

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: PERSPECTIVA HISTÓRICA?

Karen Laíssa Marcílio Ferreira¹

Alvanize Valente Fernandes Ferenc²

Bárbara Lima Giardini³

Introdução

A formação docente no Brasil tem origem no período colonial, inicialmente ligada à catequese jesuítica e depois ao Estado, sem um projeto claro de profissionalização. Desde as Escolas Normais do século XIX até o curso de Pedagogia em 1939, a formação de professores das séries iniciais enfrentou tensões pedagógicas e falta de reconhecimento da complexidade da prática docente. No caso do professor alfabetizador, a situação é ainda mais desafiadora, pois não há uma formação específica para essa função, que historicamente foi incorporada à formação geral dos professores das séries iniciais.

A formação de professores para as séries iniciais e alfabetização teve início nas Escolas Normais do período imperial, mas ganhou destaque com o movimento escolanovista e as reformas educacionais do século XX. Essas iniciativas valorizaram a docência como eixo central da Pedagogia e buscaram sistematizar saberes específicos. No entanto, autores como Saviani (1982), Gatti (2010) e Soares e Bettega (2008), apontam contradições entre o discurso legal e a prática formativa, marcadas por currículos fragmentados, dicotomias entre teoria e prática e enfoques tecnicistas. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 indicaram avanços na unificação da formação

¹Mestrado em Educação, PPGE/ UFV. Professora substituta do Departamento de Educação da UFV- MG. E-mail: karen.ferreira@ufv.br;

² Docente do Departamento de Educação da UFV- MG. E-mail: avalente@ufv.br

³ Docente do Departamento de Educação da UFV- MG. E-mail: barbara.giardini@ufv.br

docente, mas foram seguidas por retrocessos nas políticas de 2019, centradas em competências e resultados.

Nesse percurso, observam-se disputas entre dois paradigmas: de um lado, um projeto de formação crítica e reflexiva, que reconhece o professor como intelectual da educação; de outro, uma abordagem funcionalista e prescritiva, que reduz a docência a um conjunto de técnicas voltadas à obtenção de resultados padronizados. A alfabetização, como um dos componentes de grande centralidade na prática do pedagogo professor, ficou à margem dessas diretrizes, sem definições claras de conteúdo, metodologia ou tempo formativo.

Diante disso, este artigo tem como objetivo compreender, com base nos marcos legais e históricos, como se deu a construção da formação do professor alfabetizador no Brasil, evidenciando as contradições e lacunas que permeiam essa trajetória. Pretende-se, assim, compreender como os distintos projetos políticos e pedagógicos influenciaram a organização curricular dos cursos de Pedagogia, especialmente quanto à alfabetização, e, ainda, apontar possíveis caminhos para o fortalecimento da identidade profissional e valorização do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

Origens históricas da docência no Brasil e a organização da formação docente: da Colônia ao Império

No Brasil, o início da atividade docente foi anterior à formalização e estatização das escolas ou programas de formação profissional, remontando a 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, ainda no Brasil Colônia. Nesse período, a Companhia de Jesus já desenvolvia processos de ensino e aprendizagem com os povos originários com o principal objetivo de catequizá-los. Ao analisar a obra

de Padre Serafim Leite⁴, Ribeiro (1993) pontua alguns registros que evidenciam a sistematização do ensino jesuítico: i) com a criação de escolas de ler e escrever; ii) no ensino sistematizado através das classes de latim, humanidades e teatro, nos cursos de artes, filosofia, matemática e física, bem como na ênfase na disciplina escolar; iii) na elaboração de programas catequéticos voltados aos indígenas ; e iv) na tentativa (frustrada) de criação de uma Universidade na Bahia, em 1686.

A prática educativa jesuítica no Brasil colonial foi guiada pelo *Ratio Studiorum*, plano de estudos da Companhia de Jesus de 1599, que organizava conteúdos, métodos e rotinas escolares. O ensino da leitura e escrita estava vinculado à catequese, baseado em cópia e memorização. O ensino secundário seguia o curso de Humanidades, também estruturado pelo plano. Com apoio da Coroa Portuguesa, os jesuítas fundaram escolas que deram origem à organização escolar no país. Com o tempo, a catequese se transformou em um projeto voltado à formação das elites coloniais e sacerdotes, excluindo grande parte da população da escolarização e perpetuando desigualdades sociais (Storck, 2016; Ribeiro, 1993).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o ensino passou ao controle do Estado, que instituiu as Aulas Régias. A formação secundária, antes organizada pelo *Ratio Studiorum*, foi fragmentada em disciplinas isoladas e desvinculada da Igreja. Apesar da laicização, o ensino manteve métodos autoritários e não estruturou uma formação docente sistemática. Essa reorganização foi vista como um retrocesso pedagógico, com efeitos que perduram, já que a educação continuou voltada aos interesses estatais, conforme apontam Ribeiro (1993) e Albuquerque (2002).

Em relação ao professorado, ocorre alguma substituição dos professores religiosos por professores laicos (NÓVOA, 1995), mas

⁴Padre Serafim Leite (1890–1969) um dos principais historiadores da Companhia de Jesus no Brasil. Sua obra reúne e sistematiza extensa documentação histórica, especialmente cartas de missionários como Manuel da Nóbrega e Antônio Vieira, muitas delas inéditas até então. Os registros organizados por Leite permitem compreender em detalhe a atuação jesuítica na criação e funcionamento das primeiras escolas do período colonial (Ribeiro, 1993).

ainda assim “eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas” (Ribeiro, p. 16, 1993). Nóvoa (1995) assevera, portanto, que, apesar da mudança imposta pela expulsão dos jesuítas, não ocorreram grandes modificações nas normas, nos valores e nos modelos atrelados à figura do professor, que ainda muito se aproximava da figura do padre. Nessa origem se ancora, também, a visão social que perdurou por muitos anos de que a docência é um sacerdócio ou ofício que deve ser exercido por amor e com devoção missionária.

Ribeiro (1993), ao remontar os acontecimentos procedentes à reforma de Pombal, relata que um descaso com a educação primária, se estende por quase todo o período, a exemplo da chegada da Corte em 1808. Essa traz avanços para o ensino superior e para a vida cultural, mas não promove grandes mudanças na estrutura do ensino primário, uma vez que se prioriza a formação das elites e de quadros administrativos.

A Constituição de 1824 representou um avanço ao garantir instrução primária gratuita e prever a criação de instituições de ensino no Império do Brasil, embora sem detalhar responsabilidades. Em 1827, a Lei de 15 de outubro estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras, padronizou o currículo com conteúdos básicos e adotou o ensino mútuo como método. Também previu escolas para meninas, com currículo mais limitado e voltado à economia doméstica. A lei regulamentou ainda a seleção e remuneração de professores por meio de exame público (Brasil, 1824; Brasil, 1827).

A Lei de 1827 não foi efetivamente implementada, levando o governo a editar um decreto em 1836 para enfrentar o abandono das escolas de primeiras letras. Esse decreto criou um sistema de direção e inspeção escolar, com diretores responsáveis por visitas, relatórios, padronização de materiais e controle da frequência e exames. Apesar de outros marcos legais, o ensino primário permaneceu pouco valorizado e com estrutura praticamente inalterada até as reformas da Escola Nova, um século depois (Brasil, 1836).

Em 1834, com o Ato Adicional, a responsabilidade pelo ensino primário e secundário é descentralizada, passando ao encargo das províncias, enquanto ao poder central coube a responsabilidade pelo ensino superior. Por falta de recursos, as províncias não puderam cumprir esse encargo e o abandono dos níveis primário e secundário abriu espaço ao ensino particular, acentuando a seletividade e o elitismo do ensino (Ribeiro, 1993). Nesse período do Império, o currículo no ensino secundário aprofundava seu caráter humanista e foco na preparação para o ensino superior, esse concentrado nas áreas Militar, do Direito e da Medicina (Ribeiro, 1993).

Após o Ato Adicional de 1834, iniciou-se no Brasil imperial a organização das Escolas Normais para formação de professores das primeiras letras. A primeira foi criada em 1835, na capital da Província do Rio de Janeiro, com o objetivo de capacitar docentes do ensino primário, inclusive os já atuantes sem formação adequada. O currículo incluía leitura e escrita pelo método lancasteriano, matemática, língua portuguesa, geografia e moral cristã. Os requisitos de ingresso eram simples, e a formação se baseava no ensino mútuo, conforme a Lei de 1827. Com o tempo, as Escolas Normais se consolidaram como estruturas profissionalizantes, dividindo espaço com a formação universitária (Tanuri, 2000)

Historicamente, a função docente no Brasil surgiu como uma atividade secundária, exercida por padres ou leigos sem formação institucionalizada. A formação específica do professor alfabetizador não existia nesse período, mas a alfabetização já ocupava um papel central na prática docente. O ensino da leitura e escrita teve origem na catequese jesuítica e, mais tarde, foi assumido pelo Estado, ainda que limitadamente. Mesmo antes da profissionalização formal, o ensino das primeiras letras já estruturava a identidade do professor no país (Nóvoa, 1995; Mortatti, 2019).

Gênese e marcos legais da formação do professor das primeiras letras – o professor alfabetizador

Com a Proclamação da República, em 1889, surgiu a necessidade de reorganizar a instrução pública conforme os novos ideais políticos e sociais. Reformas educacionais foram propostas para modernizar o ensino, incluindo disciplinas científicas e valorizando aspectos práticos e literários. No entanto, muitas dessas iniciativas não se concretizaram devido à falta de estrutura e apoio político. A expansão educacional ocorreu principalmente no ensino secundário privado, enquanto o ensino público enfrentou redução de escolas e matrículas, mantendo uma qualidade insuficiente e com lacunas persistentes (Mortatti, 2019; Ribeiro, 1993).

Nessa perspectiva, a instrução pública naquele período continuava em decadência e, nas primeiras décadas do século XX, o cenário social e econômico, marcado pela urbanização crescente, a industrialização inicial, a ascensão da classe média urbana, e demandas sociais por maior escolarização, viu surgir um movimento reformador, o movimento Escola Nova. Tal movimento tensiona os limites da pedagogia tradicional⁵, que estruturou a educação nos períodos anteriores, com um caráter conteudista e disciplinar, centrada na figura do professor como detentor e transmissor do conhecimento, enquanto o aluno permanecia exercendo posição passiva na assimilação dos conteúdos.

A tendência reformadora da educação, influenciada pelo pragmatismo de John Dewey, valorizava a experiência e a individualidade do aluno. No Brasil, essa perspectiva se consolidou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que propôs a renovação do ensino e denunciou o analfabetismo. O documento defendia uma pedagogia centrada no desenvolvimento integral do

⁵ Corrente pedagógica baseada na transmissão de conteúdos, disciplina rígida e centralidade da figura do professor. LIBÂNEO. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

indivíduo e no papel ativo do aluno, com o professor atuando como mediador do processo de aprendizagem (Ribeiro, 1993, p. 19).

Para além da questão dos métodos e conteúdos, dentre as propostas do documento, também estava a defesa por uma educação vinculada à democracia, formadora de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, organizada por uma gestão democrática com participação dos municípios e estados, combatendo a centralização autoritária. Uma educação como direito de todos, preconizando que a instrução deveria ser gratuita, obrigatória, laica e sob responsabilidade do Estado, desenvolvida em uma escola pública e única, visando a superação da fragmentação entre escolas de elite e escolas populares, propondo um sistema nacional unificado.

Ao analisar os impactos da reforma e do discurso escolanovista no cenário educacional brasileiro, tomando como base a questão do analfabetismo e marginalidade escolar ainda muito expressivos, Saviani (1982) denuncia que esse ideário serviu também como um mecanismo de recomposição hegemônica. Isso porque a qualidade educacional foi direcionada às elites, enquanto à escola pública, restrita e limitada, materialmente, atravessada pelas desigualdades sociais, coube somente o ideal de democratização, sem a correspondente materialização em estrutura e políticas. Dessa forma, o ideal preconizado de democratizar uma escola de qualidade para todos não foi plenamente atendido, sobretudo para as camadas menos abastadas.

Saviani (1982) denuncia que, apesar de o “modelo” escolanovista ter se difundido nas cabeças dos educadores brasileiros, a organização dos sistemas pouco se alterou. E essa incorporação, de certa forma superficial, acabou por gerar o afrouxamento da disciplina escolar e o descuido com a transmissão de conhecimentos, rebaixando o ensino das camadas populares e aperfeiçoando o ensino destinado às elites.

Nesse cenário, a formação do professor alfabetizador manteve-se subordinada ao modelo funcionalista e técnico que marcou o início da institucionalização da docência no período da primeira República. Conforme analisa Mortatti (2019, p. 100), ainda que o termo

“alfabetizador” não fosse utilizado, “ensinar a ler e escrever era das funções do professor primário, cuja formação deveria ocorrer nas escolas normais e nos institutos de educação”. A autora aponta os saberes necessários a esse professor, conforme elenca:

Enfatizavam-se os fundamentos (filosóficos e psicológicos) e a didática da Escola Nova, aplicados ao ensino da leitura e escrita, com base também na aplicação dos testes ABC, de Lourenço Filho, com posterior utilização do “período preparatório” e ênfase nos métodos mistos ou, em alguns casos, do método “global de contos”, para o ensino inicial da leitura e escrita, ou alfabetização (Mortatti, 2019, p. 100).

As reformas de inspiração escolanovista, embora propusessem uma reconfiguração do papel docente, mantiveram essa abordagem nos cursos normais. Tal fato impediu uma real valorização ou especialização do professor alfabetizador, especialmente nas escolas públicas destinadas às camadas populares. Assim, enquanto se discursava sobre a democratização do ensino, a formação do alfabetizador seguia marcada por lacunas pedagógicas e estruturais.

Ainda que os ideais da Escola Nova não tenham sido alcançados em sua totalidade no contexto da educação pública, o movimento trouxe impactos significativos para a formação docente, sobretudo do professor primário. Entre eles, destacava-se a valorização profissional, com exigência de formação específica, melhores condições de trabalho e salários dignos, além da proposta de um sistema educacional articulado entre os diferentes níveis de ensino. Essas ideias repercutiram na antiga Escola Normal, destinada à formação de professores primários, e encontraram eco em reformas dos anos 1930. No Distrito Federal, a reforma conduzida por Anísio Teixeira (Decreto nº. 3.810/1932) transformou a Escola Normal em Instituto de Educação, modelo que inspirou São Paulo. Então, em 1933, a Escola Normal Caetano de Campos foi reorganizada como Instituto de Educação, voltada para a concretização dos objetivos do Manifesto dos Pioneiros (Mortatti, 2019; Tanuri, 2000).

Nas palavras de Mortatti (2019, p. 97), o estado de São Paulo funcionou como um polo difusor, sobretudo no que se refere à “importância que se passou a atribuir sistematicamente à escolarização e ao ensino das práticas de leitura e escrita, assim como à formação do professor responsável por esse ensino” no modelo desenvolvido nesse estado. Inclusive, São Paulo se tornou referência para os demais estados, sendo que a “Escola-Modelo Primária a ela anexa, tornou-se responsável pela formação teórica e prática de uma ‘elite’ de professores primários, inclusive dos já em exercício, mas não habilitados – os alunos-mestres” (Mortatti, 2019, p. 97).

Conforme explicita a autora, a partir desse modelo foi possível contemplar a formação do professor alfabetizador de forma sistematizada “através do estudo de culturas gerais e um saber docente especializado”. Como analisa, esse novo “projeto” de formação se desdobrava em várias iniciativas correlatas: criação dos grupos escolares, do serviço de inspeção escolar, dos jardins de infância, bem como a veiculação de orientações pedagógicas em documentos oficiais, revistas e palestras. O intuito era “difundir o método analítico para o ensino da leitura (e escrita), diretamente relacionado com a excelência dos ideais republicanos” (Mortatti, 2019, p. 97).

Assim, vale ressaltar que, nessa lógica, o alfabetizador era preparado sobretudo para aplicar técnicas e métodos prescritos, com pouca margem para a reflexão crítica sobre o processo educativo ou sobre a realidade social dos estudantes. Sendo assim, havia nesse momento, uma sistematização da formação, porém pensada como estratégia de consolidação ideológica e modernização simbólica, reafirmando o papel do alfabetizador como transmissor de valores e técnicas, e não como sujeito autônomo de sua prática.

As disputas no território da formação do professor alfabetizador: entre o Médio e Superior

Embora desde o início do século XX houvesse intenção de elevar a formação dos professores das séries iniciais ao nível

universitário, o curso Normal de nível médio permaneceu predominante por décadas. Reformas inspiradas pelo escolanovismo promoveram a integração dos Institutos de Educação às universidades, como ocorreu no Distrito Federal e em São Paulo. Esses movimentos deram origem aos estudos pedagógicos superiores no Brasil, mas também contribuíram para a desvalorização da área, já que muitos docentes foram transferidos diretamente das Escolas Normais para o ensino superior, sem formação universitária específica (Tanuri, 2000).

Em 1939, surgiu o curso de Pedagogia, no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04/04/1939. O curso nasceu com dupla finalidade, a formação de bacharéis (técnicos de educação) e licenciados para a docência nos cursos normais. Essa formação estava estruturada no esquema “3+1”, sendo, nos primeiros três anos, ministradas as disciplinas referentes ao bacharelado, e, no ano final, a disciplina de Didática (Tanuri, 2000; Gatti, 2010; Albuquerque, 2012). Cumpre destacar que essa criação não elevou imediatamente a formação do professor das séries iniciais ao nível superior. A formação para o magistério primário continuou ocorrendo majoritariamente no Ensino Normal.

Consagrando um padrão já em prática em vários estados, em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946) divide o Normal em dois ciclos, conforme descreve Tanuri:

A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, somente acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos referidos cursos, os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de

professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores (Tanuri, 2000, p. 75).

As mudanças trazidas pela Escola Normal, seja por influência da organização referência do estado de São Paulo, seja pelos efeitos da lei orgânica, conferiram um caráter profissionalizante, sistematizado e articulado à formação do professor das primeiras letras, demarcando o caráter específico dessa atuação, como aponta Mortatti (2020, p. 100):

Em relação direta com essas mudanças na educação e na formação de professores, ensinar a ler e escrever era uma das funções do professor primário, cuja formação deveria ocorrer nas escolas normais e nos institutos de educação. Dentre os saberes necessários a esses professores, especialmente no que se refere a sua função de ensinar a ler e escrever, enfatizavam-se os fundamentos (filosóficos e psicológicos) e a didática da Escola Nova, aplicados ao ensino da leitura e escrita, com base também na aplicação dos testes ABC, de Lourenço Filho, com posterior utilização do “período preparatório” e ênfase nos métodos mistos ou, em alguns casos, do método “global de contos”, para o ensino inicial da leitura e escrita, ou alfabetização.

Todavia, os movimentos supracitados evidenciam também a coexistência de dois modelos na formação do professor das primeiras letras. Carvalho (2013) critica o efeito dessa promessa de superação do Normal, pois teria sustentado, por anos, uma formação cada vez mais precária, já que “investir em uma instituição que ‘supostamente’ tenderia a desaparecer soava como um contrassenso” (Carvalho, 2013, p. 39).

A organização curricular do modelo 3+1 contribuiu para a dicotomia teoria–prática, ao separar três anos de conteúdos do bacharelado de um ano de Didática para a licenciatura. A didática cursada, à parte, ligava-se diretamente à tendência tradicional de

entendê-la como “conjunto de regras”, o que separava a teoria da prática (Albuquerque, 2012). Essa divisão também ressoava nos cursos Normais, nos quais historicamente predominou uma formação pouco articulada, muitas vezes centrada na prática e no método.

Nesse sentido, Brzezinski (1996 apud Arantes e Gebran, 2014) tece uma crítica à estruturação curricular do curso de Pedagogia. De acordo com a autora, “o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam - se generalidades com conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da Pedagogia” (2014, p. 281).

Entre as décadas de 1950 e 1960, o debate sobre a formação docente passou à esfera federal, com a LDB nº 4.024/1961 delegando ao Conselho Federal de Educação a definição do currículo e duração do curso de Pedagogia. Embora mantivesse o modelo tradicional do Ensino Normal, a lei permitiu ajustes estaduais e incentivou a elevação gradual da formação. O Parecer CFE 251/62 estabeleceu o currículo mínimo e sinalizou os primeiros passos para a formação superior do professor primário. Já o Parecer CFE 252/69 formalizou habilitações e introduziu disciplinas práticas, ao mesmo tempo em que reforçou a divisão técnica do trabalho pedagógico, característica da orientação tecnicista da época.

Além disso, a lei reafirmou o modelo 3+1 presente nos anos anteriores. Ficaram estabelecidos conteúdos mínimos para o nível de bacharelado e para a licenciatura, como anteriormente, mas com a diferença de que, agora, além da disciplina de Didática, o ano complementar da licenciatura contava também com a disciplina de Prática de Ensino. Nesse sentido, continuou demarcada a dicotomia entre método e execução, prática e teoria. De acordo com Brzezinski (1996), o modelo não foi bem aceito pelos educadores, que consideravam essa organização curricular como uma forma de uniformizar todos os currículos ao redor do Brasil, sem respeitar a diversidade presente no país.

A conjuntura histórica pós 1964 intensificou ainda mais o caráter tecnicista da formação docente. Como observa Tanuri (1979), a

literatura educacional e os currículos passaram a privilegiar os aspectos internos da escola, voltados para a modernização instrumental da prática docente: planejamento, controle, avaliação de desempenho e utilização de novos recursos didáticos, então centrados nos audiovisuais. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, orientada pela Teoria do Capital Humano, em concordância com as demandas do desenvolvimento econômico e da segurança nacional. Nesse contexto, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico e amplia-se a formação de especialistas na administração e supervisão da escola, em detrimento de uma formação sólida para o magistério das séries iniciais.

Como desdobramento dos efeitos do Golpe, em 1968, o curso de Pedagogia deixou de fazer parte das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em razão da Lei nº 5.540/68. Arantes e Gebran (2014) relatam que, a partir dessa lei, foram fixadas normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, além de dar outras providências. A lei trouxe também a exclusão do espaço do curso dentro dessas faculdades. O curso passou, então, a ser oferecido nas Faculdades de Educação, criadas por meio do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 2/1969, no sentido de atender à lei supracitada. É por meio deste parecer e desta resolução que ficaram estabelecidos o novo currículo mínimo e a duração do curso.

As mudanças curriculares abordadas nos documentos referem-se à extinção do bacharelado no esquema 3+1 e à definição de um novo currículo mínimo para o curso de Pedagogia, tornando obrigatória a disciplina de Didática. O parecer também reforçou a proposta de elevar a formação do professor primário ao nível superior, permitindo o exercício do magistério por formados em cursos mais curtos que incluíssem Metodologia e Prática do Ensino Primário. Essas medidas fundamentaram legalmente a futura remodelação dos cursos de Pedagogia nos anos 1980 e 1990, com foco na preparação para os anos iniciais da escolaridade (Tanuri, 2000).

Entretanto, as dicotomias permanecem salientadas nos documentos legais, ao serem formalmente estabelecidas as habilitações no currículo do curso. Essas são responsáveis pela formação do especialista em educação, profissional incumbido da supervisão, do planejamento e da administração educacional. A figura do especialista em educação permanece, portanto, nessa nova estrutura curricular.

Na década de 1970, a formação docente no Brasil tornou-se ainda mais tecnicista, sobretudo com a Lei 5.692/1971, que extinguiu gradualmente o curso Normal e criou a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Essa mudança reduziu a formação do professor das séries iniciais a aspectos técnicos, alinhando-se ao projeto educacional da ditadura militar. A censura e o autoritarismo fragilizaram a formação do alfabetizador, subordinando seus saberes a critérios de eficiência. No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, com a abertura política e críticas ao fracasso escolar, emergiu a abordagem construtivista, baseada nas pesquisas de Emília Ferreiro, que valorizou o processo de aprendizagem da criança e redefiniu a formação do professor alfabetizador (Mortatti, 2019).

Marcos legais e especificidades docentes da formação do professor alfabetizador: reflexões contemporâneas

Desde a criação do curso de Pedagogia, que tem na atualidade, principalmente, o foco na formação do professor das séries iniciais, diferentes reformas legais impactaram diretamente a formação docente. A LDB nº 9.394/1996 constituiu-se em um marco legal importante ao estabelecer que a formação para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deveria ocorrer em nível superior, mas sem consolidar o curso de Pedagogia como espaço exclusivo dessa preparação. Entretanto, no novo documento, a formação do especialista em educação deixou de ser responsabilidade unicamente do curso de Pedagogia, sendo possível, também, em nível de pós-graduação.

A atual LDB, nº 9.394/1996 abriu brechas para novos espaços para a formação dos professores da educação básica, a partir da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Os ISEs passaram a ofertar diversos cursos e programas, dentre eles o Curso Normal Superior, que permaneceu também responsável pela formação de educadores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, mesmo com as últimas modificações legais e as reestruturações do curso de Pedagogia, esse continuava a dividir um espaço formativo com o Curso Normal Superior.

Essa fragmentação foi alvo de críticas no campo educacional, sobretudo por enfraquecer a identidade do pedagogo e relativizar sua função social (Soares; Bettega, 2008), e, diante disso, o Ministério da Educação (MEC) solicitou às universidades propostas de novas Diretrizes Curriculares para os cursos superiores, inclusive para o curso de Pedagogia. Em 1998, foi nomeada a primeira Comissão de Especialistas do curso de Pedagogia, e nesse ínterim, se aglutinavam as manifestações em contraponto aos ISEs, lideradas por sindicatos, associações e demais entidades interessadas na questão da formação de professores.

A Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), também em 1998, por ocasião do seu IX Encontro Nacional, elaborou a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Profissionais da Educação”. Posteriormente, em 1999, a Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia se baseou nesse documento para redigir uma proposição de diretrizes do curso. Em ambos os documentos havia a defesa de que a formação de professores, tanto da educação básica quanto na superior, deveria ocorrer em nível universitário, e que, na organização curricular dessa formação, deveria ser considerada a docência como base para todos os profissionais da educação (Silva, 1999).

Levou anos até que o MEC encaminhasse a proposta da ANFOPE ao Conselho Nacional de Educação e somente após tramitação iniciada com o Parecer CNE/CP nº 5/2005, o CNE aprovou, em 2006, as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia

(Resolução CNE/CP nº 1/2006). Embora com alterações em relação à proposta original, o documento marcou a retomada da Pedagogia como eixo formador dos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em articulação com o ensino médio, modalidade Normal. Os Institutos de Educação Superior deixaram de ser o espaço para a formação dos professores da educação básica, ficando essa a cargo do curso de Pedagogia e dos cursos de ensino médio, na modalidade Normal. Embora parecesse que se estava retornando ao modelo estabelecido anteriormente, o documento representou uma conquista ao firmar o curso de Pedagogia novamente como formador desses profissionais.

Foi por meio dessas DCNs que ocorreu a ruptura com os modelos curriculares presentes nos anos anteriores. O curso Normal Superior permaneceu nesse contexto como formador, assim como o curso de Pedagogia, entretanto ele deveria se adequar ao disposto nas DCNs. Além disso, no texto do Parecer CNE/CP nº 5/2005, não há menção às habilitações, ou seja, finalmente a formação se comprometeu de forma unificada com a característica da ampla atuação desse profissional. Para os estudiosos que, à época, analisaram o documento, este acabou por reduzir e simplificar a formação do pedagogo, principalmente no que diz respeito às suas funções. Como aponta Libâneo (2007) (apud Arantes e Gibran, 2014), o texto faz menção somente à docência, deixando de esclarecer e definir os diversos campos de atuação do pedagogo. Segundo o autor: Não se esclarece se os percursos curriculares são separados ou se há uma base comum que depois se ramifica em habilitações⁶.

Do mesmo modo, o artigo que trata da formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão etc. (art.64 da Lei nº. 9394/1996) em nível de pós-graduação, está inteiramente desconectado dos demais artigos, deixando dúvidas aos dirigentes de cursos de formação. Além disso, a resolução ignora a prescrição legal da LDBEN de que esta formação

⁶ Cabe esclarecer que o texto não menciona o termo habilitações e nem outro equivalente.

deve ser efetuada também em cursos de graduação em Pedagogia (Libâneo, 2007, p. 33). Soares e Bettega (2008, p. 17) complementam que a alteração legal representou um “retrocesso histórico, legitimado pela lei, pois o curso de Pedagogia, desde sua criação, luta pela sobrevivência da profissão do pedagogo como intelectual da educação”. As autoras criticam principalmente a retirada da formação do pedagogo do curso de Pedagogia, por meio do Parecer CNE/CP n.05/2005, deixando essa formação sob responsabilidade da pós-graduação. Soares e Bettega (2008) salientam que, apesar de tal exclusão ter sido revista posteriormente na Resolução CNE/CP n.001/2006, o pedagogo permaneceu gradativamente excluído da licenciatura.

Assim, para Soares e Bettega (2008), não foi considerada a formação de professores intelectuais, que atuarão com consciência e criticidade na educação básica, na elaboração de políticas públicas. Deixa-se de lado, também, a formação dos pedagogos que atuarão como organizadores do trabalho pedagógico nas escolas e em instituições não escolares, que atuarão como professores universitários e pesquisadores.

Em relação às DCNs aprovadas em 2015, Gonçalves *et al.* (2020) asseveram que essas se estabeleceram em um cenário completamente diferente das de 2002. Tal fato, em sua maior medida, se deve à mudança de concepção nas políticas educacionais constituídas a partir do governo do então presidente Lula, que iniciou seu mandato em 2002, logo após a instauração da primeira resolução. Nesse contexto, a noção de competências perde força e as novas diretrizes se estabelecem em consonância com os movimentos da época, que defendiam a formação de professores numa perspectiva da valorização profissional. Por ser um documento fruto de um grande debate e articulação entre academia, universidades, sindicatos e professores da educação básica, essa Resolução foi recebida pelo meio educacional como uma grande conquista (Gonçalves *et al.*, 2020).

As DCNs de 2019 são também, assim como em 2015, um reflexo do contexto político vivenciado no país desde 2016. Nesse ano, ocorreu a destituição da presidenta Dilma Rousseff de seu cargo. Tal

episódio culminou, dentre outros retrocessos, novamente em uma mudança das perspectivas que orientam as políticas educacionais, bem como a formação de professores. Há um retorno, com toda a força, à, anteriormente abandonada, noção de competência como necessária à formação e atuação dos professores.

A Proposta de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores, encaminhada pelo MEC ao CNE, em 2019, não foi discutida com as universidades, professores da Educação Básica e entidades educacionais. Tratava-se de um texto elaborado por um grupo de consultores, vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente. O modelo australiano, implementado desde 2009, incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho no PISA (Australian Professional Standards for Teachers, 2018) (Gonçalves; Mota; Anadon; 2020, p. 366).

As novas diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019, pautadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, trazem, dentre outros elementos, definições acerca dos conhecimentos e das habilidades que devem ser desenvolvidas pelos futuros professores, bem como seus campos de atuação, tendo como base uma perspectiva de competências profissionais. A mesma resolução institui também a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que estabelece as competências gerais e específicas, diluídas em habilidades, que devem ser construídas pelos professores.

De acordo com o documento, esse processo será orientado por três eixos norteadores da formação inicial e continuada, sendo eles: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Faz-se necessário mencionar que a noção de competências, preconizada desde a década de 1990, nunca foi totalmente abandonada na constituição curricular tanto dos cursos de formação de professores quanto da educação básica. Inclusive, sempre

houve uma certa centralização nessa constituição, nunca como no contexto das atuais políticas, em que se delimita o que deve ser estudado especificamente em cada disciplina no decorrer dos anos escolares (Macedo, 2019).

No que se refere à formação no curso de Pedagogia, a Resolução apresenta alguns indicativos de retrocesso à questão da identidade do profissional e entra em conflito com as diretrizes específicas do curso estabelecidas em 2006. À época, as diretrizes romperam com a fragmentação da formação do pedagogo em habilitações, definindo que a formação desenvolvida no curso de Pedagogia “abrangerá, integralmente, a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (DCN, 2006, p. 6). Entretanto, conforme apontam Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 369), a Resolução CNE/CP nº. 2/2019, no capítulo que trata dos Cursos de Licenciatura, não menciona os cursos de Pedagogia. Ela faz referência ao "curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil" e ao "curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental".

Gonçalves, Mota e Anadon (2020) complementam a análise dizendo que essa nomenclatura não é utilizada para se referir a esses professores há muitos anos. É, de certa forma, incompreensível a utilização desses termos, que vão de encontro tanto com a LDB/96 quanto com as DCNs específicas do curso. O documento parece tentar recuperar a cisão na formação do pedagogo, separando a docência das demais funções exercidas por esse profissional.

Em se tratando dos saberes relativos à alfabetização, consta na BNC Formação, no quadro da dimensão do conhecimento profissional e, em seguida, na competência específica, os seguintes objetivos: “dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los” e “demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que apoiem o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica

ministrada” (BRASIL, 2019, p. 15). Segundo as DCNs de 2019, para a formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do ensino fundamental, professores multidisciplinares da educação infantil, professores dos anos iniciais do ensino fundamental e professores dos anos finais do ensino fundamental e médio, faz-se necessário o conhecimento relativo a:

[...] alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos (BRASIL, 2019, p. 8).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 estabeleceram um prazo de dois a três anos para a adequação das instituições de ensino superior às novas delimitações. Desse modo, à época da defesa da dissertação que originou este capítulo, os cursos de licenciatura ainda se encontravam em processo de reorganização estrutural e curricular. De forma que é razoável supor que as instituições estavam ainda se adequando às mudanças estabelecidas. Todavia, nesse ínterim, novas diretrizes foram estabelecidas em um contexto de reforma das licenciaturas.

Destaca-se que a Resolução CNE/CP 4/2024, de maneira mais contundente, retoma a discussão sobre a integração entre formação específica e formação pedagógica, marcada, historicamente, desde a gênese das licenciaturas, por dicotomias. Diniz-Pereira, ao analisá-las, aponta para a histórica oportunidade de finalmente se superar o modelo fragmentado trazido pelo formato “3+1”, em que primeiro ocorria a formação nas disciplinas específicas e, posteriormente, isoladamente, a formação pedagógica, como já mencionado. O autor destaca que a proposta de parceria entre escola e universidades, desde o início da licenciatura, pode ser uma forma de superar a fragmentação entre formação e prática de ensino. Ao mesmo tempo, ele reconhece os desafios de implementação, entre os quais se destaca aquele que mais

dialoga com a questão central deste capítulo: a especificidade da formação do professor.

Talvez, de uma maneira um pouco menos explícita do que na Resolução 2/201910, as diretrizes atuais orientam para a necessidade do estabelecimento de um diálogo entre esses conhecimentos ditos “específicos das áreas” e os conteúdos trabalhados na educação básica. [...] precisamos discutir seriamente as seguintes questões: quais os conhecimentos matemáticos necessários para a formação da/do professora/professor de matemática? Quais os conhecimentos geográficos necessários para a formação da/do professora/professor de geografia? Quais são os conhecimentos biológicos necessários a formação da/do professora/professor de biologia? [...] Os chamados “conteúdos específicos das áreas” geralmente não são questionados em contextos de reforma dos cursos de licenciatura. Há uma forte tendência de se repetir o que já se fazia anteriormente e isso resulta na reprodução de disciplinas de feições bacharelescas nas licenciaturas (Diniz-Pereira, p. 9, 2024).

Permanece pouco explicitada nas reformas a orientação sobre quais “conteúdos específicos” são necessários à docência na educação básica, o que é especialmente problemático no caso da formação do professor alfabetizador, uma vez que essa nunca fora tratada de forma específica. Nota-se, quando observada do ponto de vista normativo, que a formação no curso de Pedagogia permanece generalista como em sua origem, trazendo pouca ou nenhuma especificação sobre os saberes específicos para a atuação desse profissional. Ela permanece subsumida na formação do professor primário e dividindo espaço com os demais saberes e conhecimentos que o professor deve aprender para ensinar.

A falta de definição das especificidades do curso de Pedagogia dialoga com a sua dispersão disciplinar, causada pelo curto tempo de duração, diante das inúmeras atribuições estabelecidas pelas habilitações na licenciatura em Pedagogia, dentre outros fatores. Tal dispersão, segundo Gatti (2010), deu origem a um currículo bastante

fragmentado, pouco sólido, interferindo na formação do professor que atuará com alfabetização no ensino fundamental. Sua interferência, também, pode ser vista na constituição da identidade desse professor, que é alfabetizador, mas também é pedagogo, professor de matemática, professor de geografia, professor de ciências, etc.

Contrapondo-se a essa visão amplificada, Soares (1985) destaca que a prática da alfabetização possui uma especificidade e necessidade de grande preparo do professor, tendo em vista o fundamento de que essa formação leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização; que leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização; em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que leve o professor a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (Soares, 1985, p. 24).

Nessa perspectiva, a formação necessária para alfabetizar abarca uma gama de conhecimentos teóricos que se articularão à prática docente do professor, no sentido de auxiliá-lo em uma atuação que contemple as diferentes facetas presentes no ensino-aprendizagem do processo de alfabetização. Ao analisar as ementas dos cursos de Pedagogia do Brasil, com o intuito de compreender como se dá a formação do professor alfabetizador, Cartaxo, Smianotto e Fontana (2020) chegaram à conclusão de que, ao contrário do que indica Soares (1995), essa formação não abrange todas as facetas da alfabetização necessárias para uma atuação competente do professor alfabetizador.

Dessa forma, conclui-se que, embora a Resolução CNE/CP 4/2024 represente um avanço no horizonte de integração entre formação específica e pedagógica e na aproximação entre universidade e escola, persiste o desafio de definir e assegurar os saberes específicos do professor alfabetizador no currículo da Pedagogia, uma condição

indispensável para que as mudanças normativas se traduzam em qualidade formativa e impacto efetivo na prática docente.

Conclusão

Objetivou-se, neste capítulo, fazer uma retomada histórica da formação do professor alfabetizador, demonstrando que, embora tal formação demande saberes específicos, ela permanece generalista, mesmo nos tempos atuais. Percebe-se a falta de menção à preparação específica para esse professor, principalmente nas normativas que regulamentam as licenciaturas. Consideramos essencial examinar os processos históricos e os marcos legais da formação do professor alfabetizador, pois a construção da profissão docente se dá na confluência de diferentes fatores que se relacionam e se implicam.

A constituição da formação em Pedagogia foi permeada por disputas econômicas, políticas e populares, assumindo em vários momentos um caráter tecnicista, pautado na instrumentalização da formação e dos métodos. A dualidade entre formação em nível médio e superior persistiu por séculos, com lenta e desarticulada progressão da formação universitária. Essa, em seu cerne, marcada por um currículo fragmentado entre conteúdo, métodos e habilitações. As lacunas dessa formação ainda repercutem nas recentes diretrizes que orientam o curso de Pedagogia, que atualmente forma o professor alfabetizador.

Desde as origens jesuíticas até o período imperial, a docência no Brasil foi marcada por continuidades e mudanças que mantiveram a alfabetização como função central, mas subordinada a projetos de poder. Inicialmente ligada à catequese e *ao Ratio Studiorum*, e depois à estatização pombalina, o ensino primário teve pouca valorização frente ao ensino secundário. As Escolas Normais, de 1835, iniciaram uma profissionalização incipiente, ainda baseada no método mútuo. A identidade docente se consolidou como um ofício secundário, sem formação institucionalizada, embora o ensino das primeiras letras já estruturasse a prática do professor.

É no período republicano que a formação de professores ganha contornos mais expressivos, principalmente sob a bandeira da modernização do escolanovismo. As reformas de Anísio Teixeira e a difusão paulista via Institutos de Educação sistematizam a formação do professor das primeiras letras nas escolas normais, ancorando-a em fundamentos da Escola Nova, em exames (como os testes ABC) e em métodos mistos/analíticos de leitura e escrita. Todavia, como alerta Saviani (2009), tal renovação operou também como recomposição hegemônica para as elites, mantendo assimetrias entre escolas modelos e escola pública. Desse modo, a identidade do alfabetizador ganha contornos legais e curriculares mais nítidos, mas permanece funcionalista e prescritiva, centrada na aplicação de técnicas e com baixa densidade de reflexão crítica sobre a prática e o contexto social, deixando abertas as tensões que atravessarão as décadas seguintes. As Escolas Normais surgidas nesse momento foram, por muito tempo, as responsáveis exclusivas pela formação do professor das primeiras letras.

O período abordado revela a disputa entre os níveis médio e superior como locus formativo do professor alfabetizador. Apesar de avanços institucionais como a criação do curso de Pedagogia e reformas legais, consolidou-se uma formação dividida entre aspectos disciplinares e pedagógicos, marcada por especializações tecnicistas e pelo esquema “3+1”. A formação em nível médio persistiu, mas foi progressivamente desvalorizada, sem universalização da formação superior para as séries iniciais. A década de 1970 intensificou o viés técnico-instrumental, subordinando os saberes do alfabetizador à lógica da eficiência. Somente no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, com a psicogênese da língua escrita, surgiu uma perspectiva construtivista que valorizou os processos de aprendizagem e abriu caminho para uma formação crítica do professor alfabetizador.

As disputas entre o curso Normal/HEM e o curso de Pedagogia marcaram a trajetória da formação docente, com avanços na definição da formação superior, mas pouca atenção à especificidade da alfabetização. A LDB/1996 elevou exigências, mas manteve tensões na

identidade do pedagogo. A ANFOPE impulsionou as DCNs/2006, que recentraram a Pedagogia como eixo formador. Em 2019, a BNC-Formação retomou a lógica das competências, redefinindo saberes e resultados na alfabetização. Já a Resolução CNE/CP 4/2024 propõe integrar formação específica e pedagógica, aproximando universidade e escola, embora ainda falte clareza sobre a formação do alfabetizador, que exige preparo aprofundado e articulado com a educação básica.

Defende-se, portanto, que a formação para alfabetizar envolve um conjunto articulado de conhecimentos teóricos e práticos, capazes de subsidiar uma atuação docente que considere as múltiplas facetas do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Ao analisar as ementas dos cursos de Pedagogia do Brasil, com o intuito de compreender como se dá tal preparação, Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020) chegaram à conclusão de que, ao contrário do que indica Soares (1995), essa formação não abrange todas as facetas necessárias para uma atuação competente na alfabetização. Nesse sentido, recomenda-se o fortalecimento dessa dimensão formativa a partir das orientações da BNCC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, que norteiam a organização dos cursos e podem contribuir para a superação das lacunas identificadas.

Referências

- ALBUQUERQUE, M. J. Retrospectiva histórica da didática e o educador. Educação: **Teorias e Práticas**, v. 2, n. 2, dez. 2002. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7548/7548.PDF>
- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de Pedagogia e a formação de professores: aproximações e distanciamentos entre teoria e prática. **Revista HOLOS**, v. 30, n. 2, p. 197-208, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643>

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e lugares mais populosos do Império.” Rio de Janeiro, 15 out. 1827. Disponível em:
https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html.

BRASIL. **Decreto de 1º de março de 1823.** Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método de ensino mútuo, para instrução das corporações militares. Disponível em:
https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/anterioresa1824/decreto-38742-1-marco-1823-567536-norma-pe.html

BRASIL (Distrito Federal). **Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932.** Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do “Jornal do Brasil”, 1932. Disponível em:
https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=at_legisl&pagfis=232

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Seção 1, 6 abr. 1939. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** “Lei Orgânica do Ensino Normal”. Diário Oficial da União, Seção 1, 4 jan. 1946. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12ago. 1971. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Reladoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF, 13 dez. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciaturas, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (licenciaturas etc.). Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2017

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CARTAXO, S. R. M.; SMANIOTTO, G. C.; FONTANA, M. I. As facetas da alfabetização no curso de Pedagogia: desafios para a formação do professor. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1126–1147, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/cartaxo-smaniotto-fontana.pdf>.

DINIZ P., J. E. Aqui jaz o “3+1”: a Resolução 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, 2024. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e909/422>. Acesso em: 25 set. 2025.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt>.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 2, p. 360–379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/115>.

LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1473/1118>. Acesso em: 26 set. 2025.

MACEDO, E. F. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39–58, 2019.

MORTATTI, M. do R. L. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil (2008). In: **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019. p. 93–106. DOI: 10.7475/9788595463394.0007. Disponível em: <https://doi.org/10.7475/9788595463394.0007>. Acesso em: 26 set. 2025.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em: http://histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intr_o.

SILVA, C. S.B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. 19–24, fev. 1985.

SOARES, S. T.; BETTEGA, M. O. de P. Políticas públicas de formação docente e a ação pedagógica no ensino superior. In: **Seminário da Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente** – Redestrado, 7, 2008. Anais... Buenos Aires: Redestrado, 2008.

STORCK, J. B. **Do Modus Parisiensis ao Ratio Studiorum**: os jesuítas e a educação humanista no início da Idade Moderna. *História da Educação*, v. 20, n. 48, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/57630>

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61–88, maio/ago. 2000.