crianças Anos iniciais | Fundamentação do PPP Disciplina de estágio (ementa) Modalidades de TCC |

Continua

¹⁵ É importante ressaltar que essas palavras foram selecionadas naquele momento de busca e determinadas pelo contexto. Em outros momentos, outras palavras podem surgir de forma significativa para novas buscas.

Continuação

| As evidências iniciais | | |
|------------------------|--|---|
| Instituição | Palavra-chave | Localização nos documentos |
| Universidade 2 | Educação Infantil Crianças Anos iniciais Creche Pré-escola | Fundamentação do PPP Objetivos da disciplina de Estágio Supervisionado Ementa Referências bibliográficas |
| Universidade 3 | Educação Infantil Crianças Anos iniciais 1.º e 2.º ciclo | Programa da disciplina de Práticas Pedagógicas e Pesquisas em “locais de observação” |
| Universidade 4 | Educação Infantil | Objetivos do programa de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado Conteúdo programático |
| Universidade 5 | Alfabetização Criança | Conteúdo programático Referências bibliográficas Plano de atividades do departamento de Linguística |
| Universidade 6 | Educação Infantil Séries iniciais 1.ª a 4.ª séries | Conteúdo programático Objetivos da disciplina Ementas Referências bibliográficas |
| Universidade 7 | Alfabetização Criança Infância | Ementa Referências bibliográficas |

Fonte: a autora, 2013.

Nota: PPP (projeto político-pedagógico); TCC (trabalho de conclusão de curso).

É importante ressaltar que este quadro resulta de uma busca realizada em determinado tempo e espaço e, portanto, pode tomar outra configuração com novas buscas.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: UNIVERSIDADES E PROFESSORES DO BRASIL

O quadro 2, a seguir, traz informações sobre o campo de pesquisa com foco para os professores que foram entrevistados nas sete universidades públicas de três regiões (Nordeste, Sudeste e Sul) do Brasil. As informações dizem respeito: ao curso de licenciatura de atuação de cada professor, ao departamento da universidade em que cada um trabalha, a sua formação acadêmica e à experiência docente e/ou atividades realizadas que apresentam alguma relação com o ensino. As fontes utilizadas para a caracterização dos

professores foram as entrevistas e o currículo Lattes (acessado durante o mês de outubro de 2012). Alguns dados fornecidos durante as entrevistas, como as datas, apresentaram pequenas divergências com os localizados na plataforma Lattes e, desta forma, optei pela informação disponível *on-line*.

Com estas informações, procurei fazer uma leitura da trajetória de cada professor, bem como analisar o conjunto de professores que foram selecionados para a entrevista. Os nomes das instituições e dos professores que participaram desta pesquisa foram preservados, passando a ser identificados por números. No total, são sete universidades e doze professores. A região a que pertence cada uma das universidades também foi ocultada, pois, para esta pesquisa, não se busca evidenciar a região, mas sim práticas que estejam em consonância com os objetivos já elencados.

Quadro 2 – Caracterização dos professores entrevistados

| Instituição/ Licenciatura | Professor | Formação acadêmica ¹⁶ | Experiência docente/ Atividade relacionada ao ensino |
|------------------------------|---|---|---|
| Universidade 1 Geografia | Professor de Estágio Supervisionado Departamento de Geografia PROFESSOR 1 | Licenciatura em Geografia (1995) Mestrado em Geografia (1999) Doutorado em Geografia (2010) | Monitor de prática de ensino durante a graduação Assessor em projetos de educação governamentais e não governamentais (produção de materiais didáticos e capacitação de professores do Ensino Fundamental) Professor no Ensino Superior desde o ano 2000 |
| | Coordenador do curso Departamento de Geografia PROFESSOR 2 | Bacharelado em Geografia (1994) Mestrado em Transportes (1997) Doutorado em Geografia (2002) | Professor em escola pública estadual de 5. ^a a 8. ^a séries durante dois anos |
| Universidade 2 Geografia | Professor de Estágio Supervisionado Departamento de Geografia PROFESSOR 3 | Licenciatura em Geografia (1988) Mestrado em Geografia (1995) Doutorado em Geografia (2004) | Professor no Ensino Superior desde 1990 |

(Continua)

¹⁶ Os nomes das universidades onde a formação foi realizada não constam de forma a preservar a identidade dos sujeitos.

| Instituição/ Licenciatura | Professor | Formação acadêmica | Experiência docente/ Atividade relacionada ao ensino |
|------------------------------|---|--|---|
| Universidade 3 Geografia | Professor das disciplinas de Práticas Pedagógicas e Pesquisas Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento PROFESSOR 4 | Graduação em Geografia (1989) Mestrado em Educação (1998) Doutorado em Educação (2004) Pós-doutorado (2010) | Professor e coordenador na rede privada e pública de escola básica (Educação Infantil e 1.ª a 4.ª séries) Coordenador da creche da universidade em que trabalha Professor/monitor no Ensino Superior desde 1988 |
| Universidade 4 Geografia | Coordenador do curso Departamento de Planejamento Territorial e Geoprocessamento PROFESSOR 5 | Graduação em Geografia (1996) Mestrado em Ciência da Engenharia Ambiental (1999) Doutorado em Geografia (2006) | Professor da rede pública no Ensino Fundamental de 5.ª a 8.ª séries durante um ano e meio Professor no Ensino Superior desde 2002 |
| Universidade 4 Geografia | Professor das disciplinas de Estágio Supervisionado Departamento de Educação PROFESSOR 6 | Bacharelado e Licenciatura em Geografia (1987) Mestrado em Educação (1995) Doutorado em Educação (2001) Pós-Doutorado | Professor na rede pública e privada no Ensino Fundamental de 5.ª a 8.ª séries e Ensino Médio durante aproximadamente onze anos Professor no Ensino Superior desde 1998 |
| Universidade 5 Letras | Professor na disciplina de Aquisição da Língua Escrita Departamento de Linguística PROFESSOR 7 | Graduação em Pedagogia e Filosofia (1965) Graduação em Letras Neolatinas (1966) Mestrado em Linguística (1974) Doutorado em Linguística e Fonética (1977) Pós-doutorado (1987; 2003) | Professor no Ensino Fundamental (antigo ginásio industrial) por cinco anos Professor no Ensino Superior desde 1974 |

(Continua)

(Continuação)

| Instituição/ Licenciatura | Professor | Formação acadêmica | Experiência docente/ Atividade relacionada ao ensino |
|---------------------------------|---|---|---|
| Universidade 6 Matemática | Coordenador do curso Departamento de Matemática PROFESSOR 8 | Licenciatura em Ciências, Habilitação em Matemática (1984) Mestrado em Fundamentos da Matemática (1992) Doutorado (1998) Pós-doutorado (2008) | Professor na rede pública estadual Professor no Ensino Superior desde 1986 |
| | Professor nas disciplinas de Álgebra Departamento de Matemática PROFESSOR 9 | Licenciatura em Matemática (1986) Mestrado em Matemática (1990) Doutorado em Engenharia Elétrica (1999) Pós-doutorado (2010) | Professor no Ensino Superior desde 1990 |
| Universidade 7 Letras | Coordenador do curso Departamento de Língua e Literatura Vernáculas PROFESSOR 10 | Licenciatura em Letras (1992) Mestrado em Literatura (1995) Doutorado em Literatura (2001) | Professor no Ensino Superior desde 1996 |
| | Professor na área de fonética e fonologia Departamento de Língua e Literatura Vernáculas PROFESSOR 11 | Graduação em Letras (1990) Mestrado em Linguística (1994) Doutorado em Linguística (2000) Pós-doutorado (2012) | Professor no Ensino Fundamental de 5. ^a série e Ensino Médio Professor no Ensino Superior desde 1992 |
| | Professor na área de fonética e fonologia Departamento de Língua e Literatura Vernáculas PROFESSOR 12 | Graduação em Fonoaudiologia (1999) Mestrado em Letras (2005) Doutorado em Letras (2009) | Professor no Ensino Superior desde 2006 Fonoaudiólogo na área de supervisão escolar com professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (rede pública) |

Fonte: a autora (2013).

Entre os doze professores entrevistados, sete tiveram a experiência como docente no Ensino Fundamental. Dos cinco professores que não tiveram experiência docente nesse segmento de ensino, dois realizaram atividades com o Ensino Fundamental (Educação Infantil e anos iniciais) na forma de assessoria, monitoria e supervisão escolar, e três professores atuaram somente no Ensino Superior.

Na análise das entrevistas, serão apontadas outras formas de relacionamento dos professores entrevistados com a educação básica (Educação Infantil e anos iniciais).

A busca pelas palavras-chave possibilitou a identificação de cursos de licenciatura que indicavam alguma relação com o que se propunha para a pesquisa. Embora tenham sido localizados documentos das licenciaturas em História e Ciências Biológicas, não foram identificadas evidências de interlocução com os anos iniciais da educação básica. No entanto, é possível que estas licenciaturas possam estar realizando algum trabalho neste sentido, apesar de seus projetos não estarem disponíveis virtualmente no momento desta busca.

A etapa seguinte foi caracterizada pela busca dos sujeitos que pudessem contribuir com a pesquisa na forma de entrevista. Os contatos começaram a ser feitos por *e-mail* e telefone com os coordenadores dos cursos e professores das disciplinas.

A primeira conversa estabelecida com os possíveis sujeitos da pesquisa tinha a intenção de apresentar os objetivos da pesquisa, coletar informações que confirmassem os indícios localizados nos documentos (projetos pedagógicos, ementas) e criar um vínculo com o possível entrevistado.

A exposição dos objetivos da pesquisa durante o primeiro contato despertou em alguns sujeitos o interesse e a disposição para apresentar detalhes da organização do curso e das disciplinas. As informações fornecidas neste primeiro contato foram valiosas para a preparação das entrevistas e a gravação destas.

O roteiro para as entrevistas iniciava solicitando ao professor que falasse sobre sua formação acadêmica e sobre suas atividades profissionais relacionadas à docência e à pesquisa. Por ser ampla, os professores discorriam contando o percurso de formação, lembrando de histórias e

articulando ao objetivo inicial desta pesquisa. Abordavam questões de interesse e que estavam previstas no roteiro inicial: formas de interlocução com os anos iniciais da educação básica, conceitos sobre o ensino na área específica, projetos desenvolvidos com/e sobre a educação básica. Também fizeram parte do roteiro inicial questões relacionadas ao conceito de alfabetização nas diferentes áreas do conhecimento e as possibilidades do licenciado (nas áreas investigadas) de trabalhar com estudantes dos anos iniciais da educação básica. Considerando que as entrevistas decorreram das evidências localizadas nos documentos dos cursos de licenciatura, a conversa com os professores permitiu investigar com mais detalhes as informações contidas nos projetos, ementas e planos de ensino que tratavam de especificidades da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de maio, junho e julho de 2012, após agendamento de dia, hora e local com cada um dos entrevistados. Precedeu o momento das entrevistas uma primeira leitura dos documentos coletados sobre o curso

Considerando que os sujeitos da pesquisa pertenciam a diferentes instituições localizadas em diferentes estados do Brasil, as entrevistas foram realizadas de forma presencial e a distância. Nas entrevistas a distância, foram usados o Skype e o telefone. Considerando que o Skype é um *software* que permite comunicação de voz e vídeo pela internet em tempo real, foi possível investir na busca de professores das universidades sem a preocupação de que a distância impedisse a realização da pesquisa.

O agendamento das entrevistas pelo Skype possibilitou aos professores escolher espaço e hora adequados para a nossa conversa. Elas foram realizadas em diferentes horários e dias da semana, incluindo fins de semana. Alguns professores preferiram realizar a entrevista no espaço da universidade e outros em suas casas, sem a interferência do trabalho.

Todas as entrevistas foram gravadas utilizando diferentes instrumentos: gravador, programas do computador e aplicativos de celular. As entrevistas realizadas presencialmente foram também gravadas em vídeo, e as demais somente em áudio. O tempo de duração de cada entrevista variou entre vinte minutos e uma hora.

A opção pela entrevista semiestruturada deu-se considerando que ela pode ser realizada em tempo real pelo investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias para enriquecer a entrevista. Ao partir de certos questionamentos básicos feitos pelo investigador, o informante segue uma linha de pensamento que é espontânea, passando a fazer parte na elaboração do conteúdo da pesquisa. Triviños (2007) esclarece que a entrevista semiestruturada constitui-se de perguntas resultantes da teoria que alimenta a ação do investigador, como também das informações obtidas sobre o fenômeno social pesquisado.

Ao defender a preferência pela entrevista semiestruturada, Triviños (2007, p. 152) justifica que esse procedimento:

[...] mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.

Isto nos permite ler os diferentes discursos que se fazem presentes nas entrevistas. É pela natureza da alteridade entre os discursos dos entrevistados, os documentos selecionados e o estudo exploratório realizado que o corpo desta análise se constituirá.

Quanto à leitura das entrevistas, é necessário considerar que a situação de entrevista não se cria num vácuo discursivo, mas nasce de outros enunciados, de um entrevistador também situado, cuja fala busca provocar verdades, histórias, lógicas junto com o entrevistado. Assim, ler os discursos produzidos requer o exercício de ler e reler reconstruindo novos sentidos, sempre.

Na sequência, apresento com mais detalhes quais foram os indícios encontrados em cada uma das universidades pesquisadas.

O projeto pedagógico da **Universidade 1**, licenciatura em Geografia, indicava uma disciplina de estágio que propunha aos estudantes a possibilidade de observar a Educação Infantil. O contato com a instituição deu-se na forma de *e-mail* e telefone. Por meio de contato telefônico com a secretaria, identificou-se que houve mudanças recentes na coordenação do

curso. Em conversa telefônica com o coordenador, este informou que não permaneceria na função e não soube dar mais explicações a respeito do projeto pedagógico e das disciplinas. Foi buscado o contato com a coordenadora de estágio, que prontamente respondeu ao *e-mail* e manteve diálogo ao telefone, indicando, então, o professor que poderia ser entrevistado. O contato foi feito por *e-mail* e telefone, e a entrevista foi realizada em duas etapas pelo telefone.

A **Universidade 2**, licenciatura em Geografia, foi localizada pelo projeto pedagógico, que indicava estágio com as atividades voltadas para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1.^a a 4.^a séries). O contato inicial foi estabelecido por *e-mail* com o coordenador e o professor da disciplina de estágio, que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Na sequência, foram feitos contatos telefônicos para explicar os objetivos da pesquisa e agendar as entrevistas. As entrevistas com o coordenador e o professor foram realizadas ao vivo, no *campus* da universidade.

A **Universidade 3**, licenciatura em Geografia, foi localizada inicialmente por meio de publicações de um grupo de pesquisa intitulado “Geografia da Infância” e a confirmação foi feita por meio da ementa da disciplina de estágio. O contato com o professor da disciplina deu-se primeiramente por *e-mail*, as demais conversas foram realizadas por telefone e a entrevista efetivou-se pelo Skype.

A **Universidade 4**, licenciatura em Geografia, foi localizada pelas ementas das disciplinas disponíveis no *site* da universidade. Uma ementa indicava como conteúdo o estudo de propostas curriculares do Ensino Fundamental de 1.^a a 8.^a séries e propostas de análise de publicações didáticas. Os contatos com o professor da disciplina foram feitos por meio de telefonemas via secretaria da faculdade, sendo que ele tomou a iniciativa de retornar a ligação. A entrevista efetivou-se pelo Skype diretamente da casa do professor, o qual considerou que assim teria mais tranquilidade para conversarmos.

A **Universidade 5**, licenciatura em Letras, foi identificada pela referência à alfabetização em seu projeto pedagógico e pelas ementas das disciplinas de Aquisição da Linguagem Escrita (obrigatória) e Tópicos de Linguística e Alfabetização (optativa). O professor da disciplina foi entrevistado pelo Skype

após contato por *e-mail*. Ele respondeu prontamente à solicitação e concedeu a entrevista diretamente de sua casa, de forma muito tranquila e tomando café.

A **Universidade 6**, licenciatura em Matemática, foi identificada pela referência a cursos de extensão voltados para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (de 1.^a a 4.^a séries); pelas ementas das disciplinas de Conteúdos e Metodologia do Ensino da Matemática, que contemplam o estudo do currículo de Matemática para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: Guias Curriculares, Propostas Curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil; pela disciplina de Prática de Ensino II, que contempla em um dos seus objetivos a estrutura curricular da área de Matemática para a Educação Infantil. Nesta instituição, foi realizado um primeiro contato telefônico com o coordenador do curso, que prontamente forneceu informações que confirmavam a relevância desta instituição para a pesquisa. Diversos professores foram contatados por telefone e deram indicações importantes sobre seus pares e sobre o curso; no entanto, foi possível efetivar duas entrevistas: uma com o coordenador do curso, por telefone, e outra com um professor, que concedeu a entrevista pelo Skype, em sua casa. Outros dois professores agendaram entrevista e cancelaram posteriormente sem nova possibilidade de agendamento.

A **Universidade 7**, curso de Letras, foi identificada pelo projeto pedagógico e pelas ementas nele presentes com referência a: alfabetização, criança e letramento. Um primeiro contato foi estabelecido com um professor que desenvolve pesquisas na área de letramento, que não concedeu entrevista mas deu alguns esclarecimentos a respeito do curso. A partir desta conversa, foi possível efetivar três entrevistas com dois professores da área de fonética e fonologia e com o coordenador do curso. As entrevistas foram realizadas por telefone e Skype.

Após a finalização das entrevistas, elas foram transcritas e enviadas por *e-mail* para os entrevistados, conforme acordado anteriormente. Alguns deles fizeram algumas alterações na transcrição e a reenviaram. Todos os entrevistados se disponibilizaram em atender novas solicitações para esta pesquisa.

3 A INTERLOCUÇÃO COM OS PROFESSORES FORMADORES

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

(MELO NETO, 1979, p. 19-20)

A busca inicial por pistas que evidenciassem alguma forma de interlocução com os cursos de licenciatura e os anos iniciais da escola básica me levou a artigos publicados, a grupos de pesquisa e nomes de alguns professores.

Durante o estudo exploratório na busca de cursos de licenciatura das universidades públicas do país, identifiquei algumas licenciaturas e professores que pareciam realizar um trabalho dentro dos critérios propostos para esta pesquisa. Ao iniciar os primeiros contatos com professores e coordenadores dos cursos localizados no estudo exploratório, começaram a aparecer outras pistas indicando outros professores e universidades que poderiam se tornar sujeitos e campo de pesquisa.

Muitas tarefas iam acontecendo paralelamente: a busca de cursos de licenciatura na plataforma *on-line* das universidades, o contato com professores e coordenadores por *e-mail* e telefone, a busca em artigos publicados e disponíveis *on-line*, conversas com colegas de outras universidades, discussões no grupo de pesquisa, enfim, sem limites para localizar trabalhos, nas licenciaturas, que tivessem um olhar para os anos iniciais da escola básica.

Foi neste contexto que algumas vozes anunciaram o que se procurava: documentos apontaram evidências, professores entrevistados indicaram o trabalho de outros professores e de outras universidades, apontaram para

movimentos que estavam mais próximos da discussão da escola básica em seus cursos de licenciatura.

A interação entre professores deu-se em tempos e lugares diferentes. Os sujeitos e os sentidos foram sendo construídos nas interações que se fizeram à medida que um apontava práticas realizadas por outros em outros tempos e lugares. Desta forma, foram sendo confirmadas as universidades que iriam fazer parte da pesquisa com os respectivos professores.

Uma das interações foi marcante e serve como exemplo. Na licenciatura em Geografia, o Professor 6 comenta sobre a relação entre o trabalho do licenciado em Geografia e os anos iniciais da educação básica e indica o nome de um professor de outra universidade, em outro Estado do país, que também poderia contribuir nesta pesquisa:

acho que tem recentemente um grupo da Universidade Federal [nome da instituição], não sei se você já encontrou nas suas pesquisas, um único grupo que trabalha com Geografia da Infância. É o [nome do professor]. Ele é o único! Eu falo assim, nesse universo de professores de Geografia, é o único que tem uma proposta mais voltada para a educação [...]. É Educação Infantil e primária! É, eu acho que é ele que tem trabalhado, tem organizado eventos, publicado. Acho que é a única pessoa que tem um olhar mais voltado para o qual você parece que está querendo discutir (PROFESSOR 6).

O apontamento do Professor 6 levou a outro professor que poderia contribuir para a pesquisa. O contato indicado pelo Professor 6 resultou em uma entrevista com o Professor 4, que, por sua vez, trouxe as vozes de outros trabalhos desenvolvidos que aproximam as licenciaturas dos anos iniciais da educação básica:

sim, porque a Universidade [especifica o nome da instituição] tem um colégio de aplicação [...]. Nós atuamos muito diretamente com eles, inclusive de 1.^a a 4.^a série também, até porque lá, esse ano não, mas há dois anos atrás, o professor de Geografia que trabalhava com as séries iniciais era um professor muito ligado ao nosso laboratório de ensino. Então ele recebia muitos alunos para estagiar (PROFESSOR 4).

O Professor 4 relata práticas de outro professor, formado em Geografia, que atuou com os anos iniciais no colégio de aplicação da universidade na qual trabalha. Detalhou também um trabalho realizado por uma professora sobre inclusão e contou que os estudantes das licenciaturas são levados a fazer visitas em institutos fora da universidade:

mas eles fazem muitas visitas! Para você ter uma ideia, essa semana – nós estamos em greve lá na... –, a professora que trabalha com Estágio IV, que é a professora [nome da professora], ela levou os alunos que estão fazendo um trabalho sobre inclusão, sobre questão de deficiências, os alunos estão, todos eles, fazendo visitas ao Instituto [nome do instituto], que faz um trabalho com crianças cegas. Eles começaram a ver exatamente o trabalho para a Educação Infantil. Certo! (PROFESSOR 4)

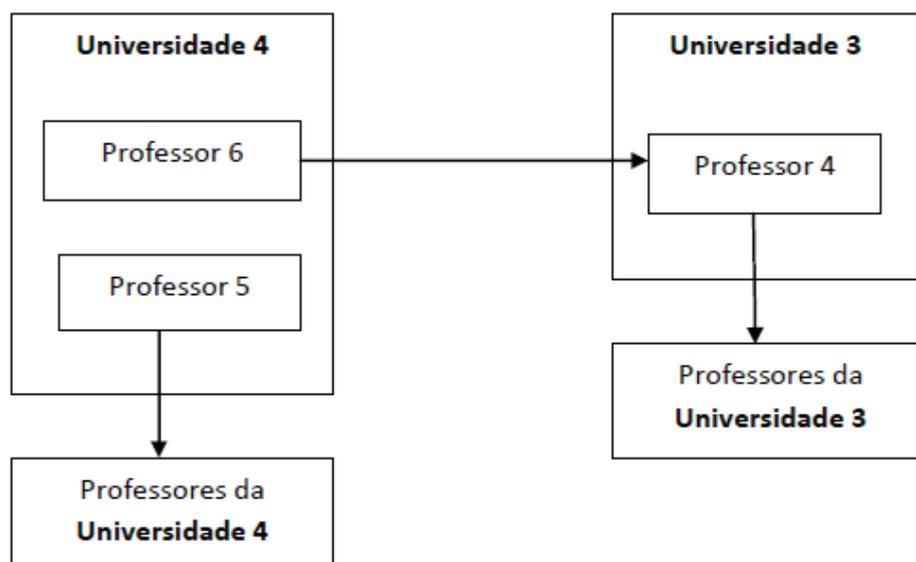
O Professor 4, além de apontar os colegas da própria instituição, fala de trabalhos realizados em outras universidades, de outros dois estados do Brasil, envolvendo vários professores:

não, este é um movimento da cartografia, é nacional. Começou com um pessoal ligado à USP. A própria [nome da instituição em que trabalha], com a professora [nome da professora], foram algumas professoras que começaram este movimento, certo? A professora [nome da professora], que é da [nome da universidade], começou esse movimento e acabou depois se ampliando para outras universidades, tá certo? [...] O primeiro encontro foi na USP com a professora [nome da professora], que começou lá esse movimento. A gente tem uma professora que talvez..., a melhor referência importante pra você neste trabalho. A professora foi quem trouxe muito esse trabalho pro Brasil, hoje, inclusive tem um prêmio de Cartografia para escolares chamado Prêmio [nome do prêmio] em homenagem ao trabalho dela, ela continua participando com a gente nos eventos. O próximo encontro de cartografia para escolares vai acontecer na Federal [...] (PROFESSOR 4).

Ao trazer outros personagens da área de Geografia, o Professor 4 anuncia que não está sozinho nesse trabalho e que há um movimento envolvendo diversas universidades e professores. Convém explicar que a cartografia escolar mencionada pelo professor tem uma relação direta com os anos iniciais da educação básica com várias publicações de materiais didáticos, além de produções científicas.

A figura 1 representa uma rede de interlocução a partir das indicações que os professores dos cursos de licenciatura fizeram a respeito de outros professores¹⁷.

Figura 1– Interlocução com os discursos da licenciatura em Geografia



Fonte: a autora (2013).

As entrevistas da licenciatura em Letras também levaram à interação entre diversos personagens da área. O primeiro contato realizado na Universidade 7 foi por telefone e com um professor (Professor A)¹⁸ que falou um pouco do curso. Ele explicou que o foco do curso não era a licenciatura, mas sim o bacharelado¹⁹, e, portanto, não atendia aos critérios da pesquisa. No entanto, outros contatos foram estabelecidos com professores do curso de licenciatura que permitiram conhecer um pouco do curso e tomá-lo como campo de pesquisa.

Na entrevista, o Professor 10, coordenador da licenciatura em Letras da Universidade 7, ao ser lembrado dos objetivos da pesquisa, logo de início indica o nome do Professor A, bem como de outros professores:

¹⁷ Durante as entrevistas, foi possível identificar que os Professores 6 e 4 trabalharam juntos em uma mesma universidade em década anterior.

¹⁸ A Professora A não concedeu entrevista para a pesquisa, mas, durante a realização das entrevistas com os demais professores da Universidade 7, todos fizeram referência ao seu nome e seu trabalho com a alfabetização.

¹⁹ Durante a entrevista realizada com a coordenadora do curso, esta explicou que o curso está passando por uma reformulação justamente por não estar atendendo como deveria à formação do professor. O ingresso dos estudantes no curso é um só, e depois é feita a opção pela licenciatura e/ou bacharelado.

existem alguns professores que estão questionando nosso currículo. Estamos passando por uma reflexão e com a possibilidade, inclusive, de uma reforma curricular por conta de uma crítica que tem sido feita por esse grupo de professores da linguística aplicada de que nós não estaríamos centrando na formação do professor. Numa visão mais voltada para o ensino da língua materna, nessa questão do letramento. É um grupo de professores do nosso departamento que são [nome de três professores do departamento, incluindo Professor A]. Estão defendendo um ponto de vista. Inclusive estão defendendo uma reforma em que a gente separasse o curso de formação de professor, a licenciatura, do bacharelado, e que não trabalhássemos dessa forma integrada como estamos fazendo agora (PROFESSOR 10).

O Professor A, indicado pelo Professor 10, não concedeu a entrevista justificando que o foco do curso tem sido o bacharelado. O coordenador, Professor 10, compreende que as mudanças que podem acontecer com a reorganização do curso se voltam justamente para um olhar mais específico do letramento e alfabetização, informando que existem professores do curso que têm esse olhar. Isso pode explicar o posicionamento do Professor A:

[...] nome que acho interessante em nosso departamento e que é bastante atuante e tem coordenado o projeto Pibid [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência], e que está muito fortalecido em nosso departamento, é [nome do Professor A]. Tem pesquisas fantásticas nessa direção, [...] para modificar o currículo no sentido de formar o professor nesse direcionamento do ensino da língua materna (PROFESSOR 10).

O mesmo professor indicado pelo Professor 10 é também apontado pelo Professor 11, que diz:

[...] não sei se [refere-se ao Professor 10, coordenador do curso] falou o nome [nome do Professor A], que trabalha com essa área e tem vários grupos de alunos que trabalham... Eu não sei se eles trabalham com séries iniciais e alfabetização. [...] Tem trabalhado mais de perto com a escola. Acredito que isso vai trazer uma maior aproximação do nosso curso à escola [...]. A gente está lá há um tempo para trazer mudanças mais profundas. Acredito que sim, a gente está alterando, mas não sei bem ainda [...] (PROFESSOR 11).

O Professor 11 acaba de retornar do pós-doutorado que estava fazendo fora do país e ainda está se atualizando dos encaminhamentos do departamento. No entanto, apesar de não saber exatamente em que situação estão os trabalhos, ressalta a importância dos projetos desenvolvidos pelo outro professor, os quais poderiam estar relacionados a esta pesquisa. Porém, menciona que o Professor 10 poderia ter mais informações.

O Professor 11 ainda faz outra indicação de um autor que fundamenta a área da alfabetização. O autor indicado pelo professor, coincidentemente, foi entrevistado para esta pesquisa e é identificado como Professor 7.

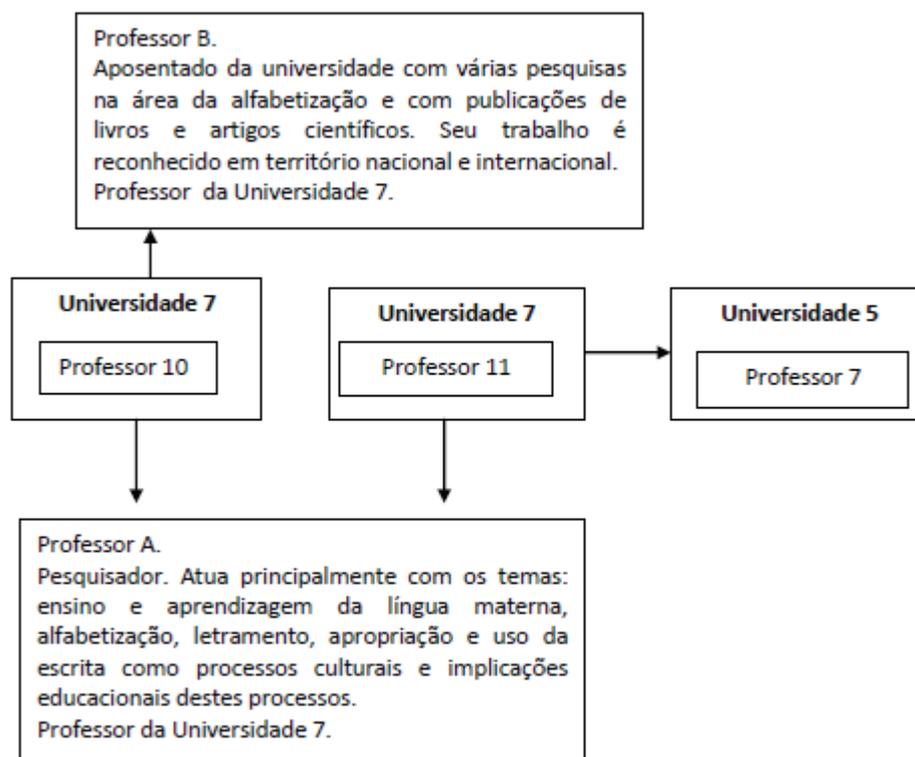
O Professor 10, coordenador do curso, ainda indica um trabalho realizado por um professor já aposentado, mas que continua atuante na pesquisa na área da alfabetização e com alunos da graduação em Letras da Universidade 7:

nós temos aqui um núcleo fortíssimo que é coordenado [indicação do professor]. Inclusive ele criou um método de alfabetização [...]. É uma autoridade nessa questão não só no Brasil, mas fora do Brasil também [...], continua atuando [...], tem pesquisado, orientado diversos alunos nesse núcleo de pesquisa [...]. Envolve uma quantidade grande de alunos e professores do nosso departamento e de outros departamentos também, como, por exemplo, o departamento de Ensino e o pessoal da pós-graduação (PROFESSOR 10).

De fato, o professor citado tem trabalhos de relevância no campo da alfabetização e é conhecido por quem tem interesse no tema. Em oportunidade anterior, participei de palestra proferida pelo pesquisador e tive acesso a livros por ele publicados. É necessário ressaltar a atuação de um professor do curso de Letras na área da alfabetização, conforme o indicado pelo Professor 10, pois foram poucas as evidências encontradas a esse respeito no estudo exploratório. Deparei-me, em muitas situações durante a pesquisa, com explicações a respeito de a alfabetização não ter espaço no curso de Letras, visto que a atuação dos professores formados nessa área não se dá nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A figura 2, a seguir, traz as indicações que os professores dos cursos de licenciatura em Letras fizeram a respeito de outros professores.

Figura 2 – Interlocução com os discursos da licenciatura em Letras



Fonte: a autora (2013).

As interlocuções com os professores entrevistados e outros ainda estiveram presentes na licenciatura de Matemática. O primeiro contato feito com o coordenador do curso da Universidade 6, por telefone, desencadeou uma série de informações e nomes de professores que poderiam contribuir com a pesquisa. Embora não tenha sido possível a entrevista com todos os indicados, ora por indisponibilidade de tempo do professor, ora por não conseguir o contato, foi possível identificar vários discursos que se cruzaram. Na busca das evidências de relação entre a universidade e a escola básica, na medida em que um professor era indicado, eu buscava na plataforma Lattes o seu currículo. As atividades docentes nas disciplinas, as produções técnicas, os artigos publicados, os detalhes sobre os projetos de pesquisa forneceram informações valiosas sobre as interlocuções entre professores, autores, projetos de pesquisa, entre outros.

O Professor 8, coordenador da licenciatura em Matemática, indicou o nome de muitos professores do seu curso que estavam envolvidos em trabalhos com os anos iniciais da educação básica:

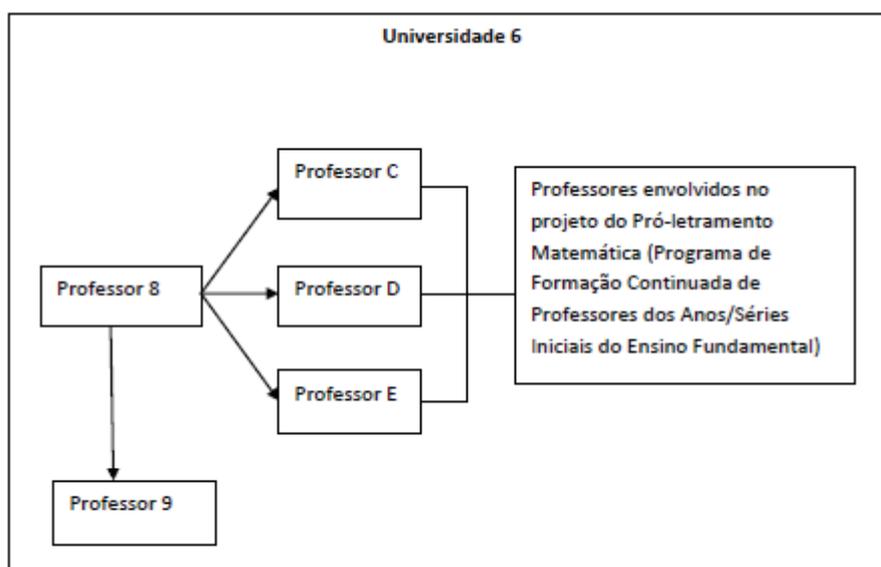
temos sim. Temos professores que desenvolvem projetos inclusive no âmbito do MEC direcionado para a Matemática no ensino das séries iniciais. E quem poderia dar mais detalhes seria a professora [nome da professora indicada] e o professor [nome do professor indicado]. Eles estão à frente de um projeto que se chama Pró-Letramento, e uma das atribuições desse projeto é elaborar textos didáticos de matemática para o ensino nas primeiras séries do Ensino Fundamental (PROFESSOR 8).

O professor indicado na entrevista foi contatado e ficou muito satisfeito com a pesquisa que eu estava propondo. De imediato indicou o nome de outro professor que também poderia ser entrevistado. Infelizmente, a entrevista não pôde ser efetivada com nenhum deles por questões de agenda.

O Professor 8 indicou também o Professor 9, que foi entrevistado para a pesquisa e que também está envolvido nos projetos citados na fala anterior.

A figura 3 representa as indicações que os professores dos cursos de licenciatura em Matemática fizeram a respeito de outros professores.

Figura 3 – Interlocução com os discursos da licenciatura em Matemática



Fonte: a autora (2013).

Foi a partir dos contatos iniciais, as entrevistas realizadas, que os sentidos dos discursos começaram a tomar forma. E como afirmou Fiorin (1999), a interdiscursividade é inerente à constituição do discurso que discursa com outros discursos, mantém relações com outros, é um lugar de trocas

enunciativas, onde a história pode reescrever-se, e nessa medida o discurso é social.

A interlocução com os discursos caminha para uma produção coletiva do discurso na medida em que professores fazem referência ao trabalho de outros professores em outras universidades. Ao somar essas vozes, percebo que há indicadores de uma convergência das licenciaturas para o ensino articulado com os anos iniciais da educação básica e que professores, em espaços diferentes e ao mesmo tempo, estão discutindo e trabalhando com questões específicas das quais trato nesta pesquisa.

4 AS EVIDÊNCIAS INICIAIS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS A RESPEITO DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os documentos dos cursos de licenciatura foram utilizados como ponto de partida para este estudo. Eles foram selecionados por meio das palavras-chave, que, segundo Williams (2007), são palavras relacionadas entre si pelos significados vinculados em sua interpretação e contexto, envolvem valores e ideias e desenvolvem significados em seus contextos. Retomando, as palavras definidas para este estudo foram: *alfabetização; letramento; anos iniciais; séries iniciais; Educação Infantil; criança; infância; Ensino Fundamental; escola básica; 1.ª a 4.ª série; 1.º ao 5.º ano*²⁰. Elas são decorrentes de leituras específicas e da oralidade observada em situações do cotidiano, na observação da prática pedagógica e em encontros de formação de professores.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental pode se tornar uma técnica valiosa para uma abordagem de dados qualitativos, principalmente se associada a outras técnicas, pois pode complementar informações já obtidas. As autoras apontam que as vantagens da pesquisa documental se referem ao fato de que elas são fontes estáveis, permitem evidenciar afirmações e declarações do pesquisador, e ainda surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre o contexto. Um documento pode ser consultado várias vezes e servir de base para diferentes estudos, ampliando, assim, a estabilidade dos resultados obtidos. Por ser considerada uma técnica exploratória, indica problemas a serem explorados por outros métodos.

Lüdke e André (1986) apontam, ainda, que a análise documental é apropriada quando o acesso aos dados é problemático, quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta e também quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos.

²⁰ As palavras-chave definidas no estudo exploratório decorrem daquele momento de pesquisa, no entanto não significa que outras não pudessem ser definidas, levando a achados diferentes dos encontrados.

A seleção das fontes documentais requer do pesquisador uma atitude autônoma e corajosa de forma a obter os documentos necessários para sua pesquisa. Sobre isso, Certeau (2002, p. 82) assim se expressa:

o estabelecimento das fontes solicita, também, hoje, um gesto fundador, representado, como ontem, pela combinação de um lugar, de um aparelho e de técnicas. Primeiro indício deste deslocamento: não há trabalho que não tenha de utilizar de outra maneira os recursos conhecidos e, por exemplo, mudar o funcionamento de arquivos definidos, até agora.

A coleta de documentos para esta análise foi variada e focou os atuais arquivos virtuais dos cursos de licenciatura das universidades públicas. Entre os documentos coletados, estão projetos pedagógicos de cursos de licenciatura e ementas de disciplinas que apresentaram alguma forma de interlocução com os anos iniciais da educação básica.

A pesquisa teve início com a busca de documentos que pudessem oferecer alguma informação a respeito de cursos de licenciatura, como o projeto político-pedagógico, ementas de disciplinas, apresentação do curso com o perfil de formação, objetivos e campo de trabalho. O trabalho foi longo, pois a opção de buscar arquivos virtuais, embora seja facilitada pela rapidez de acesso a várias instituições, esbarra nos limites de disponibilidade dos documentos virtualmente, *sites* pouco funcionais, indisponibilidade de documentos por falta de profissionais especializados, entre outros. Neste sentido, alerta Bacellar (2006, p. 53): “A paciência é arma básica do pesquisador em arquivos: paciência para descobrir os documentos que deseja, e paciência para passar semanas, quando não meses [...].”

O projeto político-pedagógico e as ementas de disciplinas disponíveis *on-line* possibilitaram esta análise inicial, que identificou, pelas palavras-chave, sete cursos de diferentes universidades do país entre os 1.177 cursos de licenciatura consultados. É necessário ressaltar que a busca de documentos *on-line* foi realizada tendo em vista orientações do MEC para que as instituições de Ensino Superior disponibilizem informações sobre os cursos em suas páginas. Muitas instituições e cursos ainda tornam públicas todas as informações, como projetos pedagógicos e ementas.

O número de cursos identificados não representa a totalidade dos cursos de licenciatura que podem estar realizando uma interlocução com os anos iniciais da escola básica, mas representa um recorte decorrente dos critérios estabelecidos para esta pesquisa. No entanto, confirma análise feita por Gatti e Barreto (2009), que analisaram disciplinas e conteúdos de licenciaturas em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas e identificaram que é irrisória a presença de disciplinas referentes às modalidades de ensino como Educação Infantil, por exemplo.

4.1 OS DOCUMENTOS: PONTOS DE PARTIDA PARA O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

A análise dos documentos foi realizada após a coleta de ementas, projetos pedagógicos e planos de ensino dos sete cursos de licenciatura das diferentes universidades brasileiras localizados durante o estudo exploratório.

A busca pelas palavras-chave possibilitou fazer uma leitura inicial e apontou alguns caminhos para construir a entrevista com os professores do curso. Considerando a interdiscursividade entre os documentos, bem como entre as falas dos entrevistados, foi necessário retomar constantemente as falas para compreender o diálogo presente entre os documentos.

É importante ressaltar que os documentos selecionados serviram como ponto de partida para identificar o campo de pesquisa e optou-se por uma leitura direcionada à identificação de pistas. Uma leitura mais aprofundada do contexto da produção dos documentos poderia ser feita definindo-se outros critérios de análise, como, por exemplo, investigar como é realizada a elaboração de projetos pedagógicos, planos de ensino, ementas pelos cursos de graduação, sendo necessário, neste sentido, como alerta Bacellar (2006) entender o mecanismo administrativo para compreender como os documentos são produzidos.

Retomo aqui informações apresentadas anteriormente e apresento o quadro 3, no qual constam as palavras-chave localizadas nos documentos e os documentos específicos localizado em cada universidade.

Quadro 3 – As evidências da interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da educação básica

| As evidências iniciais | | | |
|------------------------|------------|--|--|
| Instituição | Curso | Palavra-chave | Localização específica no documento |
| Universidade 1 | Geografia | Educação Infantil Crianças Anos iniciais | Fundamentação do PPP Ementa da disciplina de estágio Modalidades de TCC |
| Universidade 2 | Geografia | Educação Infantil Crianças Anos iniciais Creche Pré-Escola | Fundamentação do PPP Objetivos da disciplina de Estágio Supervisionado Ementa Referências bibliográficas |
| Universidade 3 | Geografia | Educação Infantil Crianças Anos iniciais 1.º e 2.º ciclo | Programa da disciplina de Práticas Pedagógicas e Pesquisas em “locais de observação” |
| Universidade 4 | Geografia | Educação Infantil | Objetivos do programa de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado Conteúdo programático |
| Universidade 5 | Letras | Alfabetização Criança | Conteúdo programático Referências bibliográficas Plano de atividades do departamento de Linguística |
| Universidade 6 | Matemática | Educação Infantil Séries iniciais 1.ª a 4.ª séries | Conteúdo programático Objetivos da disciplina Ementas Referências bibliográficas |
| Universidade 7 | Letras | Alfabetização Criança Infância | Ementa Referências bibliográficas |

Fonte: a autora (2013).

As palavras-chave foram identificadas em diferentes locais nos documentos: na fundamentação teórica dos projetos pedagógicos, nas ementas, nos objetivos e nos conteúdos de uma disciplina, como local de observação na disciplina de estágio, como local de pesquisa para os trabalhos de conclusão de curso e nas referências bibliográficas dos planos de ensino.

Em alguns documentos, as palavras-chave aparecem com mais expressividade, como nos casos em que são evidenciadas como objetivos, conteúdos, ementas e local de observação do estágio.

Ao tomar os documentos para a análise, busquei estabelecer um diálogo que permitisse responder a algumas questões centrais: os anos iniciais da educação básica estão contemplados nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura? Se estão, como isso ocorre?

Na **Universidade 1**, o projeto político-pedagógico, com data de maio de 2011, e as ementas das disciplinas disponíveis *on-line* no portal do curso de licenciatura em Geografia facilitaram a busca inicial, pois o *site* da universidade disponibiliza os projetos pedagógicos de todos os cursos.

No curso de Geografia dessa instituição, foi localizada no projeto pedagógico a disciplina de Análise de Documentos Cartográficos uma referência bibliográfica, relacionada aos anos iniciais da educação básica:

TELMO, I. C. *A criança e a representação do espaço*: um estudo do desenvolvimento da representação da terceira dimensão nos desenhos de casas feitos por crianças dos 7 aos 12 anos. Lisboa: Livros Horizonte, 1986. Biblioteca do Educador Profissional, 99 (UNIVERSIDADE 1 – documento, grifo meu)²¹.

Outra disciplina que contemplou a relação com os anos iniciais da educação básica foi a de Estágio Supervisionado I:

vivência no espaço escolar do Ensino Fundamental. Observação participante nas escolas acerca do ensino de Geografia nesta modalidade de ensino. Observar a organização escolar e o sistema educativo através dos programas que poderão estar presentes na escola como: **educação infantil**, educação especial, educação à distância e educação de jovens e adultos – EJA e outros (UNIVERSIDADE 1 – documento, grifo meu).

O projeto pedagógico da licenciatura em Geografia ainda abriu espaço para os anos iniciais da educação básica no desenvolvimento dos TCCs:

oficinas/Projetos de Geografia – realizadas em escolas públicas e/ou privadas, ou aplicadas junto a diversos programas educacionais: educação indígena, educação à distância, educação especial, **educação infantil**, educação rural, ou ainda, oficinas/projetos realizadas em assentamentos rurais de reforma agrária, associação de bairros etc. (UNIVERSIDADE 1 – documento, grifo meu).

²¹ Para garantir o sigilo das universidades pesquisadas, não serão apresentadas as referências das fontes consultadas.

Outra citação vai aparecer nos anexos do projeto pedagógico, ao apresentar a Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, ao referir-se aos conhecimentos exigidos para a constituição de suas competências.

Na **Universidade 2**, o acesso aos projetos dos cursos foi bastante simplificado em função da padronização que a instituição oferece na informação de todos os departamentos.

O projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia, aprovado pelo Conselho de Graduação no ano de 2005, contempla os anos iniciais da educação básica em diferentes momentos.

Tomando como eixo orientador a proposta da LDBEN de 1996 no seu Título V, Capítulo II, Seção II, que dispõe sobre a Educação Infantil; e Seção III, que dispõe sobre o Ensino Fundamental, organiza a disciplina de Estágio Supervisionado I de forma a contemplar a Educação Infantil e anos iniciais. Justifica assim:

nessa etapa do estágio as atividades são voltadas para a **Educação Infantil e para as séries iniciais** do Ensino Fundamental (**1.ª a 4.ª séries**).

Essa opção é por entender a importância dessas fases na vida do educando porque a proposta prima pela formação plena do cidadão. A **Educação Infantil**, de acordo com a LDB, é a **primeira etapa da educação básica** e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em diversos aspectos, complementando a ação da família e da comunidade. Já o objetivo do Ensino Fundamental é a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento de habilidades voltadas para esse fim (UNIVERSIDADE 2 – documento, grifo meu).

Na da disciplina de Estágio Supervisionado I, foram localizados dois objetivos que estão articulados diretamente com os anos iniciais da educação básica:

- analisar as principais diretrizes teórico-metodológicas e conteúdos programáticos que norteiam o ensino-aprendizagem de Geografia na **Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**, bem como o cotidiano escolar nestas séries;
- diagnosticar a realidade escolar da **Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental** e sua importância para a construção da cidadania [...] (UNIVERSIDADE 2 – documento, grifo meu).

Ainda, na descrição do programa da disciplina, encontramos:

[...]

2) As principais diretrizes teórico-metodológicas e conteúdos programáticos que norteiam o ensino aprendizagem de Geografia na **Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**.

3) O cotidiano escolar na **Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**.

[...] (UNIVERSIDADE 2 – documento, grifo meu).

Na apresentação das referências bibliográficas da disciplina de Estágio Supervisionado I, também se encontram referências importantes:

HOFFMANN, Jussara & SILVA, Maria Beatriz G. da (Org.). *Ação Educativa na Creche*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KAMII, Constance. *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, 1978.

[...]

PAGANELLI, Tomoko Iyda. *Para a Construção do Espaço Geográfico na Criança*. Terra Livre, n. 2, p. 129-148, 1987.

[...]

RODRIGUES, Maria Bernadete C. & AMODEO, Maria Celina Bastos (Org.). *O Espaço Pedagógico na Pré-Escola*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

[...]

SILVA, E. N. *Recreação: 4 a 5 anos*. Rio de Janeiro: Sprint, 1998. 95 p. (UNIVERSIDADE 2 – documento, grifo meu).

A **Universidade 3** foi localizada por indicação dada durante entrevista com o Professor 6. A busca no *site* da universidade não obteve sucesso, pois não estavam disponíveis os projetos pedagógicos dos cursos e as ementas precisavam ser geradas através de solicitação de relatórios. As pistas para localizar o curso desta universidade também vieram por meio de artigos publicados por um professor e por uma página, na internet, alimentada pelo seu grupo de pesquisa. Durante a entrevista com o Professor 4, da Universidade 3, é que foi possível obter o plano de ensino da sua disciplina, denominada de Práticas Pedagógicas e Pesquisa, para o ano de 2012.

Nesse plano, o trabalho com os anos iniciais da educação básica está contemplado de forma explícita ao se definir o local onde ocorrerão as observações do campo escolar:

locais de observação: **Educação Infantil; 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental; 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio,**

Educação de Jovens e Adultos, outros espaço onde a Geografia Escolar esteja presente (UNIVERSIDADE 3 – documento, grifo meu).

Os objetivos da disciplina contemplam uma discussão sobre a construção da Geografia Escolar como campo de pesquisas, estudos e atuação dos professores com destaque para o currículo, objetivando compreender os diferentes liames que concorrem para a construção da Geografia Escolar e para a formação do professor.

Nas referências bibliográficas, um dos livros corresponde ao nosso estudo:

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos **anos iniciais** do Ensino Fundamental. In: *Caderno Cedes*, v. 25, n. 66, Campinas, maio/ago. 2005 (UNIVERSIDADE 3 – documento, grifo meu).

A **Universidade 4** disponibiliza no *site* várias informações sobre seus cursos, porém cada curso dispõe as informações de forma não padronizada. O curso de Geografia dessa instituição disponibiliza todas as ementas aprovadas pelo Conselho de Cursos com assinaturas de representante do departamento, do conselho de curso, da divisão técnico-acadêmica e do professor responsável pela disciplina. Os documentos consultados datam de 2010.

Nas disciplinas consultadas, foram localizadas algumas citações que corresponderam à pesquisa, entre elas estão objetivos, conteúdo programático e referências bibliográficas nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV.

Quanto aos objetivos, temos as seguintes referências:

[...]
2. Elaborar projetos e programas de ensino no contexto da **Educação Infantil**, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, entre outras, e, em especial, para o Ensino **Fundamental**.
[...] (UNIVERSIDADE 4 – documento, grifo meu).

Nas referências bibliográficas, duas citações foram localizadas inicialmente: os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia produzidos pelo MEC e que contemplam, também, discussões a respeito dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e o livro intitulado *Alfabetização cartográfica*, da autora Elza Passini.

Além das citadas, outras referências foram localizadas nos planos de ensino das disciplinas de Estágio Supervisionado:

FERREIRA, Sueli (1998). *Imaginação e linguagem no desenvolvimento da criança*. Campinas: Papyrus.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (2001). *O que e como desenham as crianças?: refletindo sobre condições de produção cultural da infância*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp.

PIAGET, Jean e BARBUJEL (1993). *A representação do espaço na criança*. Trad. Bernardina M. de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas.

SILVA, Silvia Maria Cintra da (2002). *A constituição social do desenho da criança*. Campinas: Mercado das Letras.

TELMO, I. C. *A criança e a representação do espaço: um estudo do desenvolvimento da representação da terceira dimensão nos desenhos de casas feitos por crianças dos 7 aos 12 anos*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986 (UNIVERSIDADE 4 – documento).

Após proceder às entrevistas, no processo de estabelecer as relações entre os discursos dos sujeitos e dos documentos consultados, localizei nas referências da disciplina de Estágio Supervisionado II o nome de autores que foram citados pelo Professor 4, da Universidade 3. Na ocasião, o professor mencionou pessoas que realizavam trabalhos específicos com a Geografia relacionada aos anos iniciais.

ALMEIDA, Rosângela Doin de & PASSINI, Elza Yasuko (1994). *O espaço geográfico – ensino e representação*. São Paulo: Contexto. (UNIVERSIDADE 4 – documento)

No conteúdo programático da disciplina de Estágio Supervisionado I, encontra-se referência aos anos iniciais da educação básica da seguinte forma:

[...]
 2. O currículo de Geografia no contexto das prescrições programáticas oficiais.
 [...]
 2.2 As propostas curriculares do Estado de [nome do Estado].
 2.2.1 **Ensino Fundamental – 1.^a a 8.^a séries**
 [...] (UNIVERSIDADE 4 – documento).

Na **Universidade 5**, encontrei o plano de atividades 2009-2012 do departamento de Linguística, licenciatura em Letras, que contempla diretrizes,

quadro de docentes, projetos da pós-graduação, entre outros. Nesse plano, identifiquei duas citações diretas para o termo “criança”. Primeiramente, nas atividades de grupo de pesquisa, com um tema-base que possibilita discussões sobre “identidade/alteridade que funda a entrada da **criança** na língua e os processos que constituem a mudança para a posição de falante, no discurso (oral/escrito) da **criança**” (UNIVERSIDADE 5 – documento, grifo meu). E também nas disciplinas de Aquisição da Língua Escrita²² (obrigatória para o curso de graduação); Linguística e Aquisição da Escrita; Tópicos da Linguística e Alfabetização (como disciplinas optativas).

Nos programas de ensino, os termos “alfabetização” e “criança” são contemplados em vários momentos, principalmente nas referências bibliográficas. Na disciplina de Aquisição da Língua Escrita, temos a descrição da ementa, que é definida como: “a construção do sistema da escrita como processo cognitivo. Continuidades e descontinuidades entre oral/escrito. As estruturas fonológicas da língua e o princípio **alfabético**” (UNIVERSIDADE 5 – documento).

Já na citação das referências bibliográficas, os autores referidos são expoentes na área de pesquisa da alfabetização:

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das Letras. A Escrita na **Alfabetização***. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 1999.

MASSINI-CAGLIARI, G. Variação linguística. In: _____. *O texto na **alfabetização**: coesão e coerência*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 14-28.

FERREIRO, E. Os problemas cognitivos envolvidos na construção da representação escrita da linguagem. In: _____. ***Alfabetização em processo***. São Paulo: Cortez, 1989.

LE MOS, C. T. G. de. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). ***Alfabetização e letramento***. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TOLCHINSKY, L. Aprender sons ou escrever palavras? In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. *Além da **alfabetização***. São Paulo: Ática, 1996 (UNIVERSIDADE 5 – documento).

²² Durante a leitura do documento, interpretou-se que a disciplina Aquisição da Língua Escrita poderia ser uma indicação para alfabetização.

Na disciplina de Aquisição da Linguagem, cita-se:

SCLIAR-CABRAL, L. Como as **crianças** estruturam o seu léxico mental inicial? In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999 (UNIVERSIDADE 5 – documento).

E nos objetivos está assim expresso:

a intenção é observar a construção da linguagem pela **criança** a partir de corpora espontâneos e induzidos, levando-se em consideração a ideia de que tal processo está relacionado à aquisição da função simbólica (ou semiótica) em geral (UNIVERSIDADE 5 – documento, grifo meu).

Na disciplina de Literatura na Sala de Aula, cita-se na referência:

PIAGET, J. *Linguagem e pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961 (UNIVERSIDADE 5 – documento).

Na disciplina de Prática de Ensino de Língua Materna, é citada a seguinte referência:

GÓES, M. C. R. de. A constituição do escritor: observações sobre a relação da **criança** com seu próprio texto. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 29, p. 77-84, 1995 (UNIVERSIDADE 5 – documento, grifo meu).

A **Universidade 6** foi localizada pelo projeto pedagógico, datado de 2005, que em diferentes momentos apresentava algum indício de relação da licenciatura em Matemática com os anos iniciais da educação básica.

A porta de entrada foi um projeto desenvolvido pelo núcleo de ensino vinculado a um dos projetos da universidade que envolveram professores do ensino básico da rede pública estadual e professores da licenciatura em Matemática. Além disso, existe um Centro de Formação Continuada de Professores de Educação Matemática, Científica e Ambiental que, além de outros, “oferece cursos para a **Educação Infantil** e o **Ensino Fundamental** (de **1.ª a 4.ª séries**)” (UNIVERSIDADE 6 – documento, grifo meu).

Na disciplina de Prática de Ensino II, é proposta a realização de estudos sobre “a organização escolar: seus espaços, o projeto político-pedagógico, o

regimento escolar, os espaços de formação continuada dos professores e seus projetos” (UNIVERSIDADE 6, documento). Também é proposto estudo no campo teórico do “currículo bem como a organização curricular de Matemática para a **Educação Infantil, Ensino Fundamental** e Ensino Médio” (UNIVERSIDADE 6 – documento, grifo meu).

Outras disciplinas foram consultadas no *site* da licenciatura em Matemática, no que resultaram citações que aproximam a licenciatura dos anos iniciais:

Disciplina²³: Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática
[...]

Objetivos: [...] 2. Estudar conceitos básicos de matemática que são ensinados na **Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental** bem como os principais recursos didáticos disponíveis ao ensino desses conceitos [...].

Conteúdo programático: 1. O Currículo de Matemática para a **Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental**: Guias Curriculares, Propostas Curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil [...].

Ementa: A disciplina tem como objetivo proporcionar ao futuro professor subsídios teóricos e metodológicos para o ensino de Matemática nas quatro **primeiras séries do Ensino Fundamental**, no que se refere ao processo de planejamento, execução e avaliação das atividades docentes e discentes (UNIVERSIDADE 6 – documento).

A licenciatura em Letras da **Universidade 7** foi localizada pelo projeto pedagógico ao serem identificadas as palavras-chave “alfabetização”, “criança” e “infância”.

Na disciplina de Aquisição da Linguagem, a ementa se refere aos estágios de desenvolvimento linguístico na criança; cognição e linguagem; natureza do conhecimento linguístico na criança. Nas referências dessa mesma disciplina, encontra-se:

MEISEL, J. Parâmetros na aquisição. In: Fletcher, P. & MacWhitney, B. (Eds.). *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 (UNIVERSIDADE 7 – documento, grifo meu).

²³ Esta disciplina consta como aprovada pelo conselho do curso em 2012.

Nas disciplinas de Psicolinguística, bem como Tópicos em Fonética e Fonologia III: Aplicação ao Ensino, é utilizada uma referência específica da alfabetização:

CAGLIARI, L. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989 (UNIVERSIDADE 7 – documento, grifo meu).

Em outro documento, intitulado “Currículo do Curso”, aparece ainda uma disciplina denominada de Processos e Métodos de Alfabetização, que, segundo o Professor 10, é ofertada como optativa para os alunos dos diferentes cursos de licenciatura.

Nesta análise dos documentos, foi possível perceber que alguns cursos de licenciatura têm a intencionalidade de estabelecer uma interlocução com os anos iniciais da educação básica, uma vez que destinam diferentes espaços para abordar os anos iniciais da educação básica. Já outros cursos apresentam uma tímida manifestação a respeito dos anos iniciais, mas que foi significativa para a realização das entrevistas.

Das referências feitas nos documentos a respeito dos anos iniciais da educação básica, a que primeiramente chamou atenção foi o fato de o estágio ser realizado também nos anos iniciais da educação básica, e mais especificamente na Educação Infantil. A inserção dos licenciandos em Geografia na observação da Educação Infantil destacou-se pelo fato de romper com a ideia de formação específica a partir do 6.º ano do Ensino Fundamental.

As Universidades 1, 2 e 3 possibilitam aos licenciandos conhecer, durante o processo inicial de formação, os espaços destinados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. As entrevistas, cujas análises serão apresentadas mais à frente, permitirão mostrar como essa ideia foi gestada no projeto do curso e na universidade.

Quanto às referências bibliográficas localizadas nos projetos pedagógicos e nos planos de ensino, identifiquei que existem autores e trabalhos de relevância para as diferentes áreas do conhecimento que são expressivos na discussão das questões relacionadas à infância e à alfabetização e também autores específicos de áreas do conhecimento que têm como objeto de estudo o conhecimento da área nos anos iniciais.

O movimento criado na área da Geografia tem resultado em muitas produções didáticas para o ensino da Geografia nos anos iniciais, e os autores citados são profissionais atuantes nas universidades, principalmente na pós-graduação. Parece que o fato de haver várias publicações nesse contexto tem influenciado o próprio campo da formação de professores. Durante a pesquisa nos *sites*, a área de Geografia acabou salientando-se, sendo possível encontrar muitas publicações de artigos em revistas e congressos.

Nas licenciaturas em Letras, de forma geral, foi difícil localizar a palavra “alfabetização” enquanto disciplina, conteúdo e mesmo referência bibliográfica. Retomo aqui o estudo exploratório realizado inicialmente no grupo de pesquisas, em que professores da área de Letras não evidenciam a discussão da alfabetização como responsabilidade do curso, justificando que o nível de atuação dos licenciados em Letras não é esse e que a Pedagogia é que tem essa responsabilidade. No entanto, o curso de Letras da Universidade 5, por exemplo, contempla a alfabetização em planos de atividades; também como disciplina, ao ofertar a discussão sobre a aquisição da linguagem escrita; e nas referências bibliográficas da disciplina, que representam autores conceituados no campo da alfabetização.

A licenciatura em Matemática, da Universidade 6, dá centralidade às discussões sobre o ensino da matemática nos anos iniciais, demonstrando a tendência que vem se concretizando para os estudos dessa área. A presença de um núcleo de ensino com atividades voltadas para a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais da escola básica indica a existência de um curso com foco na formação de professores e não somente no bacharelado. Esta articulação com os anos iniciais da escola básica reflete também as demandas criadas pela necessidade de formação continuada e da contribuição da universidade neste campo.

Da análise realizada até o momento, é possível inferir que, no tratamento dado aos anos iniciais: há ênfase nos objetivos presentes em diferentes disciplinas dos cursos investigados; é expressivo, nas referências bibliográficas, o número de autores que tratam do conhecimento específico da área relacionado à criança; Educação Infantil e séries iniciais são campos para observação da prática; a área de Matemática destaca-se com a abordagem do ensino da matemática.

A próxima seção dará prosseguimento à análise do conteúdo das entrevistas. Saliento que a construção das entrevistas teve como base as referências identificadas e analisadas nos documentos selecionados no estudo exploratório e, portanto, estão situadas em um tempo/espaço.

5 A INTERLOCUÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA COM OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O que resta fazer é interrogar os silêncios reais, através do diálogo do conhecimento. E, à medida que esses silêncios são penetrados, não cosemos apenas um conceito novo ao pano velho, mas vemos ser necessário reordenar todo o conjunto de conceitos. Não há nenhum altar mais oculto que seja sacrossanto de modo a obstar a indagação e a revisão.

(THOMPSON, 2009, p. 230)

Evidências da interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da educação básica foram identificadas na análise dos documentos, conforme apresentado na seção anterior. No entanto, a identificação inicial instiga uma análise de como essa interlocução é gestada no interior das relações sociais estabelecidas nos cursos de licenciatura. Para tanto, saliento mais uma vez os objetivos iniciais desta pesquisa, que focalizam a análise do percurso de formação e experiência docente dos professores das licenciaturas a fim de buscar fatores explicativos que favoreçam a interlocução com os anos iniciais da escola básica, bem como analisar como os professores das licenciaturas concebem a ideia da alfabetização nas áreas do conhecimento. Por fim, a proposição de estabelecer princípios orientadores para a formação de professores na perspectiva de uma *licenciatura alfabetizadora*.

Neste sentido, inicio apresentando formas de organização dos professores das licenciaturas a partir das suas condições objetivas de trabalho, as experiências dos professores formadores que contribuem para a interlocução com os anos iniciais da educação básica, a perspectiva da alfabetização dos professores formadores articulada às áreas do conhecimento, a visão dos professores sobre a educação básica; e finalizo com as contribuições dos professores para as licenciaturas na forma de proposições e princípios.

5.1 OS PROFESSORES E SUAS NOVAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO

O trabalho docente é realizado num contexto onde os sujeitos criam novas relações com o espaço real de acordo com as condições objetivas de trabalho. Portanto, os professores considerados como trabalhadores vivem conflitos sociais e realizam suas lutas. Segundo Castoriadis (1985), os trabalhadores podem passar por dois tipos de lutas: as explícitas e as implícitas. As lutas explícitas são mediadas pelas lutas do partido e sindicatos e são compreendidas como momentos históricos das lutas implícitas. As lutas implícitas, por sua vez, estão relacionadas à organização e ação cotidiana que são permanentes e são implícitas à existência dos trabalhadores. Assim explica o autor:

a luta implícita e “informal” dos operários, no que se refere à organização capitalista da produção, significa *ipso facto* que os operários opõem a essa organização – e realizam nos fatos – uma contra-organização certamente parcial, fragmentária e móvel, mas não menos efetiva, sem a qual não somente não poderiam resistir à direção, mas nem mesmo poderiam realizar seu trabalho. [...] Os efeitos históricos dessa luta foram – e continuam a ser – decisivos (CASTORIADIS, 1985, p. 62).

Para Castoriadis (1985), as lutas dos trabalhadores compreendem momentos fundamentais, que são: a ação, a organização e os objetivos que se efetivam de modo formal e informal. A luta implícita que ocorre no cotidiano é contínua e dela fazem parte estratégias criadas pelos trabalhadores decorrentes das condições objetivas e subjetivas de trabalho. Nessas lutas implícitas, encontram-se os embriões de novos comportamentos e formas de organização social.

Os trabalhadores têm o espaço para exercer suas práticas, que são gestadas em função das necessidades do contexto. São os germes da mudança que resultam das relações sociais antagônicas às relações capitalistas (CASTORIADIS, 1985). Os professores formadores vivenciam situações que os levam a criar novas formas de organização, definidas por Santos (1992) e Bernardo (1992) como relações sociais de *tipo novo*, ou seja, a ação prática material e social é determinada pelos problemas postos pela prática.

Essas relações sociais de *tipo novo* foram observadas nas formas de organização de algumas licenciaturas que se tornaram campo de investigação para este estudo. Das práticas relatadas pelos professores, foi possível identificar algumas ações decorrentes de reflexões coletivas que surgiram a partir de problemas da prática.

Ao identificar cursos de licenciatura e professores que buscam realizar uma interlocução com a formação dos professores e os anos iniciais da educação básica, foi possível identificar, também, dificuldades encontradas pelos professores na realização desta tarefa.

O Professor 2, ao falar das tentativas de aproximação do curso de Geografia com os anos iniciais da educação básica, manifesta a necessidade de discutir com outros cursos de licenciatura da universidade e aponta as dificuldades encontradas. Nas palavras do professor:

eu sempre fico com receio da discussão com a Pedagogia, preocupação com os limites ali [...]. Eu digo que ele pode sim contribuir com a alfabetização, com o conhecimento de mundo, de maneira ampla, mas em conjunto. Em conjunto com o professor de Ciências, o que é uma falha também, não há essa interação nas escolas. Já não há uma interação aqui na formação deles. A formação dos professores nossos é separada, não há integração. Isso é um grande problema em geral, mas o que eu enxergo em outros lugares que eu fui também tem esse problema. Não há interação, discutir. Criar uma semana da discussão de Ensino Fundamental...

[...] nós temos um fórum, por exemplo, hoje à tarde eu vou ter o fórum de licenciaturas, mas é tão difícil...

[...] a necessidade de chegar próximo desses professores foi vista como fundamental nos cursos de licenciatura plena. E como nós estamos na Geografia, não podemos interferir nas outras, foi até uma proposta de discutir com alguns outros cursos de licenciatura, mas ficou só pra gente mesmo essa... (PROFESSOR 2).

Embora ressaltadas as dificuldades para a discussão na universidade, o curso de Geografia da Universidade 2 elaborou um projeto pedagógico onde estão expressas algumas possibilidades de interlocução com a Educação Infantil e anos iniciais da educação básica.

Os professores referem-se a normas legais que orientam a organização dos cursos de licenciatura, determinando, por exemplo, o nível de atuação dos licenciados. No entanto, mostram, ao mesmo tempo, que essas determinações parecem não atender a demandas que são produzidas socialmente, levando a crer em outras formas de organização para a formação do professor. O Professor 7 exemplifica com alternativas encontradas para que o curso de Letras pudesse atender à especificidade da alfabetização, o que não é comum nesse curso²⁴:

mas daí vem a restrição com relação à alfabetização, pra ser o professor alfabetizador tinha que ter um curso normal, isso criou muito mal-estar da gente com relação ao MEC. “Vocês é que se virem, problema de vocês, não vamos fazer nada”, e os nossos alunos vão fazer outras coisas, tem muitas outras coisas para fazer com a linguagem que não é alfabetizar. Mas eu acho que seria um perfil muito desejável (PROFESSOR 7).

O curso de Letras em que este professor atua tem uma disciplina específica – “Aquisição da língua escrita” – que trata de questões da alfabetização e por isso destacou-se entre os demais cursos investigados. O professor explica, ainda, sobre as novas exigências do estágio e sobre o modo como o curso se reorganizou para atendê-las e como aproveitou para ampliar o trabalho com a linguagem:

então, como os nossos alunos não têm uma mínima folga no horário, a gente teve que adaptar. No começo de cada semestre, os vários setores do programa oferecem, então, vamos dizer assim, um conjunto de aulas compactadas, um dia inteiro de aula, durante uma semana, no qual a gente procura estudar outros aspectos que não são contemplados no programa. Por exemplo, eu costumo dar um curso de alfabetização nessa hora, pra todo mundo, eu costumo dar um curso sobre a história da escrita, um curso sobre ortografia, então são coisas ligadas [...], mas que não aparecem no programa de maneira específica, e outros professores também fazem coisas nesse sentido. Dessa maneira nós resolvemos o problema burocrático [...], porque os outros cursos de Letras não fazem, só nós fomos obrigados a fazer. Os outros cursos da [nome da

²⁴ O estudo exploratório realizado para esta pesquisa identificou a resistência dos professores dos cursos de Letras em relação à alfabetização com a justificativa de que não era objetivo do curso. Da mesma forma, foi identificada a ausência do tratamento da alfabetização na análise dos projetos pedagógicos e ementas dos cursos de licenciatura em Letras.

instituição] *não têm isso, mas alguém deu algum parecer em algum lugar sobre o nosso currículo, que estava sendo feito, obrigando a gente a fazer isso daí. No fim, os alunos saíram ganhando, os professores saíram ganhando, embora com uma carga de trabalho extra que não estava sendo prevista originalmente na nossa programação* (PROFESSOR 7).

Para o Professor 4, o trabalho que ele realiza inserindo os estudantes da licenciatura em Geografia na Educação Infantil é determinado por questões particulares. O contexto em que eles trabalham permite esta inserção:

*como a gente inicia o trabalho, a primeira prática de ensino, a gente faz um debate muito grande com eles sobre essa entrada da Geografia na escola e essa questão da Geografia Escolar. **Já neste momento, a gente tem debatido muito que a Geografia Escolar não é uma Geografia que começa hoje no 6.º ano, tá certo? Mas sim, também, da importância da reflexão deles, não que eles não possam trabalhar mais diretamente por causa da própria legislação brasileira, desde a Educação Infantil. Agora, isso é claro que tem uma particularidade, Simone, que é da própria [nome da universidade], que é o fato da gente ter também uma creche dentro da universidade, que é uma creche que atende crianças de um ano e meio até seis anos, e depois tem o colégio universitário! Eu falo que é muito particular porque eu sou um dos coordenadores da creche, tá certo? E isso me possibilita que os alunos façam visitas, atuem diretamente nos trabalhos da creche, já que eu dou assessoria nos trabalhos da creche também ligada ao trabalho com a Geografia, entendeu? Assim, é uma particularidade que eu tô te falando por eu estar lá e estar no curso!*** (PROFESSOR 4, grifo meu)

Dizer que “a Geografia Escolar não é uma Geografia que começa hoje no 6.º ano” indica uma restrição difundida pela legislação, que prioriza a atuação do licenciado da área na segunda fase do Ensino Fundamental. A particularidade salientada pelo Professor 4 expressa uma forma de organização de *tipo novo*, como defende Santos (1992).

O trabalho do Professor 4 pode ser entendido como uma forma de organização coletiva na medida em que não o realiza sozinho. Dele fazem parte outros professores que atuam na Universidade e também na creche, envolve os estudantes das licenciaturas e altera a própria organização da universidade como um todo.

Da mesma forma, o Professor 8 refere-se a uma particularidade da cidade onde a universidade está localizada, pois, embora a legislação determine a especificidade da atuação dos licenciados, existe uma demanda das escolas, que buscam professores de áreas específicas para atuar nos anos iniciais:

bom, o que temos claramente é uma portaria, como se chama...? Conselho Estadual de Educação, e por ser estadual, é do Estado de [nome do estado], atribui as seguintes responsabilidades: para o Ensino Fundamental, de 1.º ao 5.º ano, quem deveria formar os professores são os cursos de Pedagogia. As licenciaturas deveriam formar os professores do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e para os três anos do Ensino Médio. Contudo, esta é uma portaria recente, de 2012, e algumas escolas da região de [nome da cidade] acabam contratando professores licenciados em Matemática pra serem professores das aulas de Matemática nas primeiras séries do Ensino Fundamental (PROFESSOR 8).

No primeiro contato, por telefone, feito com o Professor 8, esta informação já havia sido apontada, e, durante a realização da entrevista, ele detalhou como essa demanda é produzida. Ele manifestou a necessidade de expor esta informação de modo a salientar que existe um descompasso entre o que é exigido pela legislação e o que surge como necessidade da realidade escolar.

O Professor 8, ao justificar que há uma demanda da comunidade para a formação de professores licenciados em Matemática que atendam também aos anos iniciais, traz um exemplo de transgressão às normas estabelecidas e constitui um relacionamento diferente do previsto pela organização oficial. Desse processo resulta a criação do próprio ambiente de trabalho docente, onde são estabelecidas relações sociais de *tipo novo*.

Para o Professor 10, essa demanda social também foi salientada:

sim! Inclusive nós temos muitos dos nossos alunos que se formam no curso, os egressos, que atuam nas séries iniciais! Quando eles saem, eles fazem concurso e atuam também nas séries iniciais. Com certeza, acho que a reflexão é bem maior, o aprendizado é mais eclético, mais aberto. Ele foca no ensino, nós temos a didática, o aprendizado do núcleo que reflete a organização escolar. Claro

que o foco principal é sempre o ensino a partir da 5.^a série e do Ensino Médio, mas de qualquer modo é um ensino de maneira mais geral. E nós temos muitos alunos que fazem o concurso e estão atuando em séries iniciais! (PROFESSOR 10)

O Professor 12, da mesma instituição que o Professor 10, salienta que são determinações sociais que possibilitam ao licenciado em Letras atuar nos anos iniciais:

entendo. A gente até acaba vendo na prática muitas redes de ensino colocando pessoal graduado em Letras trabalhando lá no primeiro, segundo ano, alfabetizando, muitas vezes até por falta de professor, não é? Enfim, são contingências (PROFESSOR 12).

Aqui é reforçada a ideia de que novas demandas sociais vão surgindo e são necessárias novas formas de organização. É feita uma denúncia de falta de professores para atuarem nos anos iniciais; em contrapartida, são justificadas novas formas de organização que inserem um licenciado em Letras no trabalho com a alfabetização. Esta prática, de forma direta ou não, já começa a servir de subsídio para pensar a formação dos próprios professores nas licenciaturas.

As determinações legais ditam regras que se sedimentam no interior das escolas em ideias que parecem ser inquestionáveis. Esta pode ser uma explicação para a reação das escolas no momento em que os professores das universidades buscam um espaço para a realização do estágio. O Professor 1 exemplifica como é questionado pela direção de uma escola que procurou para a realização do estágio dos alunos da licenciatura em Geografia:

primeiro dirijo-me à escola, falo do projeto com a diretora da escola e não identifico que é da área de Geografia, deixando somente para o fim. A pergunta mais comum que recebo: “Não é da Pedagogia, é de Geografia?” E digo: “Sim, é da Geografia!” E eles continuam na dúvida: “Geografia nas séries iniciais?” Então, chego à conclusão que há uma resistência! Eu tento, da melhor forma possível, explicar a natureza do projeto de estágio [...] e em alguns momentos até consigo. Mas, em outros momentos, já fecharam as portas: “Não.” Simplesmente não ou justificam que a escola tem um calendário [carga horária] a cumprir. Então, há uma resistência (PROFESSOR 1).

Esta mesma reação da escola é apontada pelo Professor 3:

problemas que nós temos com essa fase do estágio é justamente por não ser o campo da Geografia, as escolas não querem muito abrir a vaga para os nossos alunos, acham que não tem nada a ver a Geografia (PROFESSOR 3).

Outras explicações para esta reação da escola podem ser encontradas nas demandas geradas pela organização capitalista da sociedade. Retomando Santos (2004), as instituições de ensino, com todos os seus trabalhadores, fazem parte de um quadro condicionante cuja forma de organização e papéis são determinados pelas relações sociais do modo de produção capitalista.

Entre as reformas da educação, a descentralização foi uma das ações intensificadas no final do século XX. Assim explica Oliveira (2006, p. 95) sobre a descentralização:

embora a descentralização, como orientação para o planejamento, não seja uma novidade dos anos 90, pois já estava prevista na reforma do Estado da década de 60, no Decreto n.º 200 de 1967, ganhará um novo vigor nas reformas atuais. Segundo Bresser Pereira (1999), a reforma de 1967 colocou toda sua ênfase na descentralização, mediante a autonomia da administração indireta, a partir do pressuposto da rigidez da administração direta e da maior eficiência da administração descentralizada. Assim, instituiu como princípios da racionalidade administrativa o planejamento e o orçamento, a descentralização e o controle de resultados.

O processo de descentralização transfere as responsabilidades dos órgãos centrais para os locais, da União para os estados e municípios. Esse movimento chega até a escola com a ideia de que esta passa a ter mais autonomia na gestão. No entanto, a autonomia é centralizada na execução das tarefas decorrentes de decisões tomadas em instâncias superiores, ou seja, há aumento de trabalho administrativo e responsabilização pelos resultados obtidos.

Alterar o calendário da escola, a organização dos horários das aulas, por exemplo, são ações que absorvem tempo dos gestores e alteram a dinâmica da escola, e o controle dessas questões atende aos princípios da produtividade. Receber um novo grupo de pessoas na escola, no caso

estagiários, incide na reorganização de espaços, remanejamento de pessoas, o que leva a despendar tempo, o qual já é escasso.

Os professores entrevistados falaram também sobre a reação dos estudantes de licenciatura quando é apresentada a proposta de desenvolver um trabalho com os anos iniciais da educação básica. Para eles, os estudantes, há uma visão predominante de que o trabalho com os anos iniciais da educação básica é de responsabilidade exclusiva da área da Pedagogia. Sobre isso, os professores explicam:

como obstáculo, percebo a resistência tanto da escola quanto dos alunos acadêmicos, ao pensar que somente os alunos do curso de Pedagogia devem estagiar ou trabalhar nos anos iniciais. Da escola, por achar que é da área do curso de Pedagogia. Esclarecendo melhor, por parte dos acadêmicos, às vezes, por não gostar de crianças, ou considerarem muito trabalhoso em lidar com alunos dos anos iniciais; e como consequência escolhem os anos finais do Ensino Fundamental para trabalhar (PROFESSOR 1).

Para o Professor 6, trata-se de opção e interesse:

então, como eu falei, meus alunos, em geral, não pensam em dar aula para as séries iniciais. Existe essa abertura, mas eles, em geral, não têm interesse. Eventualmente, com raríssimas exceções, tem um aluno que termina o curso e vai fazer Pedagogia. Até tenho uma orientanda agora, de Geografia, mas que está fazendo Pedagogia. Então quando eles têm interesse de trabalhar com as séries iniciais, eles vão fazer outro curso depois (PROFESSOR 6).

Os argumentos apresentados pelos professores sobre a reação dos licenciandos em relação aos anos iniciais limitam-se a “gostar de criança”, “ser trabalhoso lidar com alunos dos anos iniciais” e à exclusividade deste trabalho ser da área da Pedagogia. Não foram expressas pelos estudantes questões relacionadas à visão de totalidade do ensino e ao conhecimento da área trabalhado nesta etapa do Ensino Fundamental, indicando, desta forma, que estes conceitos podem ser trabalhados na formação docente, incidindo diretamente numa visão mais integradora da educação básica.

5.2 A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DAS LICENCIATURAS E AS FORMAS DE INTERLOCUÇÃO COM OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Analisar o percurso de formação e experiência docente dos professores das licenciaturas a fim de buscar fatores explicativos que favoreçam a interlocução com os anos iniciais da educação básica foi um dos objetivos propostos para esta pesquisa. Busquei, com isso, pistas sobre os espaços e os tempos em que as experiências dos professores formadores foram originadas.

A definição deste objetivo é fundamentada na defesa da experiência humana tomada por Thompson (2009), que parte do pressuposto de que homens e mulheres são sujeitos que vivenciam experiências e pensam sobre elas. O autor explica que as pessoas pensam e elaboram sobre as experiências na sua complexidade, dentro de suas consciências, e em seguida agem em situações determinadas. Nesta perspectiva, Thompson (2009) não reduz a experiência ao senso comum, como muitos intelectuais, mas a considera possível de ser elaborada na forma de conhecimento. Ele define que toda a base teórica deve ser apreendida na prática do agir humano e na medida do diálogo entre teoria e evidência. Ao estabelecer uma crítica ao marxismo estruturalista de Althusser afirmando que este, em sua análise, abandonou a noção de experiência, matéria-prima da demonstração de discursos teóricos, toma a “experiência” como categoria de análise e explica que a “‘experiência’ (descobrimos) foi, em última instância, gerada na ‘vida material’, foi estruturada em termos de classe, e, conseqüentemente, o ‘ser social’ determinou a ‘consciência social’” (THOMPSON, 2009, p. 234).

Retomo, neste momento, alguns fundamentos já apresentados anteriormente neste estudo: a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos, desfazendo a ideia de que a teoria é guia da prática (MARTINS, 1996); a ideia de que a ação é anterior à consciência (BERNARDO, 1992); e que não agimos porque pensamos, mas porque somos seres em ação, e que esta não é decorrente de uma escolha apriorística, mas sim de determinações sociais que nos incluem e nos ultrapassam exatamente porque a ação não é individual, mas sempre social (BRUNO, 1989). E foi considerando este olhar sobre a experiência que durante as entrevistas para esta pesquisa algumas questões

ficaram mais evidentes pela recorrência nas falas dos entrevistados e também pela ênfase e ritmo da fala. Decorre então que as interlocuções foram se estabelecendo no discurso dos entrevistados, apontando para a necessidade de se compreender, de forma mais aprofundada, o sentido da experiência para os professores das licenciaturas investigadas.

Os argumentos de Thompson (2009) sobre a experiência nos mostram que esta faz parte da vida do ser humano e acaba desafiando os sujeitos com novas questões, que os impulsionam a realizar exercícios intelectuais mostrando a provisoriedade do conhecimento. No campo da formação de professores, essas experiências tornam-se subsídios para a formulação de novas questões, que exercem pressões para a transformação de uma determinada realidade.

Os professores, durante as entrevistas, mantiveram um discurso constante de aproximação entre a sua prática no curso de licenciatura e os anos iniciais por meio de diferentes experiências vividas ao longo de sua vida. A análise possibilitou levantar algumas evidências, que serão apresentadas a seguir.

5.2.1 O período de formação inicial

O período de formação inicial teve destaque pelas oportunidades que ofereceu aos licenciandos. Para os Professores 1 e 4, o período em que cursaram a licenciatura foi determinante para a sua atual relação com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ambos relataram que houve um professor referência no curso de licenciatura responsável pela inserção do licenciando de Geografia no trabalho pedagógico com os anos iniciais da educação básica.

Sobre este período de formação inicial, Formosinho (2009) explica que em uma primeira etapa a formação dos professores tem a especificidade intrínseca à profissão, pois a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Já uma segunda etapa da formação prática do futuro professor consiste na prática docente de seus formadores. Os licenciandos avaliam seus formadores constantemente e estes passam a ser modelos de aprendizagem da profissão.

O Professor 4 relata suas experiências durante o período em que estava cursando Geografia e, entre elas, a possibilidade de vivenciar situações específicas com os anos iniciais por intermédio da monitoria. Especifica que a professora (do curso de graduação) o inseriu nesse trabalho e que esse momento ficou marcado como o início da sua inserção profissional com este nível de ensino:

[...] nessa época estava havendo umas transformações, umas mudanças com a chegada do pensamento piagetiano nos cursos de licenciatura aqui na minha cidade [...]. E a universidade possui um colégio de aplicação [nome do colégio] e nesse momento todas as licenciaturas estavam em acordo com o colégio [nome do colégio] tentando reorganizar o currículo não só da antiga 1.^a a 4.^a série, mas também de toda a educação básica. Eu, como monitor, participei muito ativamente da proposta curricular de Geografia do colégio, tá certo? Porque eu, como monitor, a professora de certa forma me inseriu neste trabalho. Foi nesse momento que eu comecei a ter um contato mais estreito, coisa que não é muito comum, não é? Com o trabalho que se desenvolve de 1.^a a 4.^a série (vamos usar estes termos, que é o que se tinha na época, certo?) e com crianças menores. Então a gente organizou o currículo do colégio e eu tive a oportunidade de compreender um pouco o que seria o ensino de Geografia pra crianças de seis, sete, oito anos, já que na minha formação, na licenciatura, a gente tinha uma prática de ensino, uma didática muito voltada para as séries finais da educação, para o Ensino Médio, que é onde a gente, como professor de Geografia, acaba atuando. Então esse trabalho possibilitou este contato e aí por conta própria eu comecei a estudar mais essa área do desenvolvimento humano, da psicologia e do próprio trabalho com criança (PROFESSOR 4).

O Professor 1 também estabelece uma relação entre sua ação docente na universidade hoje e o tempo em que era estudante da graduação em Geografia e exercia monitoria na disciplina de Prática de Ensino. A experiência oportunizada pela professora do curso foi importante na medida em que ele pôde participar das discussões que estavam sendo realizadas para a formulação da proposta curricular da Secretaria de Educação:

um semestre anterior, quando estava cursando Prática de Ensino I, tive oportunidade de discutir com a professora da disciplina a reforma curricular proposta para as séries iniciais do 1.^o grau. Esse dado é importante porque a professora de Prática de Ensino I estava envolvida com a formulação da proposta curricular para as séries

iniciais da Secretaria de Educação do Estado. Então, tive a oportunidade de conhecer, como aluno, muitas dessas discussões, no caso das séries iniciais (PROFESSOR 1).

O papel do professor formador foi determinante para o desenvolvimento profissional dos Professores 1 e 4. Sobre isso, Goodson (2007, p. 72), ao tratar da história de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional, aponta uma característica comum do ambiente sociocultural presente nas narrativas dos professores a respeito do professor referência, pois este serve de “modelo funcional” e influencia uma visão subsequente do ensino.

Os Professores 1 e 4 reconheceram o momento que marcou o trabalho com os anos iniciais da escola básica. Hoje, ambos trabalham em cursos de licenciatura em Geografia e desenvolvem propostas de ensino que levam os licenciandos a enxergar o ensino da Geografia desde o início da vida escolar das crianças. A experiência vivenciada durante a graduação é o início da atividade docente, que, para Huberman (2007), se trata de uma fase de exploração comum no início da carreira caracterizada por provisoriedade, uma vez que os contornos da profissão estão sendo investigados e vários papéis são experimentados. Esta fase evoluirá para uma fase de estabilização caso o período de exploração se caracterize por aspectos positivos e caminhará para o domínio de elementos específicos, como no caso dos professores, a abordagem do ensino para as crianças.

Para Mizukami (2002), a formação do professor precisa ser entendida na ideia de processo, o que obriga considerar o estabelecimento de um fio condutor que produza sentidos e explicita significados entre a formação inicial, a formação continuada e as experiências vividas. Foi nesta perspectiva que as entrevistas aconteceram e os professores foram apontando, em diferentes momentos da sua vida, relações com os anos iniciais da educação básica. Foi possível identificar vários momentos de descoberta e reflexão que indicavam o reconhecimento da experiência com a educação básica nos anos iniciais.

O Professor 1 contou também da sua experiência na produção de material didático para as crianças com o apoio da sua professora, na graduação, e que teve continuidade. A elaboração de materiais didáticos para o Ensino Fundamental foi uma forma de aproximação com este nível de ensino.

Mais uma vez, refere-se à sua professora da graduação como responsável pela sua inserção em uma atividade pedagógica:

considero importante porque influenciou quando fui desenvolver o plano de trabalho da monitoria em Prática de Ensino I. Nas atividades de monitoria, em conjunto com a professora responsável, desenvolvemos um projeto com as séries iniciais [...]. Como parte das atividades da monitoria, observei 2.^a série e o produto dessa monitoria foi a elaboração de uma cartilha. Essa cartilha rendeu muito [...] porque ela foi indicada para premiação [no Encontro de Iniciação à Docência] (PROFESSOR 1).

A experiência destes professores é compreendida a partir da explicação de Thompson (2009). Para o autor, a experiência é indispensável, visto que ela compreende uma resposta mental e emocional que possibilita a reflexão que ultrapassa o senso comum, pois, ao pensarem sobre suas experiências, na sua complexidade, os professores agem sobre outras situações, uma vez que se tornaram válidas e efetivas.

A oportunidade que os professores tiveram de conhecer a educação básica durante o período de formação inicial foi ocasional; no entanto, dela resultaram boas experiências. Isso indica que podemos pensar com intencionalidade as oportunidades ofertadas aos licenciandos, uma vez que promovem a integração entre Educação Superior e educação básica pela inserção do estudante no cotidiano da escola. Decorre desta integração uma melhor articulação entre a teoria e a prática necessária à formação docente.

Atualmente, o Pibid é desenvolvido como forma de aperfeiçoamento e valorização dos professores. O programa promove a inserção de estudantes desde o início da graduação em atividades didático-pedagógicas sob a orientação de professores formadores das licenciaturas juntamente com professores da escola básica. Neste sentido, considero que esta inserção pode ocorrer para que os estudantes das diferentes licenciaturas tenham a oportunidade de estabelecer um vínculo com os anos iniciais da educação básica, uma vez que amplia as possibilidades de conhecer a escola básica na sua totalidade.

5.2.2 A docência com o segundo segmento do Ensino Fundamental

Outra experiência que aproximou os olhares dos professores para os anos iniciais da educação básica foi o fato de terem lecionado para 5.^a série/6.^o ano (período de transição entre o primeiro e o segundo segmento do Ensino Fundamental). Para o Professor 6, essa experiência possibilitou fazer algumas reflexões e também algumas escolhas. Durante o tempo em que trabalhou com os estudantes deste nível de ensino, pôde perceber questões práticas a respeito da compreensão destes sobre o conteúdo específico da área, a forma de organização dos estudantes, a linguagem adequada para o ensino naquele nível e a sua própria formação. A partir disto, reflete sobre sua opção em trabalhar com o Ensino Médio:

olha, eu gostava... recentemente eu estava no restaurante com minha família, vieram dois alunos da 5.^a, já adultos, me agradecer por ter sido meu aluno e que foi uma experiência muito boa. Isso me deixou bastante emocionado, porque eu trabalhava com eles as paisagens brasileiras, então eu desenhava um tipo de paisagem e eles adoravam. Então tive umas experiências boas com 5.^a série. Eu gostava, mas eu acho mais fácil trabalhar com o Ensino Médio, a gente vai migrando, né... a linguagem já é mais direta [...]. A gente estranhava porque não tem experiência de trabalhar com essa idade. Eles perguntavam: “Professor, é com caneta? É com lápis?” Sabe? É uma coisa que eu me lembro, nós não somos preparados para trabalhar com essa idade, nas disciplinas específicas a gente não tem muita formação mesmo pra isso (PROFESSOR 6).

Para o Professor 2, o fato de ter trabalhado com estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental, principalmente 5.^a série/6.^o ano, auxiliou a compreender o processo de continuidade entre esses segmentos. Na entrevista, a conversa ocorreu assim:

Professor, e que elementos da sua prática, da sua vida como docente, da sua vida até então possibilitaram trazer e compreender esse trabalho com as séries iniciais hoje? Teria algum apontamento específico, Professor? O que determinou esse seu pensar sobre a relação da Geografia com os anos iniciais? (ENTREVISTADORA)

Ao responder, o Professor 2 exemplifica com uma conversa que teve com outra professora do departamento de Geografia. Segundo ele, esta outra

professora partilha da ideia de articular o ensino da Geografia desde os anos iniciais, ou pelo menos fazer uma aproximação:

eu sou até amigo da professora [nome da professora] e a gente discutiu isso uma vez, e eu coloquei exatamente isso que eu falei da minha experiência, quando cheguei à 5.^a série e senti essa falta de cuidado na formação das séries iniciais com os temas transversais, no sentido de que eles chegassem na 5.^a série já com uma visão aberta e não com uma visão pontual. Sempre me preocupou isso. Como eu te disse: “O que tem a ver estudar o sistema solar?” Tem muito a ver, tem muito a ver estudar a rotação, cartografia no sentido de se localizar. Se você for pro Mato Grosso do Sul, se for pra Campo Grande, é uma hora a menos? É uma hora a mais? Por que do outro lado do mundo está escuro, está de noite? Essas coisas, essas brincadeiras [...], uma coisa mais lúdica, eu sentia que pra eles era um pouco surpresa, parecia que eles não tinham sido instigados nas séries iniciais. A preocupação maior era da professora [nome da professora] (PROFESSOR 2).

O diálogo que o Professor 2 diz ter tido com a outra professora do departamento focaliza questões da prática que remetem a pensar sobre o processo de ensino desde os anos iniciais. Para Thompson (2009), é preciso considerar o mundo real e sua força propulsora na medida em que a experiência entra em cena a qualquer momento e, elaborada na forma de conhecimento, interfere em velhos sistemas conceituais, originando novas problemáticas. Neste sentido, o Professor 2 traz elementos de sua experiência como docente para o grupo de trabalho na universidade, onde tem a possibilidade de discutir sobre a prática que teve. Ao conversar com uma colega de trabalho, fala da sua preocupação com a continuidade do ensino entre os diferentes níveis. Juntos, começam a fortalecer a ideia que vai ser traduzida no projeto pedagógico do curso. Segundo dados da entrevista, esta proposta de articulação da licenciatura com os anos iniciais da escola básica já era uma ideia anterior ao ano de 2005 e era defendida por outra professora.

O Professor 3, que trabalha com o Professor 2, também havia vivenciado uma experiência, na universidade onde atuava anteriormente, em que o curso de licenciatura em Geografia proporcionava o estágio com os anos iniciais da educação básica. Sua participação na elaboração do projeto pedagógico contribuiu para a sistematização de um caminho de aproximação das licenciaturas com os anos iniciais.

É de conhecimento que os cursos de licenciatura nas diferentes áreas (com exceção de Pedagogia, Educação Física e Artes) não privilegiam a docência com estudantes dos anos iniciais da educação básica. No entanto, quando o Professor 2 narra aspectos da sua prática, soma-os às ideias já defendidas por colegas de curso e os transforma em realidade na medida em que o projeto pedagógico contempla o estágio com a Educação Infantil e anos iniciais, identifico que esta nova forma de organização do curso se origina na problematização da prática pedagógica dos professores envolvidos no processo. Sobre isso, Martins (1998) vai afirmar que a transformação social resulta de um processo construído na e através da luta dos professores, momentos em que aparecem as contradições da prática que levarão à construção de novas teorias que expressam a ação prática dos sujeitos, rompendo com a ideia de que a teoria guia a prática. Este é considerado um modelo aberto de construção de novas práticas que, segundo Martins (1998), compreende a realidade, a ação sobre a realidade e o pensamento decorrente dessa ação prática, que, por sua vez, expressará uma teoria que poderá indicar alguns caminhos para novas práticas sem, contudo, exercer o papel de guia da prática.

Os professores da Universidade 2 (Professores 2 e 3, além da professora citada na entrevista) mostraram que as práticas realizadas no curso de Geografia são decorrentes deste modelo aberto que envolveu a experiência de cada um, a realidade concreta em que trabalharam/trabalham e pensamento construído a partir da realidade concreta e prática. A problematização da própria prática possibilitou uma nova forma de organização do curso de licenciatura.

5.2.3 O trabalho com professores dos anos iniciais da educação básica

Outra forma de experiência evidenciada nas entrevistas trata das oportunidades que professores dos cursos de licenciatura tiveram de trabalhar com professores dos anos iniciais da educação básica.

O Professor 6 não atuou como docente nos anos iniciais da educação básica, mas, no início da carreira, teve uma experiência que foi significativa para ele. Narra que trabalhou em uma escola onde havia estudantes da 1.^a à

8.^a série e atuavam professores especialistas (das áreas do conhecimento) e generalistas (as professoras de 1.^a a 4.^a) que o auxiliaram a compreender melhor a estrutura do Ensino Fundamental. Embora não tenha trabalhado com os anos iniciais, reforça a seus alunos da graduação a importância do trabalho neste segmento:

eu trabalhei no segundo ciclo, é isso, o que era a 5.^a a 8.^a, hoje do 6.^o ao 9.^o ano. Nunca trabalhei com as séries iniciais. [...] Mas eu gostaria de ter tido essa experiência! [...]

Eu acho muito positiva... acho que a relação, a estrutura da escola hoje é bastante interessante. Comento até com os meus alunos que, se tiverem a oportunidade, não percam de trabalhar com as primeiras séries. Claro, nós não temos formação pra alfabetização, não é? Mas eu acho que seria uma experiência importante. Mas como no início eu falei, na escola que comecei a trabalhar eu conversava muito com as professoras dos ciclos iniciais, eu via que elas tinham muito pra dar, sabe? Da sua experiência profissional. O que os outros das licenciaturas, das áreas específicas não tinham, sabe? A experiência mesmo! [...] A estrutura do ensino que faz com que elas fiquem a maior parte, tempo inteiro com uma turma e isso faz diferença na formação, elas têm outro contato... Já os professores das áreas específicas, eles têm inúmeras salas, então acaba sendo outra experiência, eles têm cinco 5.^{as}, cinco 6.^{as}, eles têm outra experiência, a interação é outra... (PROFESSOR 6).

O Professor 6 valoriza a experiência dos professores dos anos iniciais em relação ao ensino dizendo “elas tinham muito pra dar”, “experiência mesmo” e compara com sua própria experiência, que é outra, com outros alunos. Identifico, com este exemplo, duas situações de experiência fundamentais: a experiência do outro e a própria experiência, que irá determinar a experiência como docente no curso de licenciatura, em que as experiências anteriores são somadas e indicadas como um conhecimento necessário ao futuro professor. O diálogo que este professor faz com as evidências (THOMPSON, 2009) da prática possibilita perceber os movimentos, os acontecimentos que estão dentro do ser social que podem lançar-se, chocar-se, romper-se contra a consciência social já existente, originando novas experiências.

Para o Professor 12, a sua experiência com os anos iniciais da educação básica começou quando teve a oportunidade de trabalhar na área de fonoaudiologia com supervisão escolar em uma equipe da Secretaria da

Educação da cidade onde morava. Atualmente, trabalha na universidade com a formação de professores e afirma que o trabalho realizado com os professores das crianças auxiliou na compreensão da relação entre a formação do professor e os anos iniciais do Ensino Fundamental:

eu trabalhava na área de supervisão escolar com professores da Educação Infantil, séries iniciais e chegava a trabalhar com professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, embora não fosse esse o foco do meu trabalho, era mais com professores que atendiam crianças de zero a oito, nove anos. Era o público que chegava mais no meu setor (PROFESSOR 12).

Durante o desenvolvimento da conversa, falamos sobre a possibilidade de inserção do licenciado em Letras para atuar nos anos iniciais. Neste ponto, o Professor 12 diz que não acredita que a formação no curso atual de Letras é adequada para atuar nesse segmento, porém fala de uma experiência vivenciada na cidade onde morava que indica uma situação pouco comum:

iniciei minha carreira docente no interior do [nome do estado do Brasil] e lá sim posso dizer, até porque atuei em Secretaria de Educação por seis anos, e posso falar com mais propriedade. Era muito comum a gente encontrar professores trabalhando nas classes, que na época se dizia classes de alfabetização [...], com formação em Letras. Não eram nem profissionais com formação em Pedagogia e nem com aquele magistério e normal superior que depois acabou surgindo. Eles faziam isso porque [...] tem professor e tem professor formado em Letras, e aí o gestor acredita que quem tá formado em Letras podia alfabetizar e acaba colocando. Eu acho que a formação no curso de Letras, como ela é hoje, no país, não é adequada para trabalhar com séries iniciais. De forma alguma (PROFESSOR 12).

No entanto, expõe sua percepção a respeito da articulação entre o curso de Letras com os anos iniciais, evidenciando aspectos da formação do professor que deveriam contemplar tanto questões pedagógicas como as do conteúdo específico da linguística:

por outro lado, acho que pela experiência que eu tive nestas escolas antes de entrar na universidade, acho que às vezes falta para o profissional que trabalha nas séries iniciais, não importa que ele já

tenha um curso superior em Pedagogia ou só o magistério, falta um conhecimento linguístico que aí sim o curso de Letras tem. Então eu até brinco com os alunos que na realidade a gente teria que mesclar essas formações, não é? Eu acho que o profissional de Letras tem que ter um entendimento maior do que se passa nesses anos iniciais, até porque compreende a continuidade do processo, mas por outro lado acho que carece um pouquinho do profissional que trabalha com as séries iniciais esse conhecimento que a linguística já desenvolve há tantos anos que é mais tipicamente trabalhado na área de formação do curso de Letras. Então acho que os profissionais de Letras têm as condições de atuar nas séries iniciais (mas acho que ele domina condições muito pessoais do curso de Pedagogia) (PROFESSOR 12).

Esta questão abordada pelo Professor 12 a respeito dos cursos de licenciatura tem sido focalizada em vários estudos que buscam compreender como os cursos propõem a formação nas disciplinas pedagógicas e naquelas que tratam dos conhecimentos específicos, conforme apontam Romanowski e Martins (2009).

O Professor 9 apresenta, em seu relato, aspectos que têm servido para estreitar a relação do seu trabalho nas licenciaturas com os anos iniciais da educação básica. Embora não tenha atuado como professor nesse segmento de ensino, tem tido a oportunidade de conhecer melhor essa realidade através de seus alunos, de seus filhos e do trabalho com formação de professores:

então, em 2000 eu me casei e 2003 eu tive o primeiro filho, daí a gente começa a se preocupar mais com essas coisas. Anteriormente eu trabalhava bastante com os alunos na questão dos estágios supervisionados, que no nosso curso aqui a supervisão de estágio não é só dos professores de prática, então outros professores do curso podem supervisionar, e eu sempre supervisionei, eu gosto bastante. Como eu não tinha tido contato com a escola sendo docente, eu mantinha esse contato via alunos, então sempre orientando alguém, supervisionando o estágio deles. Até porque também, por um tempo, hoje não mais, mas nós tivemos uma grade curricular aqui onde os alunos faziam estágio desde o primeiro ano, então a demanda também por supervisores era maior, hoje é só no 3.º e 4.º ano que eles fazem estágio, por força de lei, a LDB acabou exigindo isso. Mas as séries iniciais, o contato maior que eu tenho tido é agora com relação aos filhos que estão nas séries iniciais e também a própria formação dos professores, aqui nós formamos um centro de educação continuada que passou a atuar muito na área de ensino infantil e primeiras séries (PROFESSOR 9).

O Professor 9 relata que o trabalho de formação continuada prestado pela universidade atende tanto aos professores da educação básica quanto à formação dos estudantes da licenciatura em Matemática:

então, nós temos nos preocupado muito com o conteúdo matemático, que principalmente os pedagogos, que são os professores das primeiras séries, carregam. A bagagem de conteúdo matemático que eles têm. Então a gente tem feito um papel de formador, então nós traçamos oficinas e também no caso do Pró-Letramento tem todos os encontros, as aulas, o próprio curso que é ministrado por nós aqui. Os alunos participam da organização toda dessas oficinas, eles participam da própria oficina, muitas vezes como apoiadores, eles aprendem na prática conosco (PROFESSOR 9).

A experiência do Professor 9 com os anos iniciais da educação básica está sendo construída na medida em que novas demandas vão surgindo, e trabalhar com a formação dos professores dos anos iniciais da escola básica tem possibilitado a ele uma interação maior com este nível de ensino. A escola passa a ter centralidade nos encaminhamentos que o formador realiza com os licenciandos. Embora não tenha sido docente nos anos iniciais, percebi que as questões da prática têm determinado uma nova forma de relação do ensino da matemática para as crianças, na medida em que aponta a preocupação com o conteúdo matemático e a valorização da participação dos licenciandos na organização e acompanhamento dos cursos.

5.2.4 O trabalho dos professores formadores nos grupos de pesquisa

Outra experiência recorrente relatada pelos professores refere-se ao trabalho nos *grupos de pesquisa*. Os professores das licenciaturas narraram experiências decorrentes da atuação nos grupos de pesquisa nas áreas de Geografia, Letras e Matemática.

Para Dias Sobrinho (1998), a ampliação do Ensino Superior tem ocorrido principalmente em função dos projetos políticos de governo e dos setores produtivos que criam novas oportunidades de emprego com a exigência de profissionais qualificados. No Brasil, decorrente das configurações econômicas, cresce a necessidade de programas de formação de pesquisadores e

professores de alto nível, inclusive com uma nova organização de regime de trabalho (tempo integral e dedicação exclusiva), como a divisão social do trabalho em laboratórios e processos de promoção por titulação. A pós-graduação nasce nesse contexto com a função de produzir conhecimentos.

O princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão na universidade, muito embora deva fazer parte dos cursos de graduação, ainda tem sido mais desenvolvido na pós-graduação. Um quadro diferente tem se configurado na medida em que programas de iniciação científica têm sido criados e implantados nas universidades.

No campo das políticas públicas, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (BRASIL, 2010), que dedica um capítulo à interdependência entre esses dois níveis de ensino, reconhece que a melhoria da qualidade da educação básica é um desafio, já que os baixos índices obtidos nas avaliações do Ensino Fundamental são as justificativas para as ações governamentais. Neste sentido, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de formar mestres e doutores, tem também como linha de atuação a formação qualificada de professores para a educação básica, ampliando, para isso, o diálogo com as instituições formadoras. Estas ações incidem principalmente na formação continuada, que assume um caráter compensatório devido às políticas de formação inicial pautadas no aligeiramento, em detrimento das questões essenciais da formação de professores.

As experiências relatadas pelos professores sobre as pesquisas desenvolvidas na universidade indicam como as relações com a educação básica vão se constituindo e oportunizando aos estudantes da graduação a experiência com o trabalho docente nos anos iniciais. É o caso vivenciado pelo Professor 4, que coordena um grupo de pesquisa e tem alunos da graduação envolvidos:

a gente faz um trabalho diretamente com as escolas, com a Educação Infantil, certo? E aí com todos os segmentos e envolvendo os alunos. [...] Inclusive os alunos têm bolsa, até antes deste projeto institucional do governo a gente já tinha as bolsas que a gente chama de pró-docência, como a bolsa de monitoria, a bolsa de iniciação da pesquisa, a gente já tinha antes dos Pibids serem introduzidos. A gente já tinha a possibilidade de ter alunos

trabalhando com a gente especialmente com a docência, com bolsa remunerada. E aí eles se ligam às pesquisas, aos laboratórios de Geografia e desenvolvem pesquisas a partir disso. E os que se ligavam, ligados aos interesses deles, os que se ligavam a mim, se ligavam muito ao ensino da Geografia na Educação Infantil e o início da educação básica (PROFESSOR 4).

O Professor 8, que atua como coordenador do curso de Matemática, relata que alguns professores do curso desenvolvem pesquisas relacionadas à matemática nos anos iniciais que os levaram, inclusive, a participar de um trabalho de âmbito nacional na formação de professores:

como é um projeto muito grande esse Pró-Letramento e envolve muitos professores do departamento de Matemática, alguns professores do departamento de Educação naturalmente eles atraem um número dos alunos do curso de Matemática que desenvolvem trabalhos junto com os projetos. Inclusive ex-alunos que passaram a fazer pós-graduação em ensino de Ciências e que são supervisionados por professores que trabalham no projeto [...], continuam fazendo pesquisas e trabalhos com esse ambiente de trabalho matemático (PROFESSOR 8).

O Professor 11 é pesquisador na área de fonética e fonologia e, como professor da licenciatura, procura estabelecer uma relação com a aprendizagem das crianças nos anos iniciais, embora não seja a tônica do curso:

[...] mas a gente faz sempre uma tentativa de trabalhar com os alunos mostrando, a partir da disciplina, que dificuldades os alunos teriam em função, por exemplo, da relação grafema-fonema e vice-versa. As crianças, quando estão sendo alfabetizadas nesses níveis iniciais de aprendizagem, o que isso poderia trazer de problema (PROFESSOR 11).

O Professor 11 relata aspectos específicos da região onde se situa a universidade os quais servem de subsídios para as pesquisas e para as aulas no curso de Letras:

muitas vezes a gente faz um trabalho de observar o sotaque de uma região. Então a gente analisa, traz dados dessa região, os alunos

fazem as transcrições fonéticas, observam quais são os processos que ocorrem nessa fala. Outras vezes a gente traz problemas que as crianças apresentam na escola quando estão aprendendo a escrever e pede pra que observem e indiquem o que pode ter causado aquele problema. Isso fazendo só a questão fonética, fonológica. A gente tem, em [nome do estado do Brasil], a pronúncia... um sistema fonológico... no sistema fonológico do português do Brasil, a gente tem 2 R, exemplo: “caro”, “carro” (PROFESSOR 11).

A iniciação à pesquisa científica é estimulada pelo Professor 11 já na graduação de forma que os futuros licenciados possam dar continuidade posteriormente:

Normalmente os grupos de pesquisa têm... Todo ano a gente tem a semana acadêmica do curso de Letras e os alunos que fazem esse trabalho final comigo (todos têm que fazer...), tem trabalhos que ficam muito bons. Então eu incentivo pra que continuem pesquisando, pra que continuem na área, e quando acontece a semana de Letras eu peço que divulguem os seus trabalhos nos GTs [Grupos de Trabalho]. A gente abre pra que eles possam publicar no caderno de resumos. É um incentivo pra que eles continuem trabalhando na área (PROFESSOR 11).

O Professor 7 atua na licenciatura e também na pós-graduação. Sua experiência com a pesquisa tem momentos marcantes decorrentes de sua formação acadêmica e também da relação com a escola. Relatou que desde o início do trabalho como professor na universidade foi levado a desenvolver pesquisas com a alfabetização e que tem realizado muitas orientações para estudantes da graduação direcionadas à alfabetização:

[...] os alunos têm que fazer um relatório sobre questões linguísticas de escola, e sempre aparece uma meia dúzia de alunos que vão fazer sobre alfabetização, porque inclusive eles têm aula da questão da linguagem oral e escrita e eles acham que juntam uma coisa com a outra, projetos de iniciação científica naquela área, então a gente consegue discutir essas questões daí. Não é, vamos dizer assim, uma questão generalizada, mas vamos dizer que a gente prepara um bom contingente de alunos dentro da concepção linguística de estudos da linguagem voltados para questões da escola, sobretudo da alfabetização. Eu eventualmente oriento alguma tese [...] (PROFESSOR 7).

Na relação com a escola, sua experiência retrata o papel fundamental da pesquisa tendo os elementos da prática da escola. O Professor 7 detalha um trabalho específico de pesquisador realizado junto à Secretaria de Educação do Estado, momento em que as questões sobre a alfabetização começaram a ser discutidas de forma ampla em vários pontos do país:

[...] eu fui procurado pela Secretaria de Educação do Estado [nome do estado], da parte relativa à alfabetização, porque eles achavam que as crianças tinham muitas dificuldades para se alfabetizar. [...] Nós tivemos uma grande reunião, e eu levei a [nome da professora] e o [nome do professor], que está na USP agora, que era um orientando nosso, [...] pra discutir com os professores alfabetizadores, diretores, com a Secretaria, o que era a questão linguística que a gente via na alfabetização. De um lado a gente não conhecia nada da alfabetização, e do outro lado os professores não sabiam nada sobre linguística. Foi uma conversa de doido, sabe? Mas foi uma conversa muito produtiva no seguinte sentido: a universidade precisa conhecer a alfabetização e a alfabetização precisa conhecer a universidade [...]. Então, a partir daí, nós começamos a planejar alguns projetos. Então nós fizemos projetos com a Secretaria de Educação, algumas palestras pra gente discutir. Eu, como linguista, eu trabalho com dados, eu preciso ter material. Eu fui à faculdade de Educação [nome da universidade] perguntar: “O que vocês têm sobre alfabetização?” [...] Então nós fomos nas escolas de [nome da cidade] catando todo o material que os professores podiam disponibilizar, o que era meio raro. Porque parece que era uma coisa meio secreta, uma coisa que ninguém queria mostrar, e depois com o tempo, conversa, nós juntamos um material enorme, usamos, nós temos uma prateleira de coisas do Brasil inteiro. A partir daí é que eu e a [nome da professora] nos interessamos por alfabetização, depois de certo tempo a gente até fazia palestras com dois palestrantes ao mesmo tempo e a gente discutiu com os professores essas questões (PROFESSOR 7).

Este professor possui uma trajetória de pesquisador desde os anos iniciais de atuação como docente na universidade, e seu relato mostra que o envolvimento com a alfabetização se deu no campo da pesquisa devido a uma demanda proveniente de uma Secretaria de Educação. A busca de dados específicos sobre a alfabetização para poder planejar um trabalho com a formação dos professores reflete este seu perfil de pesquisador.

Os grupos de pesquisa parecem ter uma contribuição relevante para os cursos de licenciatura investigados neste estudo. Por meio deles, estabeleceu-se um ponto forte de interlocução com os anos iniciais da educação básica.

Com o relato dos professores, as informações obtidas na análise documental anteriormente e o percurso de formação de cada um, foi possível identificar que os professores: realizam pesquisas com os anos iniciais da escola básica; organizam a disciplina, na graduação, trazendo elementos da pesquisa que tratam de objetos de estudo diretamente relacionados a este nível de ensino; envolvem estudantes da graduação em projetos de iniciação científica desenvolvendo atividades com professores e estudantes dos anos iniciais da escola básica. Desta forma, esses professores formadores tornam-se referência para os licenciandos, que estão sendo inseridos nas atividades de docência e pesquisa relacionada aos anos iniciais da escola básica, e reforçam o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão na universidade.

De fato, o papel dos grupos de pesquisa é um ponto fundamental no processo de formação inicial de professores e tem sido foco de análise de pesquisadores da área.

Sobre a relação da pesquisa e do ensino, Zeichner (2010) aponta para a necessidade de mudança do eixo epistemológico na formação de professores que supere a visão hegemônica do conhecimento acadêmico e seja reconhecida a fonte de conhecimento produzido no campo da educação básica. Sobre isso, afirma que já existem pesquisas sobre os impactos de formas de ensino que priorizam a conexão entre o Ensino Superior e a educação básica nas práticas dos futuros professores. Essas conexões existem em universidades que estão focadas na pesquisa. Para o pesquisador, esses são espaços híbridos de formação inicial criados para relacionar conhecimento profissional e conhecimento acadêmico, chamado de “terceiro espaço”. Este terceiro espaço reúne professores da educação básica e do Ensino Superior e o conhecimento de cada segmento tem o mesmo grau de importância e há uma relação menos hierárquica. São criados espaços híbridos de formação através da contratação de professores da educação básica para uma função adjunta de ensinar em disciplinas de formação inicial; criam-se oportunidades para que representações das práticas docentes sejam levadas para os cursos de formação inicial; professores dos cursos universitários ministram disciplinas de metodologia em escolas do Ensino Fundamental e Médio; ser professor tanto da escola básica quanto da universidade.

Uma análise realizada por Garcia (2012) sobre a formação docente aborda a especificidade da natureza do ensino em relação à atividade de pesquisa. Ao considerar os modelos de formação docente existentes, avalia que as políticas atuais confirmam um modelo instrumental sustentado na ideia de que basta, para o professor, o domínio de práticas produzidas em outros espaços e por outros profissionais para exercer a docência. No entanto, reforça que pesquisas indicam:

um forte consenso em torno da ideia de que as inovações e transformações das práticas, nas aulas, dependem muito menos da aquisição de habilidades instrumentais para o ensino e muito mais da formação de professores para a produção de conhecimentos no campo da didática (GARCIA, 2012, p. 247-248).

Nesta perspectiva, a autora aponta para novas formas de entendimento das relações entre ensino e pesquisa, onde a escola se torna espaço de formação em pesquisa, ou seja, além do campo empírico, possibilitando, desta forma, a construção de novos olhares da escola para a universidade e vice-versa.

Para Freitas (2007, p. 1207), ao analisar as políticas de formação de professores:

existe um divórcio entre as necessidades atuais da escola básica e da profissionalização da juventude e um sistema educacional que não oferece as possibilidades que habilitem jovens de forma plena para fazer frente à vida do trabalho concreto na escola pública.

Desta forma, para a autora, a solução dos problemas encontrados na formação dos professores articula-se com os resultados dos estudos de pesquisadores e nos debates sobre os princípios e fundamentos da formação. Neste sentido, ela aponta para a “necessidade de condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e formação científica adequadas às demandas contemporâneas da ciência, da técnica, da cultura e do trabalho” (FREITAS, 2007, p. 1205) como uma das condições para aproximar novos professores para o exercício do magistério.

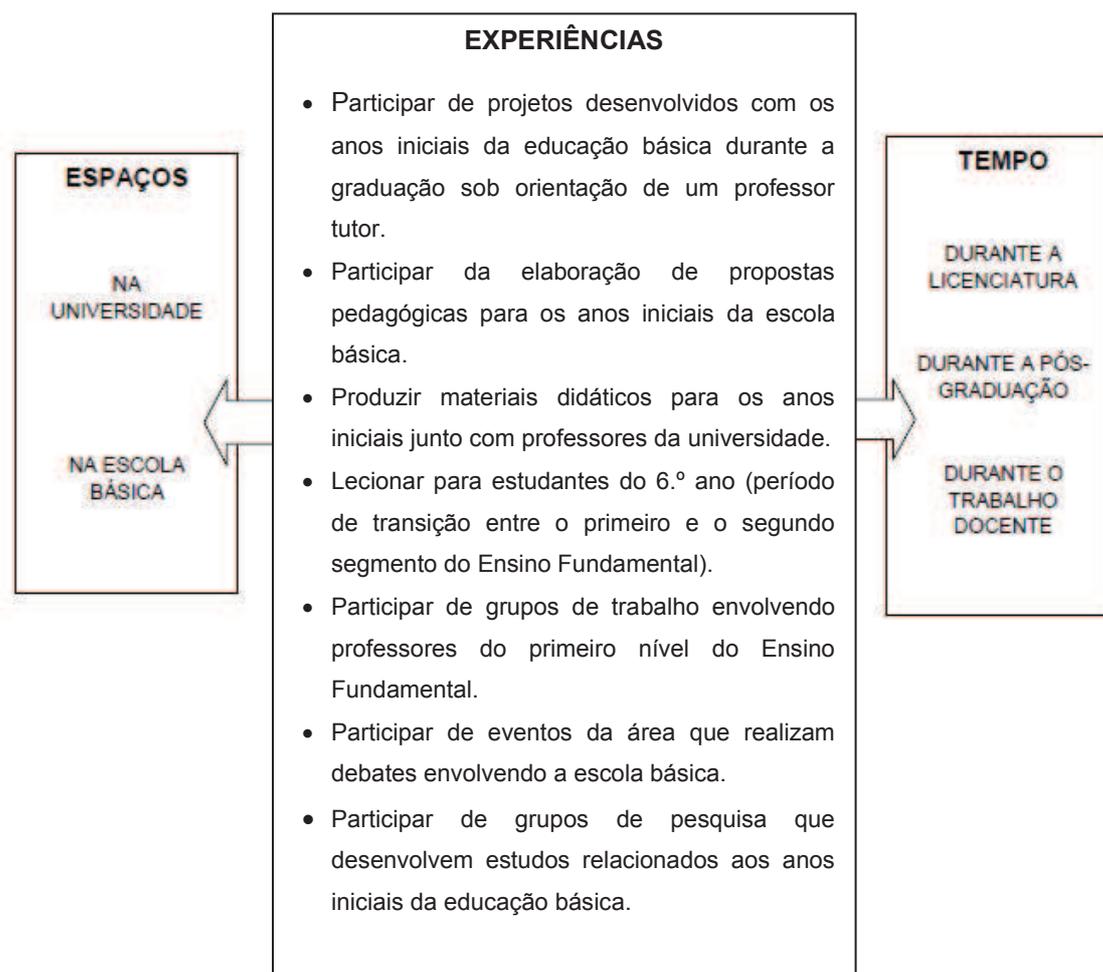
Considerando os estudos sobre a pesquisa e o ensino, é possível identificar que a pós-graduação, no campo pesquisado, assume um espaço articulador na formação dos professores com as questões básicas da escola. A

constituição dos grupos de pesquisa nas universidades, o envolvimento dos licenciandos nos grupos de pesquisa e a interlocução destes com os anos iniciais da educação básica são ponto de partida para estabelecer uma relação de interdependência entre escola básica e universidade. Embora sejam percebidas diferentes formas de entendimento das relações entre ensino e pesquisa nos relatos dos professores, que a escola ainda conste prioritariamente como campo empírico de pesquisa, há uma prática de pesquisa sendo desenvolvida com os estudantes das licenciaturas. A mudança do eixo epistemológico na formação de professores, reconhecida como fonte de conhecimento produzido no campo da educação básica (ZEICHNER, 2010), e, ainda mais, a escola como espaço de formação em pesquisa (GARCIA, 2012) podem ser os próximos passos para que se fortaleça o diálogo entre a escola e a universidade, desde que se tenha infraestrutura adequada para esta aproximação (FREITAS, 2007).

Ao investigar a experiência dos professores formadores com os anos iniciais da educação básica, identifiquei que ela é construída em diferentes espaços e tempos. Essas experiências são decorrentes das relações sociais vividas entre professores formadores e estudantes, entre professores e professores, entre a universidade e a escola e apontam para possibilidades que podem ser valorizadas no processo de formação docente nas licenciaturas.

A figura 4, a seguir, traz uma síntese das experiências vividas pelos professores associadas a diferentes tempos e espaços que foram exemplificadas com os excertos das entrevistas e analisadas nesta seção.

Figura 4 – A experiência docente



Fonte: a autora (2013).

Das experiências dos professores, compreendemos que há várias formas de aproximar os anos iniciais da educação básica e a universidade numa relação menos verticalizada. A partir dessas experiências, foi possível estabelecer alguns fatores que explicam como a interlocução com os anos iniciais pode ser favorecida: no período de formação inicial, com propostas de monitoria, visita às escolas da educação básica, produção de materiais didáticos; na docência, ao vivenciar períodos de transição entre os segmentos de ensino e a convivência com professores dos anos iniciais; e nos grupos de pesquisa que acolhem estudantes das licenciaturas, realizar pesquisas nas escolas e desenvolver projetos de formação docente.

Esta figura 4 representa um processo de construção de sentidos e significados e pode ser lida como um fio condutor (MIZUKAMI, 2002) que explicita momentos importantes sobre a formação do professor. Este fio

condutor perpassa o tempo (desde o início da licenciatura) e os espaços (universidade e escola básica). As experiências fazem parte da vida das pessoas e delas decorrem situações problematizadoras que levam à reflexão e possibilitam a transformação da realidade existente.

5.3 OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO

O conceito de alfabetização nas diversas áreas do conhecimento foi investigado em estudos por diversos autores e também com os professores entrevistados. É possível encontrar muitas discussões a respeito da alfabetização, alfabetização e letramento, relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, como alfabetização matemática, alfabetização geográfica, alfabetização científica e literacia histórica. As discussões focam o desenvolvimento do conhecimento na área específica numa visão ampla de formação do cidadão.

5.3.1 O conceito de alfabetização e as áreas do conhecimento

Para fazer esta análise, inicio com o conceito de alfabetização científica, que para Chassot (2003, p. 94) é assim entendido:

a alfabetização científica trata-se da elaboração de uma explicação do mundo natural – diria que isso é fazer ciência, como elaboração de um conjunto de conhecimentos metodicamente adquirido – é descrever a natureza numa linguagem dita científica.

Ao tomar a linguagem como articuladora, Chassot (2003) sintetiza a ideia de que *propiciar o entendimento ou a leitura dessa linguagem é fazer alfabetização científica*.

Além da referência à alfabetização científica, é possível encontrar também referências ao termo “letramento”. Para Sasseron e Carvalho (2011), alguns pesquisadores nacionais têm tomado como referência o termo “letramento científico” apoiados em Angela Kleiman e em Magda Soares, enquanto outros se apoiam na concepção de alfabetização de Paulo Freire.

No campo da Geografia, as referências para a alfabetização discutem a relação da Geografia com os anos iniciais. Para Callai (2005, p. 229), a alfabetização geográfica refere-se a “ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades”. A autora propõe uma reflexão sobre o papel do ensino da Geografia na escola no processo de alfabetização como um componente curricular significativo.

Para Danyluk (1998), a alfabetização matemática é entendida como fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos ensinados na escola, tidos como iniciais na construção do conhecimento matemático. Para tanto, defende a leitura da linguagem matemática, que se efetiva quando há o envolvimento do leitor com aquilo que está sendo lido. O ato de ler está fundamentado nos atos humanos de compreender, de interpretar e de comunicar a experiência vivida. Assim, a leitura, quando é compreensão e interpretação, abre para o leitor novas possibilidades de compreensão de si, do outro e do mundo (DANYLUK, 1998).

Tomando como referência os estudos de Schmidt (2009), o conceito de literacia histórica vem sendo definido e constituído principalmente a partir de Peter Lee e se integra a um campo de estudo denominado Educação Histórica. Este campo de estudo está articulado ao ensino de História, cuja finalidade é a formação da consciência histórica (ou pensamento histórico), ou seja, pensar historicamente. O conceito de literacia histórica é caracterizado como a construção do sujeito historicamente letrado assim expresso por Lee (2008 apud SCHMIDT, 2009, p. 18):

se os estudantes são capazes de dar sentido ao passado e adquirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele e, simultaneamente, serem capazes de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, talvez possa afirmar que os estudantes são historicamente letrados.

Uma vez que a finalidade da literacia histórica assume a finalidade da formação da consciência histórica, possibilita orientar o presente, o passado e o futuro num duplo movimento: para dentro (papel das identidades) e para fora (na perspectiva da alteridade) (SCHMIDT, 2009).

Na área da Língua Portuguesa, vários autores são referência para esta discussão sobre a alfabetização e o letramento, como Magda Soares, Leda Tfouni, Angela Kleiman, Mary Kato, Emília Ferreiro. Eles buscam analisar as aproximações e distanciamentos na definição dos termos “alfabetização” e “letramento”, porém são cautelosos e reconhecem os limites do debate.

Mortatti (2004) anuncia que o tema letramento, no Brasil, é introduzido nos anos 80, sob influência do inglês *literacy*²⁵, não havendo consenso sobre a origem, que gira em torno das produções de Mary Kato e Leda Tfouni. Ainda apresenta uma extensa explicação a respeito das origens da palavra em diversos dicionários e traduções realizadas, apontando, por exemplo, traduções do termo “*literacy*”, que tem sido utilizado para designar tanto “alfabetização” quanto “letramento”.

Buscando a etimologia da palavra “alfabetização”, encontraremos que se refere a “levar à aquisição do alfabeto”. O sentido etimológico é restrito a uma aquisição mecânica de aprendizagem da linguagem escrita e não contribui para a construção de um conceito mais complexo do que é alfabetização.

De forma geral, a busca por explicar alfabetização e letramento apresenta uma tendência de dicotomização e reducionismo. A alfabetização é vista como a aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e escrita, bem como das relações de grafema/fonema, enquanto o letramento tem sido usado para referir-se ao desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e escrita nas práticas sociais.

Magda Soares (2003), em seus estudos sobre alfabetização e letramento, explica que a invenção do tema letramento é fruto da necessidade política epistemológica de reconhecer, nomear e avaliar teoricamente as práticas sociais de leitura e escrita.

²⁵ Na década de 1990, era traduzido por alfabetização e mais recentemente também por alfabetismo (MORTATTI, 2004, p. 83). A palavra em inglês, *literacy*, deriva do latim *litteratus*, que, à época de Cícero significava “um erudito”. No início da Idade Média, o *litteratus* (em oposição ao *illitteratus*) era uma pessoa que sabia ler em latim. Depois de 1300, devido ao declínio desse tipo de erudição na Europa, o termo passou a significar uma capacidade mínima que uma pessoa tinha de ler e escrever em sua língua-mãe. De acordo com o Oxford English Dictionary, o substantivo *literacy* apareceu pela primeira vez na língua inglesa no começo da década de 1880, formado a partir do adjetivo *literate*, que na metade do século XV já ocorria na língua inglesa. Em seu uso corrente, o termo pressupõe uma interação entre exigências sociais e competências individuais. Assim, os níveis de [letramento] necessários ao funcionamento social podem variar e, de fato, têm variado de uma cultura para outra e, dentro da mesma cultura, de uma época para outra (VENEZKY, 1999 apud MORTATTI, 2004, p. 83-84).

No Brasil, a ênfase nas políticas de avaliação do ensino tem levado à criação de terminologias para representar os resultados. O termo “alfabetização” tornou-se insuficiente, assim como analfabeto, letrado, iletrado, analfabeto funcional. Está aí a origem do emprego de outros termos, e letramento é um deles. Existem avaliações que indicam, por exemplo, os níveis de letramento do indivíduo.

Soares (2003) explica que alfabetização e letramento são conceitos facilmente confundidos e sobrepostos. Ela assim os define:

embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (SOARES, 2003, p. 90).

Geraldi (2010, p. 13), ao dialogar sobre a alfabetização e o letramento, explica que “as palavras se vestem de experiências individuais” e que “o diálogo, ainda que polêmico, pode restabelecer o campo inter cruzado de sentidos em que compreensões partilhadas são construídas”. Ele identifica os determinantes históricos do termo “letramento” em nossa sociedade e reconhece que o conceito deste não ajuda a melhorar nossa compreensão dos processos de aquisição da língua escrita.

Gontijo (2008), ao analisar o pensamento de alguns autores, como Kleiman e Soares, afirma que eles atribuem ao letramento um conceito mais amplo e conferem à alfabetização um conceito específico. Assim, questiona:

assim, o uso do conceito de letramento e os argumentos que o explicam podem servir a interesses impensados: por exemplo, a ideia de que o processo de alfabetização não se constitui requisito para o alcance de um determinado nível de letramento pode induzir a questionamentos sobre a garantia de acesso ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita; o que seria desastroso para os indivíduos que vivem em um meio social não letrado (GONTIJO, 2008, p. 31).

Gontijo (2008, p. 2), fundamentada no conceito de dialogismo, defende o conceito de alfabetização numa perspectiva mais ampla. Para ela, o dialogismo, além de envolver o processo de compreensão das relações entre grafema/fonema, passagem do discurso oral para o escrito, é também

processo de produção de sentidos por meio do trabalho de leitura e de escritura. Então, ler e escrever são atividades por meio das quais as crianças expõem para os outros e para si mesmas o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam, etc. Nesse sentido, é a interação com o outro, por meio da leitura e da escritura; é, portanto, um processo dialógico desde o início.

Paulo Freire trata exclusivamente do termo alfabetização. Muitas de suas obras trazem as ideias sobre a alfabetização e uma delas, o livro *Literacy – Reading the words and the world*, publicado nos Estados Unidos em 1987 e publicado no Brasil em 1990 sob o título *Alfabetização – leitura do mundo, leitura da palavra*, podemos encontrar uma síntese de suas ideias. Nesta publicação, Freire faz um diálogo com as ideias já publicadas em outros livros, agora mediadas pelo diálogo de Giroux, Berthoff e Macedo.

Paulo Freire fala da alfabetização num contexto amplo e de profundidade. Analisa as relações de poder e as expressões de diferentes povos e o papel do educador com a alfabetização. Elege a alfabetização como questão central a partir de suas vivências com crianças e adultos de classe trabalhadora e pelo alto nível de analfabetismo no Brasil, a injustiça que ele provoca e as implicações dele decorrentes.

Desenvolveu seu pensamento pedagógico a partir dos chamados fóruns de pensamento crítico, realizados em reuniões que costumava fazer com pais e professores a respeito da escola e das crianças. Desses fóruns, surgiam questões, entre elas: “Por que as crianças deveriam começar a ler decorando, soletrando o ABC? De fato começando com a frase como ponto de partida, começariam com a totalidade da palavra e não com a parte mínima que é o grafema” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 111).

A concepção da alfabetização para Paulo Freire, relacionada à emancipação, transcende o seu conteúdo etimológico. A alfabetização não pode, neste sentido, restringir-se a práticas reducionistas, pois dissimulam a natureza relacional de como se produz o significado, a experiência e o poder; as experiências que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica. Entende a alfabetização como a relação entre os educadores e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os

educadores transitam, e mediada, também, pelo discurso oral que diz respeito a essa prática transformadora (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 56).

Desta forma, apresenta sua proposta alfabetizadora na seguinte máxima: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 2005, p. 11) Neste sentido, ele compreende o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo, pois, para ele, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” de forma a “escrever” e “reescrever” o mundo, transformando-o através da nossa prática consciente (FREIRE, 2005).

Sobre a alfabetização, não se restringe a falar do conceito, mas a pensar e repensar envolvido na sua própria prática. Pretende, com a alfabetização, dar condições ao sujeito para a compreensão profunda da realidade através do desenvolvimento da posição curiosa e do estímulo da capacidade crítica dos alfabetizados enquanto sujeitos do conhecimento. Aqui se expressa a relação entre o sujeito que procura conhecer e o objeto a ser conhecido. Nessa relação, a prática pedagógica pode contribuir para que se acentue a curiosidade e capacidade crítica sem limites de tempo de começar ou acabar, ou seja, considerando que o processo de alfabetização sempre aprofunda o ato do conhecimento já iniciado.

O sujeito visto para além de um recipiente que se enche. Ele traz um “saber de experiência feita” na realidade concreta. É um ser social e histórico “fazedor, transformador que não apenas sabe, mas sabe que sabe” (FREIRE, 2005, p. 60).

5.3.2 O conceito de alfabetização expresso pelos professores

Embora possam ser encontradas várias referências à alfabetização relacionada às áreas do conhecimento, interessa saber, neste estudo, se essas abordagens estão presentes nos cursos de licenciatura.

Considerando fundamental a concepção que os professores têm a respeito da alfabetização e como a posicionam em relação à sua área do conhecimento, procurei analisar como eles expressaram seus conceitos sobre a alfabetização. Nesse contexto, encontrei: conceitos que têm afinidade com os termos específicos “alfabetização” e “letramento”, a definição do conceito de

alfabetização para a área específica e práticas de ensino realizadas nos cursos de licenciatura.

A percepção inicial mostrou que os professores estão familiarizados com as terminologias “alfabetização” e “letramento”, reiterando a explicação de Geraldi (2011) sobre *as palavras que se vestem de experiências individuais*, e essas experiências aparecem no momento em que os professores expressam seus conceitos.

O Professor 1 explica o conceito de alfabetização relacionado à Geografia primeiramente num sentido restrito (relacionado ao código), mas na sequência o amplia, incorporando a ideia de leitura e vivência como letramento:

compreendo a alfabetização como um processo de construção e orientação das primeiras noções de decodificação de símbolos e imagens presente na cultura. Assim, o ato de alfabetizar é levar o aluno a perceber ou aprender a decodificar símbolos e imagens formais que o possibilitem ler (valorizando a visão e seu poder de percepção) e a escrever o que vivencia (conhecer uma normatização ortográfica e caligráfica ou o letramento) (PROFESSOR 1).

O Professor 4 também faz referência ao uso dos termos “alfabetização” e “letramento”:

a gente até usa muitos esses termos. A gente trabalha muito com esses termos. Na verdade, esse movimento da cartografia começou com um movimento da alfabetização cartográfica, começou exatamente com essa ideia de que a criança vai para a escola para aprender a ler e escrever, mas também para ler mapa. A gente comentava muito isso quando começou esse movimento e a gente comentava muito, também, da importância desde a Educação Infantil... quando eu falo “a gente” era o grupo da cartografia, viu? [...] A gente tinha a ideia de que a alfabetização cartográfica tinha que começar na Educação Infantil. Só que nós temos na Geografia também um encontro que é bastante antigo que chama o Encontro Nacional de Prática de Geografia, que é o Enpeg, ele reúne professores que trabalham com práticas de Geografia do Brasil todo e também do exterior. A gente tem tentado fazer contato com professores de prática de ensino de Geografia do exterior. E o Enpeg tem sido um espaço muito importante para debater o ensino da Geografia e também sobre o ensino da cartografia de crianças escolares. Isso inclusive acaba acontecendo junto. Quando foi na [nome da universidade], o Enpeg aconteceu paralelo ao encontro de cartografia para crianças escolares. No Enpeg, uma coisa que se discutiu muito é que não se deveria pensar somente na

alfabetização cartográfica, mas que a gente devia falar numa alfabetização geográfica mesmo, e a cartografia estaria dentro dela. São termos que nós usamos muito nos debates da Geografia e que mais recentemente a gente vem trazendo para a ideia do letramento. Tem alguns colegas que têm falado. Como tem uma discussão dentro da alfabetização e letramento. A gente também tem tido um pouco desse debate. E estou inclusive com um aluno do doutorado, ele fez em Portugal, e o mestrado foi exatamente o que ele tratou, de literacia cartográfica, porque lá eles chamam de literacia. Ele fez um debate sobre a importância do letramento cartográfico (PROFESSOR 4).

O Professor 4 afirma que esses termos são bastante usados em sua área e que se discute a diferença, na Geografia, entre alfabetização e letramento. A alfabetização é um termo que vem tomando amplitude dentro da Geografia na medida em que se amplia a visão inicial de alfabetização cartográfica para a necessidade de caminhar para a alfabetização geográfica. Parece que também na área da Geografia tem se estabelecido a visão dicotômica entre alfabetização (código) e letramento (como leitura mais ampla).

Para o Professor 3, o conceito de alfabetização relacionado à Geografia é tomado como leitura de mundo. Ele defende o conceito de alfabetização na perspectiva de Paulo Freire e faz questão de explicitar que o termo não é compreendido de forma restrita:

eu vejo o seguinte, primeiro essa questão do termo, né? Alfabetização não é simplesmente aprender a ler e escrever, mas ainda trazendo da origem essa questão do aprender a ler e escrever, nós precisamos também ler e escrever, descrever o mundo (PROFESSOR 3).

O Professor 6 mostra preocupação sobre a forma como a ideia da alfabetização na Geografia vem sendo tratada, uma vez que observa que há uma tendência na utilização da alfabetização associada somente à cartografia, ou seja, somente a uma especificidade da Geografia:

então... tem uma discussão... tem uma discussão que eu sou contra. Tem um pessoal falando de alfabetização cartográfica. Isso já tem várias publicações que foram muito importantes, elas contribuíram, mas eu acho que deveria ser letramento! Letramento é muito mais amplo, não alfabetização. Uma que a discussão sobre alfabetização na Geografia tá sempre voltada para a alfabetização cartográfica. Sou contra, por dois motivos. Um

porque eu acho que alfabetização virou um termo muito restrito, deveria ser letramento. [...] Maior amplitude. E a outra que é cartográfica. Eu acho que deveria ser geográfica! Falar em alfabetização cartográfica, você tá restringindo... deveria falar do ensino da Geografia, porque a cartografia é uma linguagem importantíssima dentro do ensino da Geografia. E outra que alfabetização também tá muito restrita, recentemente se fez uma discussão, pelo que eu posso falar, de que letramento é um conceito muito mais amplo (PROFESSOR 6).

O Professor 6 apresenta um conceito dicotômico entre alfabetização e letramento justificando que alfabetização tem sido usada de forma restrita como alfabetização cartográfica. Ele faz a opção pela terminologia “letramento”, pois considera que ela é mais abrangente do que “alfabetização”. Ele finaliza a questão dizendo:

acredito, defendo, inclusive, essa ideia de letramento. E poderíamos dizer que esse letramento inicia...? Esse letramento geográfico se iniciaria de que forma? Ah!!! [risos] Iniciaria na Educação Infantil, nas séries primárias! Deveria ser antes, na Educação Infantil! (PROFESSOR 6)

Para o Professor 9, os conceitos de alfabetização e letramento também são empregados na área da Matemática à semelhança com alguns autores que tratam dos termos relacionados à língua materna. Ele explica que as terminologias são usadas inclusive em projetos da universidade:

eu acredito sim. A minha concepção a respeito disso é que existem dois processos, na verdade um processo, que é o letramento, e que um dos passos desse processo é a alfabetização. Isso tanto em linguagem materna quanto matemática. A alfabetização, ela tem um tempo, ela precisa terminar, o letramento, ele não termina, ele é pra vida (PROFESSOR 9).

O Professor 7 defende o conceito de alfabetização e explica o equívoco do uso da terminologia “letramento”:

olha, letramento é uma tradução errada do inglês, que inglês é “literacy”, “literacy” em inglês significa alfabetização. Aqui no Brasil, as pessoas, como não sabem inventar teorias, não sabem inventar conceitos científicos reais, inventam rótulos. Então já inventaram um monte de rótulos por aí, e letramento é um desses rótulos por aí (PROFESSOR 7).

Com os excertos apresentados, é possível perceber que a discussão sobre alfabetização e letramento tem se disseminado nas diferentes áreas do conhecimento. Os professores mostram ter conhecimento das terminologias e dos sentidos que elas trazem, tal como explicam Geraldi (2011), ao afirmar que as palavras refletem as experiências, e Sasseron e Carvalho (2011), que apontam para a influência das definições de Magda Soares e Angela Kleiman.

Ao apresentar como os professores utilizam os termos “alfabetização” e “letramento”, observei que começavam a ser delineados conceitos de alfabetização elaborados para a área específica de atuação de cada professor:

a Geografia alfabetiza o aluno através da leitura do espaço, usando a representação espacial do experienciado. E a escrita, pelos elementos simbólicos e de imagens da própria cultura ou da vivência (PROFESSOR 1).

O Professor 4 ainda se apropria do conceito de Paulo Freire para dar força ao conceito mais amplo da alfabetização:

sim, também nesse sentido de que esse pensamento da Geografia tem toda uma geopolítica. Eu acho muito forte porque a gente fala sobre o mundo. O grande propósito, se for pensar de forma mais geral sobre a Geografia, é tentar compreender a sociedade através do espaço, e aí essa questão da escola deveria passar por isso. Nosso departamento tem feito esse debate e essa tem sido nossa perspectiva de formação, que é que os alunos possam sair da educação básica, sair lendo o mundo a partir das espacialidades do mundo. Então é uma leitura, como diria Paulo Freire, e uma reescrita do mundo a partir dos espaços geográficos (PROFESSOR 4).

Para o Professor 3, o conceito de alfabetização relacionado à Geografia também é tomado na perspectiva mais ampla e faz um paralelo entre conhecimentos da própria língua materna com categorias da Geografia:

na Geografia, eu acho que é isso. Por exemplo, nossas cinco categorias de análise da Geografia; coisa muito preciosa do conteúdo geográfico é saber as categorias de análise da Geografia. Nossa categoria principal é o nosso objeto de estudo, que é o espaço socialmente construído, e do espaço socialmente construído há escalas de análise desse espaço, que é o território, a paisagem, a região e o lugar. Então tudo isso são categorias de análise da Geografia, que são na verdade escalas do nosso objeto principal.

Então, saber ler o mundo é saber ler e escrever. Da forma tradicional como se coloca o saber ler e escrever, eu prefiro saber ler a paisagem, a paisagem pra mim é um texto, eu chego aqui e eu vou ver que a minha paisagem é formada por objetos, por trabalho humano, por cores, por movimento, por cheiro. E a paisagem é muito do que eu estou vendo, mas tem trabalho que eu não vejo; por exemplo, pra essas árvores estarem ali, tem toda uma relação que eu não vejo, que é lá no subsolo, eu preciso saber ler a paisagem, ela não é estática, o espaço não é estático, ele está em movimento. Então, ler o mundo pra mim é isso, e não a questão das sílabas nos seus lugares, mas é observar, vendo uma favela e ao fundo um bairro, digamos, considerado bairro nobre, que leituras fazemos disso? [...] Pra mim, uma alfabetização geográfica é levar o aluno a ler o mundo, com os instrumentos que o mundo está me dando, não necessariamente com letras e sílabas. O mundo está me dando um texto, tudo isso que a gente vê é um texto, eu preciso saber ler (PROFESSOR 3).

Ao mesmo tempo em que expressam conceitos sobre a alfabetização nas licenciaturas, os professores se apoiam em práticas que realizam com os licenciandos. Assim se expressam os professores:

you see, for example, I finished by taking them to think a little about this, I do a reading when a car is in front of me, someone throws an object on the street, and it is common to see this, a tin can, a paper, here I do a reading of who are the people who are occupying that car: they are people who do not worry about the question of a clean environment, people who do not think that it can keep that trash and put the trash adequately in the house. In parts of the reading of this, when I see trash bags in the gutter, I do a reading of who did that, who left that happen, then this is a reading (PROFESSOR 3).

alias, we here have the Pró-Letramento in the edition of 2011/2012, was together with language, literacy and language, then we have had a much greater contact with the staff of Pedagogy and this has helped us quite a bit in the formulation of perhaps even of new theories in this sense, of strengthening, of scientific backing of our connections (PROFESSOR 9).

work a lot with mental maps as a form of spatial representation projected by the student's experience, or rather, as the student, the child represents this space lived: the house, the school, etc. This process is fundamental. Geography is a school discipline that contributed to the literacy process (PROFESSOR 1).

Ao refletir sobre a perspectiva alfabetizadora nas licenciaturas, encontrei, nos discursos dos professores, a familiarização com os sentidos da alfabetização. Eles discutiram o sentido da palavra, a relação com a sua área do conhecimento e chegaram a apresentar sínteses de discussões realizadas com os licenciandos.

Embora os professores tenham utilizado os termos “letramento” e “alfabetização” fundamentados em diferentes bases teóricas, expressaram a afinidade com uma perspectiva alfabetizadora, ou seja, ao abordar o ensino da Matemática, Geografia ou Letras, expressam a ideia de uma forma de interlocução com os anos iniciais da educação básica.

Ainda, ao fazer este percurso com as diferentes licenciaturas, faz-se necessário pensar também na especificidade do curso de Pedagogia. Ao formar os professores para os anos iniciais da educação básica e para o trabalho com as várias áreas do conhecimento, é importante que se examine como está se constituindo esta perspectiva alfabetizadora e qual é a compreensão dos pedagogos.

5.4 A VISÃO DE TOTALIDADE SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA

O caminho realizado nesta pesquisa para analisar a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação percorreu as experiências dos professores como formadores e adentrou em suas concepções a respeito da educação básica. Os professores expressaram ideias a respeito da própria educação básica (continuidades e rupturas) e da compreensão do conhecimento específico da área, e decorrente dessas ideias expressas foi possível elaborar uma visão da educação básica de forma mais ampla.

A transição de um nível de ensino para outro, na educação básica, tem sido caracterizada por tensões. Um dos exemplos mais recentes foi vivenciado com a promulgação da Lei Federal n.º 11.274/06, em que o Ensino Fundamental no Brasil passa a ter a duração de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Um embate foi travado até que se definiram parâmetros para a passagem de um segmento a outro. A nova legislação deliberou que a criança, a partir dos seis anos, ingressa no 1.º ano do Ensino Fundamental de nove anos (até então, esta criança frequentava a Educação

Infantil). Neste contexto, algumas pesquisas foram desenvolvidas para analisar como se deu esta passagem, como, por exemplo, as pesquisas de Prati e Eizirik (2006), Santos e Vieira (2006), Arce e Martins (2007) e Neves, Gouvêa e Castanheira (2011).

Outro momento de ruptura tem sido observado constantemente no próprio Ensino Fundamental, com a passagem do 5.º para o 6.º ano (antiga passagem da 4.ª para a 5.ª série). Pesquisas sobre a transição de um segmento para outro têm sido recorrentes e enfocam diferentes vieses de análise. Entre eles, destacam-se: a percepção de alunos, pais e professores sobre a transição; a transição do aluno; o fracasso escolar que se instaura no 6.º ano; a transição da unidocência para a pluridocência; as rupturas nos processos pedagógicos e curriculares; a transição do sistema municipal para o estadual; a transição da infância para a adolescência.

As rupturas presentes no processo de formação dos estudantes podem ser originadas em vários campos e um deles refere-se à formação dos professores. Lüdke, Moreira e Cunha (1999), pautados em estudos de Anne Marie Chartier, afirmam que o fracasso escolar dos alunos do segundo grau obrigatório despertou a necessidade de repensar a formação dos professores. Pensar em uma formação mais unificada e qualificada, uma vez que no fundo da questão se encontra a antiga separação entre o professor da escola primária e os professores do secundário. São dois grupos que carregam culturas profissionais e formações distintas. O autor apresenta esta justificativa em relação ao sistema educacional francês, que sofreu uma reestruturação no final do século XX.

No estudo de Prati e Eizirik (2006), o momento de passagem de um segmento para outro no Ensino Fundamental é intranquilo e descontínuo. Com o objetivo de rastrear os efeitos das práticas que constituem os sujeitos nessa passagem, apoiam-se em Foucault, na ideia do “poliedro de inteligibilidades”, procurando decompor e recompor a realidade escolar para compreender as práticas que aí se desencadeiam. Indicam que no 6.º ano o espaço escolar assume vários significados (a divisão do conhecimento em áreas de ensino; a alteração da organização do tempo e espaço escolar; o distanciamento do brincar e a maior apropriação do processo de aprendizagem pelo aluno) e isso se reflete nas práticas, compondo novas exigências e desafios. São aspectos

que costumam ficar invisíveis em meio a tantos eventos que ocorrem na escola. Ao constatar a riqueza e a complexidade da escola, também reafirmam as infindáveis problematizações que podem ser feitas sobre esse campo.

Nas licenciaturas investigadas, a realização das entrevistas com os professores apontou alguns pontos referentes a essa transição. A ideia de totalidade começa a tomar corpo quando os professores verbalizam suas percepções a respeito do ensino.

O Professor 6 relata não ter preparação para trabalhar com estudantes do 6.º ano, considerando as características desta fase escolar na organização dos materiais, em que os estudantes têm dúvidas até mesmo sobre o uso de lápis e caneta. Este professor passou pela experiência de trabalhar com estudantes recém-chegados da primeira fase do Ensino Fundamental e também com estudantes do Ensino Médio. Ao mostrar sua preferência pelo trabalho no Ensino Médio, justifica a falta de uma formação para trabalhar com os menores, ou seja, uma fragmentação na forma de enxergar o estudante. Este é um dos problemas que emergem na formação dos professores das licenciaturas.

Este professor encerrará a entrevista falando sobre uma reflexão ocorrida durante a nossa conversa:

o que eu queria dizer é que essa nossa conversa foi interessante porque eu vejo que nós estamos muito centrados em defender o ensino de Geografia nas séries de 6.º ano pra frente e a gente acaba não enxergando que era necessário olhar com atenção o que vem antes! Só que não tá nem garantido uma formação adequada para os professores das disciplinas específicas que a gente não tem muito olhar para o que vem antes. Acho que a sua preocupação me trouxe, me fez acrescentar isso. [...] Antes era Estudos Sociais, agora tem os Parâmetros Curriculares... Mas a gente estava tão preocupado em garantir que não tinha olhos... olhares pra preocupação das séries iniciais (PROFESSOR 6).

O Professor 3 expressa sua compreensão sobre a necessidade de trabalhar nas licenciaturas com uma visão mais ampla do estudante, evidenciando que a educação básica pode ser compreendida como um processo contínuo entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Recomenda que os futuros professores olhem para o estudante e sua trajetória de vida, que se inicia muito antes do 6.º ano:

eles precisam saber que o aluno que eles vão receber lá no 6.º ano, ele não está começando lá, há toda uma trajetória, uma vida pregressa desse aluno para ele chegar no 6.º ano [...] (PROFESSOR 3).

Ele fala também sobre a responsabilidade do professor sobre o desempenho do estudante e, desta forma, justifica a necessidade de interlocução entre os diferentes níveis de ensino de forma a evitar a culpabilização dos professores dos anos anteriores:

não é um contato muito profundo, mas para que os meninos da licenciatura tenham uma ideia do universo da Educação Infantil, das séries iniciais, porque eles vão pegar os alunos no 5.º e no 6.º ano, então foi essa a preocupação, [...] e evitar lá no 6.º ano, por exemplo, que ele simplesmente acuse os professores dos anos iniciais ou da própria Educação Infantil pelo fracasso do aluno. [...] Todos somos responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso do aluno (PROFESSOR 3).

Esta mesma preocupação é expressa nas palavras do Professor 2, que ainda aponta a necessidade de um olhar sobre o conteúdo a ser ensinado desde as séries iniciais e a possibilidade de uma abordagem transversal do conhecimento. Retomando trecho já apresentado anteriormente:

[...] a gente discutiu isso uma vez, e eu coloquei exatamente isso que eu falei da minha experiência, quando cheguei à 5.ª série e senti essa falta de cuidado na formação das séries iniciais com os temas transversais, no sentido de que eles chegassem na 5.ª série já com uma visão aberta e não com uma visão pontual. Sempre me preocupou isso. Como eu te disse: “O que tem a ver estudar o sistema solar?” Tem muito a ver, tem muito a ver estudar a rotação, cartografia no sentido de se localizar. Se você for pro Mato Grosso do Sul, se for pra Campo Grande, é uma hora a menos? É uma hora a mais? Por que do outro lado do mundo está escuro, está de noite? Essas coisas, essas brincadeiras... Porque se você furar o buraco está lá no Japão. Essas brincadeiras, uma coisa mais lúdica, eu sentia que pra eles era um pouco surpresa, parecia que eles não tinham sido instigados nas séries iniciais (PROFESSOR 2).

Ao citar os conteúdos específicos da área da Geografia, o Professor 2 identifica os conhecimentos dos estudantes que chegam das séries iniciais e faz uma relação com a necessidade de continuidade do ensino. Esta forma de pensar do professor indica que o conhecimento específico da área vem sendo

construído pelo estudante de forma contínua e que cabe ao professor dominar este processo, compreendendo como o estudante se apropria dos conhecimentos da área. Da mesma forma, ressalta que a abordagem transversal do conhecimento pode ser priorizada desde os anos iniciais, de forma que o estudante possa ter uma visão mais ampliada.

Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), em pesquisa realizada com crianças, depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na Educação Infantil e as práticas educativas do Ensino Fundamental, onde o brincar situa-se em segundo plano. Tal lacuna reflete em processos de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas e evidencia a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica e a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ambas as dimensões centrais da cultura infantil contemporânea.

Santos e Vieira (2006) analisaram a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais para identificar as condições que possibilitaram sua emergência e as consequências para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Apresentam as razões que levam à implementação (financeira, demográfica, política e pedagógica), enfatizando a necessidade de as razões pedagógicas serem preponderantes em relação às demais. Fundamentadas em Ball, explicam que as políticas educacionais devem ser analisadas a partir de um ciclo de políticas e incluir o contexto dos efeitos e dos resultados, avaliam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e as repercussões nos currículos e práticas pedagógicas. Ressaltam a necessidade de interação com outras políticas para a Educação Infantil, considerando a questão da infância na sociedade contemporânea (SANTOS; VIEIRA, 2006). Desta forma, justifica-se a necessidade de pesquisas e discussões sobre diferenças e similaridades entre as práticas educativas desenvolvidas nos diferentes contextos com vistas a subsidiar o diálogo entre esses segmentos e ampliar a compreensão das rupturas e continuidades vivenciadas pelas crianças na sua trajetória estudantil.

Arce e Martins (2007) analisam que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos coloca em debate a infância na educação básica, sendo

necessária uma revisão dos projetos político-pedagógicos no que diz respeito a concepção de infância, organização do tempo escolar e currículo, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem. Afirmam que o momento anuncia profundas mudanças na educação básica obrigatória, reforçando a necessidade de articulação entre os diferentes níveis de ensino a fim de evitar nefastas fragmentações do trabalho pedagógico e superar a ruptura abrupta instalada. As autoras concebem a criança como ser histórico e social que “dota-se dos atributos especificamente humanos apenas por meio do processo educativo, sendo impossível pensar o seu desenvolvimento independentemente das condições de educação nas quais se processa” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 57). Definem que a integração entre os níveis de ensino infantil e fundamental está na estruturação pedagógica que compreenda as creches e pré-escolas como contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Ou seja, pensam em uma superação do descompasso existente entre o Ensino Fundamental como educação escolar e a Educação Infantil com o caráter histórico de educação não formal.

O Professor 3 parece concordar com essa ideia ao manifestar-se sobre a necessidade da visão do todo da educação básica:

[...] educação básica: nós temos que pensá-la de forma sistêmica e pensá-la de forma sistêmica é pensar essa educação como um todo (PROFESSOR 3).

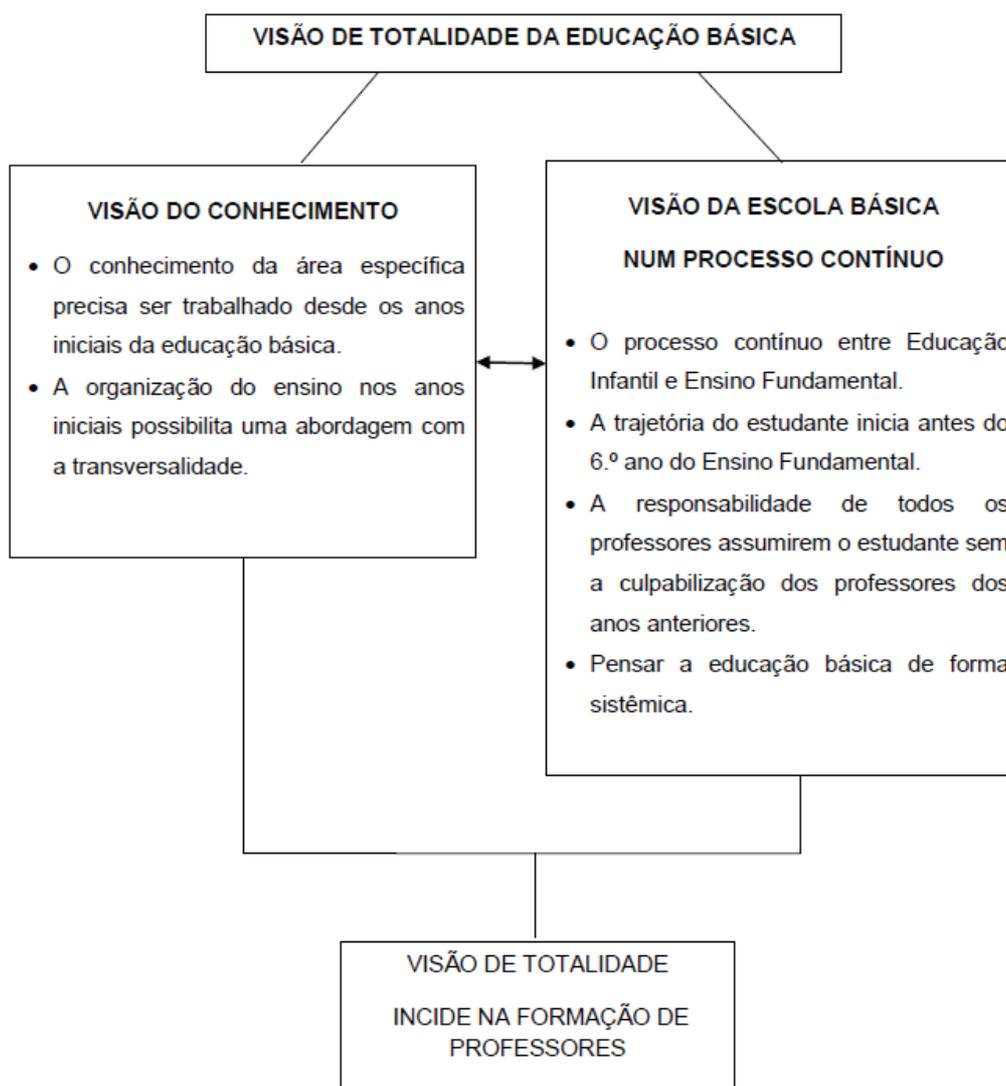
O Professor 4 está envolvido diretamente com o trabalho da creche na universidade e traz uma leitura bastante próxima deste segmento. Sua experiência com os anos iniciais também parece contribuir para formar este ponto de vista:

a gente faz um debate muito grande com eles sobre essa entrada da Geografia na escola e essa questão da Geografia Escolar. Já neste momento, a gente tem debatido que a Geografia Escolar não é uma geografia que começa hoje no 6.º ano, tá certo? [...] A gente faz um trabalho diretamente com as escolas, com a Educação Infantil, certo? E aí com todos os segmentos envolvendo os alunos (PROFESSOR 4).

Os problemas apontados pelas pesquisas da área e pelas práticas de professores levam à reflexão sobre: as rupturas existentes no ensino na educação básica, a visão do conhecimento da área específica e os processos de formação dos professores nas licenciaturas.

A visão de totalidade da educação básica elaborada a partir da análise das entrevistas resultou na definição de dois eixos: a visão do conhecimento específico da área e a visão da educação básica num processo contínuo. Esses dois eixos são fundamentais para pensar a formação inicial do professor nas licenciaturas. A figura 5, a seguir, é uma síntese destas ideias.

Figura 5 – A visão de totalidade da educação básica



Fonte: a autora (2013).

Considerar que a visão de totalidade da educação básica incide sobre a formação inicial dos professores requer pensar em como a visão do conhecimento específico da área e a visão da educação básica num processo contínuo são abordados nas licenciaturas. Isso leva a pensar na relação entre a universidade e a escola básica de forma interdependente e com influências recíprocas construídas pela pesquisa e pela docência em ambos os espaços.

Sobre a visão do conhecimento específico, requer pensar sobre o conhecimento que se ensina em cada área do conhecimento, bem como em que tempo da vida do estudante esse conhecimento começa a ser ensinado. Neste sentido, é necessário pensar sobre os objetos do conhecimento nas diversas áreas do conhecimento.

A área de Ciências toma como eixos os ecossistemas, a ciência e a tecnologia, as culturas e sociedade como forma de oportunizar aos estudantes uma cultura científica que leve à compreensão do funcionamento da natureza e de como os avanços científicos e tecnológicos influenciam a vida na Terra.

Na História, o trabalho com conhecimento histórico oportuniza pensar historicamente buscando estabelecer relações de acontecimentos no tempo, buscar informações em diferentes fontes históricas, elaborar conceitos próprios para construir narrativas explicativas.

O estudo do espaço geográfico, tema centralizador da Geografia, entendido no sentido de espaço produzido, transformado e organizado pela ação humana possibilita pensar como a sociedade organiza, ocupa e transforma o espaço em que vive.

A proposição de estudo da Língua Portuguesa é a própria língua em uso de forma a compreender suas práticas numa dimensão histórica. Enquanto na Matemática o trabalho com as linguagens matemáticas, representadas por aritmética, algébrica, geométrica, probabilística, gráfica, lógica, possibilita produzir significados quantitativos e qualitativos.

Esta visita às diversas áreas do conhecimento oferece a possibilidade de elaborar alguns questionamentos: a partir de que momento as pessoas começam a aprender sobre os ecossistemas, os espaço, as medidas, a própria língua, por exemplo? Em que momento os conceitos a respeito do espaço geográfico ou do tempo histórico começam a ser elaborados? Em que momento o ensino desses conceitos começa a ser sistematizado na escola?

A aprendizagem inicia-se mesmo antes da entrada na escola. O trabalho sistemático de ensino tem início já na Educação Infantil, com abrangência de todas as áreas do conhecimento, tendo continuidade na vida escolar das pessoas.

Pensar o ensino nas diferentes áreas do conhecimento requer pensar um ensino para a escola básica de forma a superar as rupturas existentes entre os diferentes níveis de ensino, ou seja, uma visão de totalidade da escola básica.

Muitos estudos têm sido realizados a respeito do ensino de História, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e Geografia focalizando os cursos de Pedagogia, que formam os professores polivalentes para atuar nos anos iniciais da educação básica. Neste campo, são identificadas muitas preocupações, muitas críticas e algumas proposições. No entanto, este estudo opta por outro viés que analisa como os cursos de licenciatura estão formando os professores das áreas específicas para o trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a visão da escola básica num processo contínuo, estudos como de Gatti, Barreto e André (2011) têm mostrado que a formação inicial dos professores é marcada pela fragmentação, mesmo que sob orientações mais integradoras em relação à formação disciplinar e à formação para a docência. A falta de um lócus formador do professor que englobe *as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à escolarização, à atividade didática e às reflexões e às teorias a ela associada* (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 101) contribui para a fragmentação no processo de formação. Essa fragmentação é uma marca histórica decorrente da separação formativa entre os professores dos anos iniciais e os especialistas de disciplinas e tem repercussão na valorização social do professor pela comunidade, pela academia, pela política. Uma reestruturação inovadora e mais integradora encontra nessas representações sociais, bem como nos interesses instituídos, um obstáculo. Com isso, foca-se na ampliação da formação do professor no Ensino Superior com menos importância para atender aos aspectos fundamentais da profissionalidade docente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Gatti, Barreto e André (2011, p. 117) afirmam que articular a formação inicial do professor com a educação básica é um desafio, pois implica centralidade ao significado de educação básica. Tal afirmativa sustenta-se em Silva Junior, que considera a “genericidade inicial da Educação Infantil até a especificidade final do Ensino Médio, é necessário que um eixo estruturante se desenvolva ao longo de todo o processo: a educação básica é o fundamento do direito à educação”²⁶.

Diante disso, entendo que a fragmentação do conhecimento, a descontinuidade entre os diferentes segmentos de ensino, o distanciamento entre universidade e escola são decorrentes de diversos fatores e não são produzidos exclusivamente no campo da formação dos professores. No entanto, uma visão de totalidade do ensino na educação básica pode começar a ser trabalhada nos próprios cursos de licenciatura, na medida em que a escola básica como um todo passa a ter centralidade nos projetos de formação docente.

²⁶ Não foi possível o acesso ao documento citado pelas autoras por tratar-se de um documento interno. A referência completa citada pelas autoras é: SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia; relatório. Brasília: Capes, Unesco, 2010.

6 A EXPRESSÃO DA PRÁTICA: PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA AS LICENCIATURAS ALFABETIZADORAS

Este estudo foi realizado tomando como fundamento a teoria como expressão da prática (MARTINS, 1998), considerando um pressuposto básico de que “o homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo” (BERNARDO, 1977, v. 1, p. 86).

Parti do pressuposto de que a organização dos cursos de licenciatura é construída com base nas relações sociais do modo de produção capitalista, em que a formação dos professores é secundarizada pelas políticas de formação docente, resultando em uma formação fragmentada. Ao mesmo tempo, considerei o pressuposto de que existem relações sociais anticapitalistas (coletivas e solidárias) das quais decorrem, ainda que de forma embrionária, as relações sociais de *tipo novo* originadas da prática de luta dos trabalhadores.

Como explicado nos fundamentos deste estudo, para o marxismo heterodoxo, estes princípios servem como pistas e não como guia teórico para pensar a formação inicial dos professores. Sendo assim, é fundamental falar sobre o papel da teoria, que, segundo Bruno (1989, p. 18), “pensa e compreende a prática sobre as coisas, e não a coisa. Daí, a sua única função é indicar caminhos possíveis, nunca governar a prática”.

Neste sentido, ao encontrar licenciaturas em que se concretizam formas de interlocução com os anos iniciais da educação básica, foi possível captar as iniciativas dos professores que possibilitam novas sistematizações teóricas que expressam a prática apreendida, apontando para a existência de licenciaturas alfabetizadoras.

As reflexões feitas pelos professores foram trazidas ao longo deste estudo e culminaram em propostas para a formação docente. São sistematizações que expressam ideias dos professores formadores gestadas na sua prática docente e que captei como princípios orientadores que podem contribuir para se pensar uma *licenciatura alfabetizadora*.

O que segue são as sistematizações traduzidas em proposições e que culminaram em princípios orientadores.

6.1 PROPOSIÇÕES PARA A INTERLOCUÇÃO DAS LICENCIATURAS COM OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O objetivo desta pesquisa de buscar cursos de licenciatura que realizassem alguma forma de interlocução com os anos iniciais da educação básica mostrou-se, desde o início, um desafio. Muitos daqueles que ouviam minha proposta de pesquisa não compreendiam o que eu buscava, talvez pela minha falta de clareza ao explicá-lo e/ou por acharem improvável localizar cursos de licenciatura, que não a Pedagogia, que incluíssem na formação do professor um olhar sobre os anos iniciais da educação básica (Educação Infantil e 1.º a 5.º ano do Ensino Fundamental). Era comum ouvir que as licenciaturas em Matemática e/ou História, Geografia, Letras, Ciências não formavam professores para atuar com os anos iniciais.

Foi preciso persistência e paciência, mas eu acreditava na possibilidade de encontrar pistas e chegar a uma universidade que pudesse ser meu campo de pesquisa e encontrar sujeitos que falassem sobre suas práticas como formadores. As pistas me levaram a professores e coordenadores de cursos de licenciatura que, desde o primeiro contato, se disponibilizaram em participar da pesquisa. Em alguns momentos, durante o contato inicial com os professores e depois durante as entrevistas, percebia que os professores formadores também vibravam ao relatar como pensavam e trabalhavam com seus alunos. Estávamos então partilhando das mesmas ideias a respeito de uma visão mais ampla na formação dos professores das diferentes licenciaturas.

No diálogo com os professores, muitos comentários e posicionamentos foram sendo tecidos a respeito do processo de formação de professores. Alguns declararam que a conversa que tivemos a respeito da pesquisa suscitou uma reflexão relacionada ao seu trabalho docente. Foi possível captar da fala de cada professor sua trajetória de formação e atuação docente, sua inserção nos cursos de licenciatura e a maneira como seu trabalho contribuía para a minha pesquisa, e em alguns momentos a conversa tomava um rumo que ia além do que eu havia previsto. Foi nesses momentos que percebi professores formulando junto com outros professores, mesmo que não ao mesmo tempo, proposições para a formação de professores de modo a ampliar a interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da educação básica.

E foi nesse tom que algumas proposições foram se constituindo. A escolha do termo “proposições” é minha. Entendi que os professores, ao falar sobre o contexto em que estão inseridos, onde projetam suas ações pedagógicas, identificaram formas de pensar ações (proposições) que pudessem contribuir para avançar nas relações entre a universidade e a escola básica (anos iniciais). Entendo essas proposições como um pensamento coletivo, pois foram gestadas em torno do mesmo problema posto pela prática de diferentes professores. O tempo de se discutir constituiu-se nos espaços sociais que abrigam os professores formadores (escola-universidade-grupos de pesquisa) e, portanto, não se encerra em um e espaço delimitado.

O pensamento dos professores torna-se coletivo na medida em que as vozes vão se somando. Tomando as palavras do Professor 3:

Não é nenhum privilégio pra mim estar aqui conversando, sendo entrevistado, o privilégio pra mim é saber que isso vai ser levado para outras instâncias, que outras pessoas vão falar sobre isso. Depois você vai ter uma banca, que são outras pessoas que vão ler e falar sobre isso. E acho que essa troca de informações é importante (PROFESSOR 3).

Para esse professor, esta pesquisa assume o papel de porta-voz de trabalhos realizados em determinados espaços. Neste sentido, a pesquisa se põe como necessidade para os professores, uma vez que se caracteriza como atividade formativa e permanente e auxilia a enxergar a escola e a universidade não mais como polos diferentes.

Os professores manifestaram suas preocupações fazendo uma relação entre o objetivo apresentado inicialmente e a possibilidade de ampliar a discussão com outras licenciaturas um olhar sobre os anos iniciais da educação básica. Essas preocupações os levaram a pensar ainda em alternativas, como também ultrapassar os limites da própria universidade. Considero que esta busca de alternativas é expressão de um movimento coletivo dos professores formadores.

Percebi, entre os professores, movimentos na busca de realizar o trabalho pedagógico articulado aos anos iniciais. A seção 5, que tratou da interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da educação básica, trouxe o diálogo estabelecido entre os professores dentro de suas universidades e

também com outras universidades, constituindo, desta forma, um movimento coletivo. Eles buscam criar grupos organizados que favorecem o estabelecimento de relações sociais mais solidárias. As relações mais individualizadas que ocorrem no interior das universidades vão se tornando mais aprofundadas em encontros de grupos de pesquisa, em congressos nas diferentes áreas. É o caso da área de Geografia, que, neste estudo, teve uma representação significativa. Alguns indicadores podem explicar tal fato: a existência de pesquisadores da área que se dedicaram ao ensino da Geografia com produções de livros, os encontros de pesquisadores com foco em estudos dos anos iniciais (alfabetização cartográfica, por exemplo). A área da Matemática também tem apresentado uma tendência a formar para o ensino, como indicado por Gatti e Nunes (2009), favorecendo novos espaços de articulação com os anos iniciais da educação básica.

Esse movimento dos professores indica a existência de organizações ativas e coletivas envolvendo professores e estudantes. Para Bernardo (2009, p. 323), essas formas de organização rompem com a disciplina em vigor e possibilitam novas relações sociais coletivas e autônomas do tipo solidário e participativo, sendo que neste sentido “a sua forma torna-se mais importante que o conteúdo”, e constituem “o elemento de transição para um modo de produção futuro”.

Para Santos (2005), o ser humano é considerado um conjunto de relações sociais e também um conjunto de práticas sociais vividas em diferentes instituições sociais (familiar, religiosa, escolar, de lazer, por exemplo). Ao considerar que cada instituição tem uma forma de organizar suas ações, afirma que o comportamento humano é também determinado pelas formas de organização de cada instituição que ele frequenta. Neste sentido, a prática social do sujeito está fragmentada nas diferentes instituições das quais participa, e estas mantêm relações entre si que, por sua vez, podem ser contraditórias e até antagônicas.

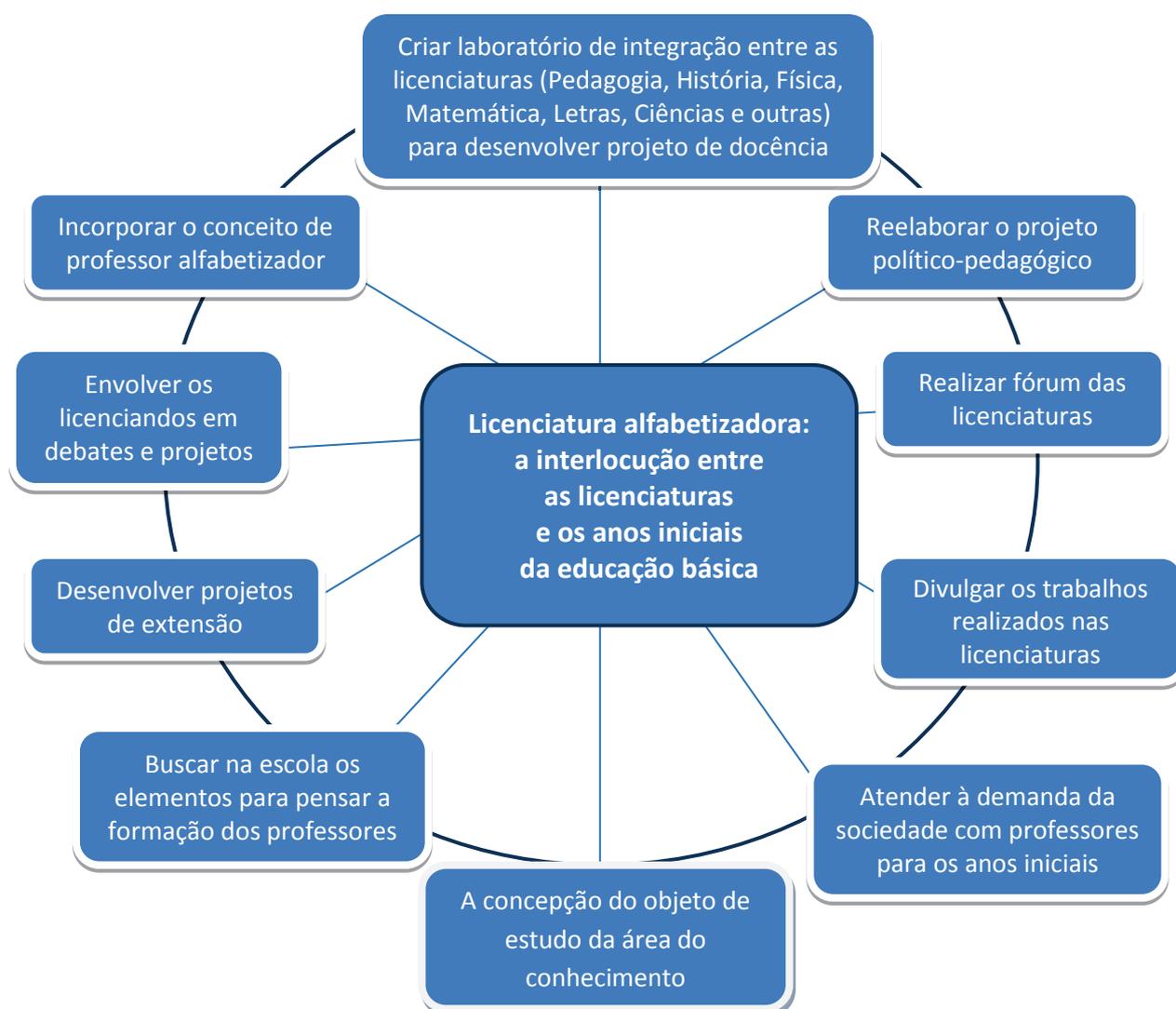
Dessa análise, Santos (2005, p. 51) conclui que “o homem existe não na unidade, mas na fragmentação de sua prática, na contradição entre os diferentes aspectos que a compõem”. No entanto, o autor explica que o homem enfrenta a fragmentação de sua prática, pois tem uma capacidade criadora denominada de sistema ideológico particular:

o homem é capaz de criar, em sua mente, um sistema que articula e dá coerência a todos esses aspectos práticos. Ele organiza em sua mente as representações que faz de sua prática o que poderíamos denominar o seu sistema ideológico particular. Seria um sistema porque todos os elementos da representação – as palavras, os conceitos, imagens, etc. – relacionam-se entre si e se articulam formando um todo, que não é uma simples soma de seus elementos. É o sistema que confere significado a cada um dos elementos.[...] Esse todo é, portanto, particular. Cada um de nós imprime uma forma particular de ordenar os elementos dando a eles unidade e significado próprio. Não obstante os elementos serem os mesmos, cada um de nós atribui a eles significados diferentes, conforme o nosso sistema ideológico particular. (SANTOS, 2005, p. 51-52)

Retomando a perspectiva de Thompson (2009), que compreende a experiência para além do senso comum, como uma resposta mental dos acontecimentos que se inter-relacionam e que se repetem, e o campo ideológico particular de Santos (2005), encontramos nos professores das licenciaturas investigadas histórias de vida que são singulares e originais, e suas experiências não se reduzem a uma experiência do fazer, mas uma experiência de refletir sobre o próprio campo do conhecimento em que trabalham, tornando-se um fazer pensado. Estes professores, ao participarem das diferentes instituições sociais, sofrem determinações, mas ao mesmo tempo elaboram suas sínteses individuais com suas marcas formando o seu todo particular.

Os professores foram formulando alternativas que traduzi em algumas ações representadas na figura 6, a seguir: reelaborar o projeto pedagógico do curso; incorporar um conceito de professor alfabetizador; realizar fórum das licenciaturas; envolver licenciandos em debates e projetos sobre o ensino nos anos iniciais; criar laboratórios de integração entre as licenciaturas para desenvolver projetos de docência; desenvolver projetos de extensão; buscar, na escola, elementos para pensar a formação dos professores; atender demandas da sociedade, formando professores para os anos iniciais; divulgar os trabalhos realizados nas licenciaturas que apresentam uma nova forma de organização.

Figura 6 – As proposições para os cursos de licenciatura



Fonte: a autora (2013).

Essas ações são pensadas a partir dos problemas que são postos pela prática docente dos formadores e trazem possibilidades de pensar a formação de novos professores. São ações centralizadas na universidade mas que se remetem a demandas sociais da escola básica, ultrapassando, desta forma, os limites em que se encontram as licenciaturas, uma vez que a escola passa a ter mais centralidade nas discussões.

São ações que incluem os professores das licenciaturas, os projetos da universidade e os estudantes durante e depois da sua formação. Esses projetos (laboratórios, extensão, pesquisa, eventos) oferecem possibilidades

diferenciadas para a formação e podem dar a identidade à licenciatura ao fazerem parte do projeto pedagógico do curso.

As ações movimentam e o movimento nega o “sentido imanente na história”, pois “apresenta uma outra forma de historicidade que tem como suporte a resistência cotidiana em que se trava a luta pela reorganização do processo de trabalho” (MARTINS, 1998, p. 161). O movimento dos professores na busca de proposições possibilita o aparecimento de novas formas de conhecimento cuja ação prática vai determinar uma nova concepção que vai expressar essa ação.

6.2 PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA AS LICENCIATURAS ALFABETIZADORAS

A proposta desta pesquisa centrada na interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da educação básica buscou identificar cursos de licenciatura, analisar percursos de formação e experiência docente, analisar conceitos sobre a alfabetização em diferentes áreas do conhecimento e, por fim, estabelecer princípios orientadores para a formação de professores na perspectiva de uma *licenciatura alfabetizadora*.

Apresentei inicialmente que a *licenciatura alfabetizadora* neste estudo é entendida como a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica. A expressão surgiu enquanto o trabalho estava sendo construído e foi decorrente da minha identidade com a alfabetização, e traduzo, neste contexto, a alfabetização como representativa dos anos iniciais da educação básica.

A alfabetização relacionada às diversas áreas do conhecimento foi ponto de partida desde o primeiro estudo exploratório. Assim, pensar uma *licenciatura alfabetizadora* remeteu-me a reconhecer, nas práticas significativas gestadas pelos docentes, alguns princípios orientadores.

Desta forma, procuro refletir sobre o engessamento em que grande parte dos cursos de licenciatura se encontra na tentativa de responder a uma questão: considerando as práticas dos professores formadores das licenciaturas investigadas, que princípios são expressos e que priorizam a interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da educação básica?

Esta questão levou à elaboração de alguns princípios que podem contribuir para a compreensão de uma *licenciatura alfabetizadora*. São eles: a concepção do objeto de estudo da área de conhecimento numa perspectiva alfabetizadora, a visão de totalidade da educação básica e a concepção de formação de professores que priorize a interlocução com a educação básica. Esta sistematização é resultado das análises elaboradas no decorrer deste trabalho e agora toma a forma de princípios. São princípios gestados no trabalho docente dos formadores e emergiram de forma articulada ao espaço e ao tempo e, portanto, são expressão de uma prática construída num processo histórico. Eles não podem ser compreendidos de forma fragmentada e isolada um do outro.

Figura 7 – Princípios orientadores para a licenciatura alfabetizadora



Fonte: a autora (2013).

O princípio *a concepção do objeto de estudo da área de conhecimento numa perspectiva alfabetizadora* emergiu das ideias expressas pelos professores formadores ao enfocarem especificidades do ensino das diferentes áreas do conhecimento. Uma das justificativas utilizadas por eles é de que o

conhecimento da área começa a ser elaborado muito antes do ingresso do estudante no segundo segmento do Ensino Fundamental. Os professores expressaram conceitos de alfabetização e letramento ao referirem-se à sua área de conhecimento, relacionando aos conteúdos de ensino e também ao processo de ensino. Enfatizaram a necessidade de fazer esta abordagem com os estudantes da licenciatura e firmam a importância de a área assumir o seu objeto de estudo numa perspectiva ampla e associada ao ensino para a educação básica. Isto requer compreender a educação básica como um todo e compreender a construção do conhecimento da área associado ao processo de formação do indivíduo. Desta forma, assume-se um papel significativo da área do conhecimento no processo de ensino na educação básica e também na licenciatura quando exige-se uma formação articulada à formação pedagógica do licenciando. Nesta perspectiva, decorre deste princípio uma relação em que a formação específica e a formação pedagógica tomam como eixo central o objeto de estudo da área.

Outro princípio se definiu de forma articulada ao princípio anterior: a *visão de totalidade da educação básica*. Este princípio constituiu-se durante a realização das entrevistas na medida em que os professores se referiam a situações vividas que os levaram a refletir sobre o ensino. Foram momentos em que presenciaram rupturas e outros em que puderam abordar a continuidade do ensino entre diferentes segmentos. Evidenciaram a falta de conhecimento pedagógico para trabalhar com os estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental decorrente de uma fragmentação do processo de formação, que não priorizou a riqueza e a complexidade da escola básica, além da evidência da abordagem do objeto de estudo da área do conhecimento. Esta é uma evidência que justifica a necessidade de interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da educação básica de forma a compreender quais são as rupturas e perceber as possibilidades de um processo contínuo no ensino para a educação básica. Além disto, pensar a totalidade da educação básica nos leva a pensar numa concepção de educação fundamentada em práticas educacionais cujos sujeitos do processo educativo são vistos na sua totalidade (aspectos biológico, material, afetivo, estético e lúdico) e em suas necessidades múltiplas e históricas (OLIVEIRA, 2009, p. 245). Essa visão de educação é inerente à visão de totalidade da

educação básica, uma vez que se trata do mesmo sujeito que é histórico e social.

O princípio da *concepção de formação de professores que priorize a interlocução com os anos iniciais da educação básica* se origina no interior dos outros princípios já anunciados. A *visão de totalidade da educação básica* e a *concepção do objeto de estudo da área de conhecimento numa perspectiva alfabetizadora* tornam-se eixos transversais à formação inicial do professor. As proposições enunciadas pelos professores trazem embutidos estes princípios e são possibilidades pensadas a partir dos contextos em que estão, porém, a partir da realidade de cada licenciatura, outras proposições podem ser elaboradas. Isto porque os professores podem estabelecer novas relações sociais no interior das instituições de ensino na medida em que rompem com determinismos e gestam novas formas de organização. Ainda, ressalta-se neste princípio a relação de reciprocidade entre escola básica e universidade. Esta forma de relação é enfatizada pela pesquisa e pela docência em ambos os espaços. Sugere a superação do modelo instrumental de formação de professores sustentado no domínio de práticas produzidas por outros para um modelo que priorize a formação para a produção de conhecimentos e sinaliza para outras formas de entendimento das relações entre ensino e pesquisa, pois foca no eixo epistemológico, que reconhece a escola como fonte de produção do conhecimento. Ainda, articular a formação inicial com a educação básica implica em potencializar o significado da educação básica como eixo estruturante para pensar a formação do professor.

Assim, busquei durante todo o caminho desta pesquisa a interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da educação básica pressupondo a necessidade de criar e consolidar canais de diálogo. Da escola emergem as demandas para o campo de formação dos professores e, portanto, fonte original de problemas da prática sobre os quais podem ser estabelecidos diálogos autênticos.

Na busca de ultrapassar os modelos de causalidade simples fundados nos princípios do determinismo histórico em que a teoria guia a prática, caminho no sentido de compreender que o campo de determinação não pode ser evitado, no entanto restringe-se apenas à amplitude da ação do determinado, mas não à sua forma de realização, que é um amplo campo de

possibilidades, aumentando a ação do determinado sobre o determinante. Porém, ao retomar o campo ideológico particular (SANTOS, 2005), reconheço um homem que enfrenta a fragmentação da sua prática pela capacidade criadora, que possibilita a ele atribuir diferentes significados aos elementos que são comuns a todos.

Neste sentido, pressupus que a organização dos cursos de licenciatura é construída com base nas relações sociais do modo de produção capitalista, onde: há um engessamento fundado na disputa entre disciplinas pedagógicas e específicas; há fragmentação nos processos de formação; não há políticas que de fato priorizem os processos de formação docente e fortaleçam a identidade das licenciaturas. Diante deste contexto, compreendo que estão sendo gestadas, no campo da prática social dos professores trabalhadores das licenciaturas, relações sociais de *tipo novo*. É um processo contínuo; portanto, na busca pela interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da educação básica, foram captadas origens de algumas formas de organização que possibilitaram sistematizações teóricas expressas na prática apreendida, apontando para a existência de *licenciaturas alfabetizadoras*. E por ser processo que expressa a ação práticas dos professores, não se encerra aqui.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Fernanda Vasconcelos; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Endipe), 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 4. p. 527-550.
- ANDRÉ, Marli Eliza; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras (1990-1996). In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 22, 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 1999.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. In: _____ (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 37-62.
- BACELLAR, Carlos de A. P. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-80.
- BERNARDO, João. **Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Depois do marxismo, o dilúvio. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 43, p. 393-412, dez. 1992.
- _____. **Economia dos conflitos sociais**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- BRASIL. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/gfm/legislacao/lei9394_96.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.
- _____. Lei n. 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial**, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 6 fev. 2013.
- _____. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. **Diário Oficial**, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 6 fev. 2013.
- _____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial**, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 6 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Resolução CNE/CP n. 1. **Diário Oficial**, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

_____. Resolução CNE/CP n. 2. **Diário Oficial**, Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

BRUNO, Lucia. Acerca do indivíduo, da prática e da consciência da prática. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 33, p. 7-26, ago. 1989.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622005000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jun. 2013.

CANDAU, Vera (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: Inep/PUC-Rio, 1987.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. O mito do método. In: SEMINÁRIO DE METODOLOGIA ESTATÍSTICA, Rio de Janeiro: PUCRJ, Departamento de Economia, ago. 1971.

CASTORIADIS, Cornelius. **A experiência do movimento operário**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 abr. 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (Portugal), ano/v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://200.17.83.38/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2012.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Passo Fundo: Ediupf, 1998.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/politicas_formacion_profesores_brasil.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação da Unesp, 1998. p. 139-148.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores nas licenciaturas: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da UFMG**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

_____. O que professores de um curso de licenciatura pensam sobre ensino? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 107-113, 1998.

_____. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, v. 68, p. 109-125, dez. 1999.

_____. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Endipe), 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin, 2012, p. 39-51. Livro 1.

FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: _____ (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009. p. 93-117.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo. Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, maio/ago. 2007.

GARCIA, Tania Maria Braga Figueiredo. Ensino e pesquisa em ensino: espaços da produção docente. In: GARCIA, Nilson Marcos Dias et al (Orgs.). **A pesquisa em ensino de física e a sala de aula: articulações necessárias**. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: MEC/Unesco, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê**. Caxambu, 2010. Texto apresentado em sessão especial.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Licenciatura integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens: princípios e desafios para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Endipe), 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin, 2012, p. 165-181. Livro 1.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 63-78.

LEON, Fernanda Leite Lopes de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 32, n. 3, p. 417-451, dez. 2002.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 278-298, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a14v206Didática8.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

MARQUES, Carlos Alberto; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.)

_____. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996.

MELO NETO, João Cabral de. **Poesias completas**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979, p. 19-20.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: edUFSCar, 2002.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 fev. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Alvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, Neuza Bertoni; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Práticas de formação de pesquisadores da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 103-118, jan./abr. 2009.

PRATI, Laissa Eschiletti; EIZIRIK, Marisa Faermann. Da diversidade na passagem para a quinta série do Ensino Fundamental. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 289-298, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n3/v23n3a08.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores, no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes de Pedagogia. **Revista @mbienteeducação**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art1diva.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. 132f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP), 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; GISI, Maria Lurdes. **As disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura**: tensões e prioridades. Curitiba, 2009. Relatório de pesquisa.

_____. Fóruns de licenciatura: que contribuições para a formação de professores? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 121-135, jan./abr. 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300008>. Acesso em: 12 fev. 2013.

SANTOS, Oder José. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG/FAE, p. 4-7, dez. 1984.

_____. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.)

_____. **Reestruturação capitalista, educação e escola**. Belo Horizonte, 11-14 jul. 2004. Texto produzido para o Fórum Nacional de Pedagogia.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de Ciências**, Porto Alegre: UFRS, v. 16 (1), p. 59-77, 2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID254/v16_n1_a2011.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação no século XXI. **História & Educação**, Londrina, v. 15, p. 9-22, ago. 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do Inaf. São Paulo: Global, 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Tradução: Waltensir Dutra. Este livro não possui copyright. Copyleft, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. (1987); 15. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

WARDE, Mirian Jorge. O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Biotempo, 2007.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em: 12 jun. 2013.