



IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

“Educação Pública em Tempos de Reformas”

Dourados - MS, de 09 a 11 de Setembro de 2019

O LUGAR DA ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL: uma análise da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás

Suzanna Neves FERREIRA (UEMS/ Paranaíba - PIBAP)¹

Andréia Nunes MILITÃO (UEMS/ Paranaíba)²

Eixo 2 - Formação inicial de professores

Resumo

Este trabalho está inserido no campo de pesquisa sobre a formação de professores, tendo como foco a alfabetização no processo de formação inicial do pedagogo. A pesquisa em tela teve por finalidade analisar as ementas das disciplinas, ofertadas na licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, com intuito de identificar nas ementas a relação entre os conteúdos teóricos e práticos de alfabetização. Para tanto, numa abordagem qualitativa, realizou-se levantamento das matrizes curriculares e, após a identificação das disciplinas, foi realizada a análise das ementas. Partimos da hipótese inicial de que não há relação entre os aportes teóricos e a prática de ensino, já que os cursos de formação de professores reservam a prática para as disciplinas de Estágio que são ofertadas no final do curso. A partir do levantamento e análise empreendida nesta pesquisa verificaram-se avanços significativos propostos pelas disciplinas de alfabetização no que concerne ao que é ofertado nas universidades e aquilo de que necessita o profissional em atuação.

Palavras chave: Formação inicial. Licenciatura em Pedagogia. Alfabetização.

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho analisa as ementas das disciplinas de alfabetização afim de identificar a relação entre a teoria e a prática de ensino e as concepções de alfabetização presentes nas ementas das disciplinas de alfabetização da licenciatura em pedagogia elegida para este estudo.

¹ Mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PIBAP/UEMS). E-mail: suzanna.pedagogia@gmail.com

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS/Unidade Universitária de Paranaíba. E-mail: andreiamilitao@uems.br

A relevância da temática abordada decorre da crítica feita sobre o distanciamento da teoria e da prática, para o que Pimenta e Lima (2017, p. 26) advertem,

[...] Que “na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Repensar a formação de professores, a partir da relação entre sujeitos destas instituições – escola e universidade- envolvidos no processo de formação é indispensável para uma perspectiva de soluções para os problemas, pois “[...] os atuais cursos não dão conta de preparar o professor com a qualidade de que se exige desse profissional” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 258). A constatação dos autores em há quase 20 anos ainda é atual nos debates no campo da educação. Para Imbernón (2015, p. 80), “Sem formação docente não há futuro; há rotina, chateações e má qualidade de ensino”.

Também para Gomes (2015), esta formação não é suficiente, pois a desvinculação da teoria com a prática se dá pela valorização de uma em detrimento da outra, ou seja, os currículos preveem que ambas – teoria e prática - sejam concomitantes, mas durante a formação a teoria sobrepõe à prática.

Os currículos dos cursos de licenciatura não preparam o professor para a complexidade da prática profissional. Embora os preceitos legais advoguem a indissociabilidade entre teoria e prática, o que se observa é a pouca expressividade da dimensão prática na organização curricular desses cursos, mostrando-se ele insuficiente para o favorecimento da passagem do ofício de estudante ao ofício de professor (GOMES, 2015, p.207).

Tendo por base a discussão acima apresentada, este trabalho buscou responder às seguintes questões: O que expõe as ementas sobre suas concepções de alfabetização? Como é exposto nas ementas o contato com a prática de alfabetização? Qual a importância do contato com a prática na formação inicial?

A pesquisa aqui empreendida é de cunho qualitativo, elege como procedimento a análise bibliográfica e documental. Elegeu como objeto de análise as ementas das disciplinas de alfabetização da Universidade Estadual de Goiás que se constituiu como corpus da pesquisa. Este trabalho está organizado em quatro momentos, sendo o primeiro destinado à apresentação do referencial teórico que sustenta este trabalho,

no segundo, é apresentado o percurso metodológico trilhado para que se alcançasse o objetivo desta pesquisa e o terceiro momento é reservado para discussão dos dados e, por fim, são tecidas as considerações finais.

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: REFERENCIAIS TEÓRICOS

As discussões em torno da formação docente não é uma preocupação que surgiu na atualidade, a necessidade de estabelecer às instituições a responsabilidade pela formação do professorado e os aspectos que deveriam ser contemplados nesta formação marca longa data, pois “a necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684” (SAVIANI, 2009, p. 143, apud DUARTE, 1986).

Saviani (2009, p.143-144) analisa os dois últimos séculos e distingue seis períodos na história da formação de professores no Brasil, sendo eles:

1.Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. **2.** Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. **3.** Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. **4.** Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). **5.** Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). **6.** Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

De forma sucinta, os períodos acima apresentados destacam que a formação de professores a ser realizada pelas instituições superiores é uma ocorrência recente considerando os aspectos históricos no contexto brasileiro. Mas não é nova a problemática de articulação dos elementos que esta formação requer, sendo este “[...] um grande desafio para as instituições de ensino superior, suas faculdades de

educação é para os responsáveis pelas políticas educacionais” (SCHEIBE, 2008, p. 43).

Scheibe (2008) analisa o histórico dos cursos de licenciatura no país, os quais tinham a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógicas eram ofertadas após o bacharelado, ou seja, após os três anos de formação de determinada especificidade. A secundarização do ensino é histórica. Se antes apenas no último ano eram ofertadas as disciplinas pedagógicas, depois da separação entre os cursos de bacharelado e licenciatura, muitos cursos de licenciatura, com a finalidade de formar professores, ainda mantêm sua identidade bacharelesca e, conseqüentemente, o ensino continua em segundo plano.

O curso de licenciatura em Pedagogia passou à caracterização de docência, recentemente, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Pedagogia em 2006. Assim, as habilitações foram extintas e o curso foi instituído como licenciatura. Se no esquema “3+1” havia “[...] a secundarização da área pedagógica no ensino superior, no qual o bacharelado se constituiu como área privilegiada” (SCHEIBE, 2008, p. 48), isto permanece, porém com uma nova roupagem, pois um dos desafios dos cursos de licenciatura é a articulação entre a teoria e prática.

Gatti (2010) realizou uma pesquisa investigando a formação de professores no Brasil, considerando quatro aspectos, quais sejam: a legislação, as características socioeducativas dos discentes dos cursos de licenciaturas, os currículos e ementas dos cursos de formação de professores, aspectos pesquisados nos anos de 2008 e 2009. As licenciaturas abordadas na pesquisa foram Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. No que tange ao estudo das ementas da licenciatura em Pedagogia a pesquisa revelou que há,

[...] maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessas modalidades de ensino. Isto é importante para o trabalho consciente do professor, mas não é suficiente para suas atividades de ensino (GATTI, 2010, p. 1370).

A pesquisa apresentada aponta nas análises das 1.498 ementas que as disciplinas dos cursos de formação de professores “[...] são mais teóricas que práticas, onde deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos” (GATTI, 2010, p. 1374). Este resultado da pesquisa da autora confronta afirmação de autores como Martins e

Duarte (2010, p. 38), os quais tecem crítica “à concepção de formação de professores em cujo centro está justamente essa noção de conhecimento tácito e a correspondente desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico”.

Este trabalho não tem por finalidade sobrepor a prática sobre a teoria ou vice-versa, mas verificar o equilíbrio entre estes dois elementos, pois se houve críticas sobre o fato de os cursos de formação de professores serem por demais técnicos, hoje são por demais teóricos. Estes fatores na formação inicial implicam diretamente a qualidade do ensino que é ofertado nas escolas de educação básica.

Assim, para que haja superação da dicotomia já apontada entre a teoria e a prática, Tardif (2011, p. 237) defende duas teses:

Primeira tese: os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Segunda tese: a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

Neste sentido, os professores da educação básica são sujeitos que produzem conhecimentos, saberes advindos da prática docente, da experiência do dia a dia, por meio da sua atuação nas diversas situações que ocorrem nas instituições escolares. O que ocorre é que “uma teoria sem prática”, como aponta o autor supracitado, em que o trabalho dos professores é permeado por diferentes saberes, saberes elaborados por pesquisas, disciplinas científicas, teóricos, currículos, significa que estes saberes são de diversos sujeitos, menos do professor que está atuando. É como se “[...] esses saberes não pudessem nem devessem ser produzidos pelos próprios professores” (TARDIF, 2011, p. 236).

Assim, compreendemos que as investigações no campo de formação de professores estão ligadas diretamente à melhoria do ensino nas escolas, André (2010 p. 176), ao realizar pesquisa sobre a constituição do campo de estudos de formação de professores, assinala que “[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”.

Para que ocorra o processo de ensino aprendizagem significativo nas instituições escolares, é indispensável refletir sobre os processos de formação dos docentes, pois este é um dos fatores para o alcance da educação de qualidade, como

apregoadas no Art. 214 da Constituição Federal (1988), que prevê a articulação entre o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público, com a finalidade de que haja erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Libâneo (2006) considera os impactos da globalização na formação de professores, pois os avanços científicos e tecnológicos ocorrem em um ritmo acelerado acarretando novas exigências à formação de professores. Sendo assim, os cursos de formação não preparam os discentes para atuarem nesta sociedade, como aponta o referido autor, “[...] é certo que a formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores” (2006, p. 83). Diante de tal situação, constata que “[...] o diagnóstico é um só, os problemas vão se reproduzindo em cadeia em cada nível de formação. As universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos” (LIBÂNEO, 2006, p. 91).

Este ciclo vem ocorrendo – forma-se mal os professores que vão para as escolas e estes formam mal seus alunos, os quais depois poderão vir a ser futuros professores, e este ciclo continua. Porém, um dos fatores que podem vir a mudar tal diagnóstico é,

Articulação entre formação inicial e formação continuada. Por um lado, a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; cai por terra aquela ideia de que o estágio é aplicação da teoria (LIBÂNEO, 2006, p. 95)

Consideramos, dessa maneira, que o estágio não deva ser a única disciplina responsável por propiciar ao aluno graduando o contato com o contexto de trabalho, ou seja, com a prática. Nessa trilha Libâneo (2006, p. 89) defende a prática, ao longo do curso, pois “[...] a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade”.

Do ponto de vista da revisão bibliográfica, tomamos como referências afirmações como a de Lüdke (2013, p. 122) “É consensual o reconhecimento da importância de melhorar a formação dos professores para procurar oferecer um ensino também melhor às nossas crianças e adolescentes, nas escolas da educação básica”.

Seguindo esse ponto de vista, Marcelo Garcia (1999, p. 23) assegura que “a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a didática intervém e contribui para melhoria da qualidade do ensino”. O autor conceitua o campo de formação de professores como atividade intencional “[...] que se desenvolve para contribuir para profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações”. Sendo assim, o autor caracteriza os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores o objeto de estudo deste campo.

Assim, “[...] a formação de professores é um conceito que deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino [...]” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Nesta perspectiva, compreendemos que os processos formativos são permanentes, pois como afirma Paulo Freire (1996, p. 40) “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, para o autor ensinar exige consciência do inacabado, pois homem e mulher são seres históricos e inconclusos.

Pimenta e Lima (2017, p. 56) asseguram que é preciso conceber a formação de professores como um projeto único, englobando a formação inicial e a contínua.

[...] Por isso, é importante tornar, a escola um espaço de trabalho e de formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua cujo primeiro nível é a formação inicial.

Assim, a formação inicial de professores, que virão atuar na alfabetização, necessita desta articulação - vivenciar a realidade do seu ambiente de trabalho que é a escola, relacionar os aspectos teóricos e práticos, pois os processos de formação são contínuos e necessitam da aproximação entre as instituições formadoras, escola e universidade, o contato com professores que já estão atuando com alfabetização e já estabeleceram relação teoria e prática, podendo colaborar, portanto, com a sua formação docente

A desvalorização do saber do profissional, constituído no local de trabalho, tem sido uma realidade. Chartier (2000) denomina este saber de o “fazer ordinário” e afirma que este saber não tem estado no discurso de transmissão do saber profissional, ofertado nas

instituições formadoras, muito pelo contrário, este saber vem sendo ignorado. Neste cenário, Chartier (2000, p. 164) indaga:

Deve ser abandonado ao ver fazer e ouvir dizer às transmissões invisíveis que se fazem sobre o terreno nos contatos que se estabelecem entre professores tarimbados e professores iniciantes, na ocasião dos estágios práticos ou na vida cotidiana do estabelecimento escolar?

A revisão bibliográfica sinaliza que o professor que está atuando no solo da educação básica, este que constitui o seu saber na prática, é apagado dos/nos processos de formação. As “transmissões invisíveis”, assim definidas pela autora, que ocorrem no contato e na troca de experiências entre professores, auxiliam para que não se repitam os mesmos erros incansáveis vezes. A experiência e o saber consolidados deste professor que já atua poderá auxiliar o professor iniciante na docência. Esta transmissão invisível, que ocorre nas escolas, na relação entre seus sujeitos, necessita ser reconhecida para que este professor e seu saber sejam valorizados.

A formação inicial deveria proporcionar a articulação de saberes da experiência, no convívio com aqueles já exercem a profissão, com os saberes da formação, com a presença dos professores que estão no processo da sua formação inicial. Essa interação entre estes sujeitos pode vir a propiciar saberes tácitos para aqueles que estão tendo seu primeiro contato com a realidade escolar. Ou será preciso passar do encanto para o desencanto do trabalho docente e constituir esses saberes depois de sucessivos erros? Chartier (2000) questiona se este saber,

[...] Deve-se pensar que ele é, por natureza, dedicado a ser apagado, a ser identificado, num instante, à intuição, que ele somente é adquirido ao termo de um grande número de ensaios e erros, de fracassos frequentemente graves e traumatizantes que constituíram um percurso inicial necessário na lenta apropriação do ofício?

Isso não precisaria ocorrer no que concerne à atuação docente, pois, ao reconhecer que na escola os seus sujeitos são produtores de saberes, saberes estes que são essenciais para o desenvolvimento do trabalho docente, sendo reconhecidos e valorizados, como parte essencial da formação deste profissional, evitar-se iam muitos erros frequentes. Assim, esta pesquisa analisa como a formação inicial propicia esta relação entre professores que estão atuando e os que estão em formação. O próximo tópico discorrerá sobre a trajetória metodológica percorrida nesta pesquisa.

PERCURSO METADOLÓGICO

A pesquisa aqui empreendida é qualitativa, bibliográfica e documental. Para atender aos seus propósitos - Analisar as ementas das disciplinas de alfabetização; identificar nas ementas o tempo reservado a prática de ensino; abordar as concepções de alfabetização presentes nas ementas das disciplinas de alfabetização da licenciatura em Pedagogia. - a pesquisa ancora-se nos pressupostos da abordagem qualitativa e tem como objetivo interpretar os desafios presentes na articulação entre prática e teoria na formação inicial, referentes aos conteúdos de alfabetização.

Severino (2007) afirma que o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática. A pesquisa qualitativa nos dá a oportunidade de ter uma visão mais direta do objeto estudado, fazendo-se análise, o que ajuda na compreensão de alguns casos e sugere algumas mudanças. Nesse sentido, o autor aponta que a práxis humana é fundamental, pois a ação guiada por uma intencionalidade lhe dá um sentido, uma finalidade intensamente relacionada com a transformação.

A pesquisa aqui apresentada mapeia as disciplinas de alfabetização ofertadas pela Universidade Estadual de Goiás, na licenciatura em pedagogia na modalidade presencial.

Os procedimentos envolveram três momentos, sendo:

a) Consulta ao *site* da Universidade Estadual de Goiás, pesquisando as matrizes curriculares das licenciaturas em pedagogia na modalidade presencial bem como as disciplinas de alfabetização.

b) Realização da busca pelas ementas das disciplinas de alfabetização ofertadas por estes cursos.

c) Exames das ementas com a finalidade de identificar a perspectiva de alfabetização presente nesta formação, bem como o lugar que a prática ocupa no processo de formação inicial do professor.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir do levantamento realizado, o quadro a seguir organiza-se de acordo com as disciplinas que são ofertadas. Assim foram agrupados os *campi* que ofertam as disciplinas com a mesma nomenclatura.

Consta-se que 5 *campi* ofertam 2 disciplinas de alfabetização, os demais ofertam apenas 1; os *campi* de Anápolis, Silvania e Jussara não possuem disciplinas de letramento e, como se pode observar no quadro, as disciplinas ofertadas nestes *campi* não figuram o termo letramento no nome da disciplina, como nas demais que relacionam os dois termos/campos.

Quadro 1: Disciplinas de alfabetização ofertadas pelas licenciaturas de Pedagogia da UEG

CAMPUS UEG	QUANTITATIVOS DE DISCIPLINAS	DISCIPLINAS
Campos Belos, Formosa, Goianésia, Inhumas, Jaraguá, Minaçu, Pires Do Rio, São Luís De Montes Belos, São Miguel Do Araguaia, Uruaçu.	01	Métodos e Processos de Alfabetização e Letramento
Anápolis, Silvania, Jussara.	02	Bases linguísticas da Alfabetização
		Métodos de Processos de Alfabetização
Luziânia	02	Bases Linguísticas da Alfabetização
		Métodos e Processos de Alfabetização e Letramento
Quirinópolis	02	Alfabetização e Letramento
		Métodos E Processos De Alfabetização
Crixás	01	Alfabetização-Letramento
Itaberaí	01	Propostas Curriculares e Metodológicas de Alfabetização e Letramento

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A página eletrônica do campus de Itaberaí não está disponível para consulta à ementa das disciplinas, e também não consta o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Assim, a ementa da disciplina “Propostas Curriculares e metodológicas de alfabetização e letramento” não foi analisada.

Primeiramente foram analisadas as matrizes curriculares dos cursos no intuito de identificar quantas e quais são as disciplinas ofertadas. Após localização destas disciplinas, buscamos pelas ementas que estavam disponíveis na página de cada campus; quando não havia ementa disponível, buscávamos pelo PPP do curso. Porém alguns PPPs estavam com data anterior a que constava na matriz curricular, havendo contradição entre a matriz curricular disponível e o que estava no PPP.

As ementas investigadas nesta pesquisa foram da disciplina de “Métodos e processos de alfabetização e letramento”, “Métodos de processos de alfabetização”, “Bases linguísticas da alfabetização”, “Alfabetização e letramento”.

Como exposto no quadro, alguns *campi* ofertam Métodos e processos de alfabetização e letramento e outros suprimiram a palavra letramento do nome da disciplina. Após análise das ementas, foi averiguado que as ementas são as mesmas.

Ementa: Estudo dos processos de desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita na criança: aspectos socio-históricos e psicopedagógico. Método de construção da escrita pela criança e as intervenções do professor, bem como as orientações didáticas para o ensino da língua materna (UEG, 2011, p. 1).

A ementa revela preocupação no que tange à relação da linguagem e mundo, cultura e sociedade. Após análise da concepção de alfabetização presente na ementa, buscamos no plano de ensino a relação entre conteúdo teórico e prático. Na página eletrônica da unidade de Anápolis havia os planos de ensino para consulta, assim foi realizada análise minuciosa destes planos.

O plano apresenta por objetivo “refletir sobre práticas alfabetizadoras empregadas pelos professores das instituições escolares à luz das teorias que explicam o processo de aquisição da língua escrita [...]”. Em relação aos conteúdos, o plano apresenta um avanço em prol da relação entre os conteúdos teórico/prático, propondo, inclusive, pesquisa campo, estudo de campo, rompendo com tradição dos cursos de formação de professores que proporcionam a prática somente nos anos finais com a disciplina de Estágio.

Já a disciplina de Bases linguísticas da alfabetização, possui em sua ementa:

Concepções de linguagem; relação linguagem e mundo, cultura e sociedade. Estudo do cruzamento de diferentes linguagens que performam o universo de significação e história do modo de viver contemporâneo. Fonética e

Na análise do plano de ensino, esta disciplina também demonstra a preocupação entre os eixos norteadores prática e teoria e propõe, trabalho de campo como, entrevista e produção de textos das crianças para serem analisados segundo a teoria em questão, escrita e reescrita de memorial de aula. Análise do *portfólio* dos estudantes- quando os estudantes produziram um texto escrito sobre a aquisição da linguagem escrita pelo ser humano ao longo da história. Esse texto deverá ser reescrito na medida em que os conteúdos forem trabalhados.

Já a disciplina de “Alfabetização e letramento”, apresenta a seguinte ementa: “Concepções de linguagem nas teorias de Aquisição de linguagem e Alfabetização: behaviorismo, construtivismo, sócio- interacionismo. Abordagens linguísticas. Letramento. Literatura e literatura infantil” (UEG, 2015) e bibliografia básica e complementar. Diante desta ementa, a análise fica inviável, pois o Projeto Pedagógico e a ementa da disciplina não fornecem informações sobre como ela será realizada, como também não estão claros os objetivos e as suas exigências.

A partir de tais constatações, verifica-se que as disciplinas analisadas proporcionam aos alunos graduandos o contato com a prática dos conteúdos estudados, como defendido neste texto, a indissociabilidade entre teoria e prática. Os professores em formação possuem a oportunidade de vivenciar estes momentos durante a realização do curso e não só no final do curso; permite, assim, que o futuro docente possa ir experienciando o espaço de trabalho da sua profissão e construindo a sua identidade.

Slavez (2012) ao realizar uma pesquisa com objetivo de compreender o processo de constituição indenitária dos professores alfabetizadores, tinha como hipótese que as turmas de alfabetização ficariam para os professores iniciantes, pela complexidade desta etapa. Porém, o que a pesquisa concluiu foi o fato de que os professores que atuavam nesta etapa, permaneciam ali por opção “[...] Essas decisões pareciam estar relacionadas a aspectos próprios da identidade profissional que esses professores constroem ao longo de suas trajetórias” (SLAVEZ, 2012, p. 11).

Assim, o contato com a prática na alfabetização deve ser propiciado para o professor que poderá tornar-se alfabetizador, pois este contato com o processo de

aquisição da escrita e da leitura dos alunos, pode despertar já na formação inicial o interesse pelas classes de alfabetização. A relação teoria e prática valoriza não só a formação inicial deste professor em formação, como o saber do professor alfabetizador que esta atuando.

A formação inicial não deve dar conta de tudo, referente à profissão docente, pois a prática não é algo a ser imitado/reproduzido, a realidade não é única e não se limita à reprodução de modelos; ensinar é uma atividade complexa, por isso é necessário melhor aproveitamento do momento/espço que é oportunizado durante a formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentou como hipótese inicial que as disciplinas de alfabetização não relacionavam os elementos teóricos e práticos. Porém, após análise das ementas/plano de curso, foi possível perceber avanços, unindo estes elementos, não deixando a prática só para o final do curso e apenas com a disciplina de estágio. Este é um ponto que demais universidades e cursos de formação de professores necessitam avançar.

A proposta presente nos planos de ensino apresenta propostas importantes para que as disciplinas de alfabetização ofereçam aos discentes subsídios teóricos e práticos na sua formação inicial, o que é indispensável, uma vez que o professor em formação vai constituindo sua identidade nas suas vivências. Desse modo, oportunizar o contato do professor em formação com as necessidades de sua atuação o prepara para que a realidade do dia a dia na escola não seja algo que cause estranheza, medo e insegurança.

É necessário romper com a tradição de que o estágio é o momento da prática nas licenciaturas. As demais disciplinas devem relacionar seus aspectos teóricos à realidade das instituições escolares, uma vez que estão formando professores para atuarem nas escolas. Nessa perspectiva, defendemos que os professores que estão atuando possam colaborar com o processo de formação de seus pares, pois aqueles possuem diversos saberes que são essenciais para a aproximação dos futuros docentes com a profissão. O trabalho com a alfabetização é um desafio pela complexidade desta etapa - apropriação da leitura e da escrita e fazer seu uso social

- e o contato com quem já atua poderá apresentar possibilidades e despertar o interesse para os graduandos atuarem nas séries de alfabetização.

Conhecer os limites existentes presentes no processo de formação inicial e confrontá-los com a prática de sala de aula pode descortinar novos caminhos para uma integralização mais ampla no processo de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CHARTIER, Anne-Marie, Fazeres ordinários da classe: uma aposta para pesquisa e para formação. In: **Educação e Pesquisa**. vol.26 no.2 São Paulo July/Dec. 2000.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, LM., e DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

GOMES, Marineide de Oliveira. Residência educacional. In: ____ GATTI, Bernardete Angelina, [et. Al.]. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 203-225.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: ____ GATTI, Bernardete Angelina, [et. Al.]. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 75-84.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2017.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013. p. 112-131.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leida. Formação de professores no Brasil A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.2, n. 2-3, jan./dez. 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007

SLAVEZ, Milka H. C. **A identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum**. In: Anais da 35ª ANPED, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Cursos de Pedagogia**. Disponível em: <http://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=dados_v2&variavel=19&mod=2> Acesso em: 7 out. 2018.

_____. **Pedagogia Matriz Curricular**. Disponível em: <<http://www.ueg.br/referencia/4974>> Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Pedagogia: Matriz Curricular – Planos de ensino**. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/graduacao/pedagogia/downloads/plano_curso/> Acesso em: 10 out. 2018.