



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

IGOR ROCHA DE ALMEIDA

DA ESCOLA NORMAL AO CURSO DE PEDAGOGIA:
as políticas educacionais para a formação de professores
primários no Brasil em perspectiva histórica

Rio Branco - Acre

2025

IGOR ROCHA DE ALMEIDA

DA ESCOLA NORMAL AO CURSO DE PEDAGOGIA:
as políticas educacionais para a formação de professores
primários no Brasil em perspectiva histórica

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre como requisito parcial de avaliação para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa:

Política e Gestão Educacional

Orientador:

Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima

Rio Branco – Acre

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

A447e Almeida, Igor Rocha de, 1996 -

Da escola normal ao curso de pedagogia: as políticas educacionais para a formação de professores primários no Brasil em perspectiva histórica / Igor Rocha de Almeida; Orientador: Dr. João Francisco Lopes de Lima. – 2025.

75 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2025.

Inclui referências bibliográficas.

1. Formação de professores. 2. Escolas Normais. 3. Curso de Pedagogia. I. Lima, João Francisco Lopes de. II. Título.

CDD: 370

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

IGOR ROCHA DE ALMEIDA

DA ESCOLA NORMAL AO CURSO DE PEDAGOGIA:
as políticas educacionais para a formação de professores
primários no Brasil em perspectiva histórica

O presente trabalho (Dissertação - Mestrado em Educação) foi avaliado e aprovado
em 11 de junho de 2025, por banca examinadora composta pelos seguintes
membros:

Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima - Orientador
Universidade Federal do Acre – (UFAC)

Profa. Dra. Giane Lucélia Grotti - Examinadora Interna
Universidade Federal do Acre – (UFAC)

Profa. Dra. Vanice Schossler Sbardelotto - Examinadora Externa
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - (UNIOESTE)

Rio Branco - Acre
2025

AGRADECIMENTOS

Não seria justo ao concluir esta pesquisa, não citar e agradecer pessoas que foram e são importantes na minha vida e, sobretudo, pessoas que colaboraram para que esse momento fosse, finalmente, concretizado. Esta pesquisa foi desenhada por mim e pelo meu orientador, Prof. João Francisco Lopes de Lima, e incentivada por pessoas que se tornaram uma rede de apoio durante meu percurso na Pós-Graduação.

Lembro-me de uma fala do meu orientador durante as aulas de Educação Brasileira, quando disse: *“No mestrado, se você não tem um problema, terá que encontrá-lo e, mais do que isso, terá que resolvê-lo.”* Sábias e necessárias palavras, professor! O percurso não foi fácil — a pesquisa é solitária e, em alguns dias ou madrugadas, chega a ser dolorosa. No entanto, concluir esta pesquisa só foi possível graças às incessantes conversas — e, por que não dizer, “terapias” — que tive com você, professor.

Não sendo suficiente dois parágrafos para externar todo meu respeito e afeto pelo meu orientador, Dr. João Francisco Lopes de Lima, quero dizer que suas palavras ultrapassaram muitas vezes as telas e me fizeram refletir e crescer como pessoa e como pesquisador, mesmo que de forma gradual e vagarosa (risos). Sou e serei eternamente grato por ter me dado a mão e não ter desistido, mesmo quando eu mesmo não enxergava mais possibilidades.

À minha mãe, Maria Élia, pela minha educação, por acreditar e me incentivar a crescer profissionalmente, por ser minha maior fonte de inspiração, de força e perseverança na vida. Às minhas irmãs, Thirley e Thyrlene, por me incentivarem e apoiarem durante todo esse processo.

À minha amiga e irmã de coração, Dayany, por ser uma leitora assídua de cada parágrafo escrito, por sempre me apoiar e me acolher em momentos de desgaste emocional e psicológico.

Aos meus amigos e parceiros na Pós-Graduação e na vida: Naiana, Cristiane, Jeferson, Luciana Nogueira, Luciana Rufino e Nephi, por tornarem os dias leves e alegres, mesmo quando muitas vezes pareciam pesados e cinzentos. Obrigado pela rede de apoio incondicional durante todos esses longos meses. Vocês têm todo meu carinho e afeto.

À Universidade Federal do Acre, pela oferta do Programa de Pós-Graduação em

Educação, que se destaca pela qualidade do corpo docente e pelo compromisso com uma educação e formação de excelência.

Às componentes da banca examinadora, Profa. Dra. Giane Grotti, e, Profa. Dra. Vanice Sbardelotto, pelo tempo destinado à leitura do meu trabalho, pela qualidade das contribuições por ocasião do Exame de Qualificação e pelo carinho ao tratar desta temática, pela qual tanto tenho apreço.

A todos que direta ou indiretamente participaram desse processo e mesmo não sendo citados, externo meus agradecimentos pelo apoio e incentivo.

Igor Rocha de Almeida

RESUMO

Este estudo tem como objetivo central analisar o processo histórico de formação de professores para a escola primária no Brasil, desde o modelo das Escolas Normais, instituído no Período Imperial, até sua consolidação no Curso de Pedagogia, no contexto republicano. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e documental, fundamentado na literatura da área e na legislação pertinente à temática. A questão investigativa que baliza a pesquisa busca compreender como se desenvolveu o processo histórico da formação de professores para a escola primária no Brasil, considerando as transformações ocorridas desde as Escolas Normais do Império até a configuração assumida pelo Curso de Pedagogia na República. O trabalho está estruturado em três seções. A primeira apresenta as considerações iniciais, a delimitação da problemática, as questões norteadoras e a justificativa do estudo. A segunda discute o processo histórico de constituição das Escolas Normais no país e a política de formação de professores voltada ao ensino primário. A terceira aborda a evolução das políticas de formação de professores no contexto da Nova República, destacando o papel dos movimentos sociais e das entidades representativas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), bem como a influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP, 2006) e das resoluções de 2015, 2019 e 2024, que impactaram diretamente a reconfiguração da formação docente no Brasil. Os resultados evidenciam a complexidade do processo de constituição do perfil do professor primário, desde as origens nas Escolas Normais e a atuação dos Institutos de Educação até a elevação gradual da formação ao nível superior. O Curso de Pedagogia ainda encontra-se em um cenário de incessantes debates sobre sua origem e finalidade científica e social.

Palavras-chave: Formação de professores. Escolas Normais. Curso de Pedagogia. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This study aims to analyze the historical process of teacher education for primary schools in Brazil, from the model of *Escolas Normais* (Normal Schools) established during the Imperial period to its consolidation in the Pedagogy Degree Program within the republican context. It is a bibliographic and documentary study, based on the specialized literature and legislation relevant to the theme. The central research question seeks to understand how the historical process of teacher education for primary schooling developed in Brazil, considering the transformations that occurred from the Imperial *Escolas Normais* to the configuration assumed by the Pedagogy Program in the Republic. The dissertation is structured into three sections. The first presents the introductory considerations, the delimitation of the research problem, the guiding questions, and the justification of the study. The second discusses the historical process of the establishment of *Escolas Normais* in Brazil and the teacher education policies aimed at primary teaching. The third examines the evolution of teacher education policies in the context of the New Republic, highlighting the role of social movements and representative organizations—such as the Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)—as well as the influence of the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN No. 9.394/1996), the Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP, 2006), and the resolutions of 2015, 2019, and 2024, which directly affected the reconfiguration of teacher education in Brazil. The results reveal the complexity of the process of shaping the profile of the primary school teacher, from the origins in the *Escolas Normais* and the work of the Institutes of Education to the gradual elevation of teacher training to higher education level. The Pedagogy Program remains the object of ongoing debate concerning its scientific and social purposes.

Keywords: Teacher education. *Escolas Normais*. Pedagogy Program. Educational policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EN	Escolas Normais
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
ISE	Institutos de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
RJ	Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E AS ESCOLAS NORMAIS	19
2.1	O PERÍODO IMPERIAL E A ESCOLA NORMAL	20
2.2	A REPÚBLICA VELHA E A EXPANSÃO DA ESCOLA NORMAL	29
2.3	O GOVERNO VARGAS E A CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL.....	33
2.4	OS GOVERNOS MILITARES, O FIM DA ESCOLA NORMAL E O SURGIMENTO DO MAGISTÉRIO.....	43
3	DO CURSO DE MAGISTÉRIO AO CURSO DE PEDAGOGIA.....	48
4	CONCLUSÃO	67
	REFERÊNCIAS	70

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As políticas educacionais constituem um conjunto de diretrizes, leis e ações governamentais que orientam o sistema educacional de um país. São elas que definem os objetivos, os recursos e as prioridades da educação, impactando diretamente na organização escolar, nos currículos, na avaliação e, conseqüentemente, na formação dos professores, que por sua vez, desempenham um papel crucial na formação dos indivíduos à luz de cada específico momento histórico (Libâneo, 2016).

Saviani (2009) aponta que historicamente a necessidade de formar professores toma espaço ainda no século XVII, idealizada por Comenius. Entretanto, foi mais especificamente na França que surgiu a primeira iniciativa de um estabelecimento destinado à formação de professores, manifesta por La Salle, em 1684, vindo a se intensificar após a Revolução Francesa, quando “[...] foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (Saviani, 2009, p. 143).

Areladas à finalidade de sistematizar a formação de professores, essas instituições se expandiram na Alemanha e na Inglaterra, dentre outros países da Europa e na América Latina ao longo do século XIX. Nesse sentido, Araújo, Freitas e Lopes (2008) destacam que a criação das Escolas Normais se origina na França e reflete a ideia de uma escola que estabelece um “normal” ou padrão para a formação de professores. O conceito foi introduzido no Brasil no início do século XIX, com o objetivo de criar uma instituição que não apenas ensinasse, mas também estabelecesse normas e padrões para a formação docente (Saviani, 2007).

No Brasil, a influência das ideias iluministas advindas da Europa e com a permanência da família real portuguesa no país¹ acrescida da promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, a primeira lei geral brasileira acerca da instrução pública, anuncia em seu preâmbulo que “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (Brasil, 1827 – grafia no original). A lei também determina a adoção do método do ensino mútuo para a escolas brasileiras. Dessa forma, “[...] a referida lei estipula no artigo 4º que os professores

¹ A permanência da família real no Brasil ocorreu entre 1808 e 1821, quando a corte portuguesa, liderada pelo príncipe regente Dom João (futuro Dom João VI), transferiu-se para o Rio de Janeiro devido à invasão de Portugal por tropas napoleônicas.

deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias” (Saviani, 2006, p. 144).

É diante desta conjuntura, visando a instrução primária no Império e ampliando a necessidade de se pensar a formação de professores no país que é criada, em Niterói, no Rio de Janeiro, então capital do Império, a primeira Escola Normal, em 1835. O modelo se espalhou pelas províncias brasileiras de maneira desigual em um processo desigual e custoso e, essas escolas, em sua “[...] existência intermitente, acabavam sendo fechadas e reabertas periodicamente (Saviani, 2006, p. 144).

O percurso da formação de professores no Brasil reflete as transformações no contexto das políticas e dos projetos educacionais do país. Inicialmente, a formação de professores consolidou-se por meio das Escolas Normais, um modelo que, apesar de se fortalecer ao longo das décadas, permaneceu insuficiente para suprir a demanda crescente de preparação de professores para o Ensino Primário. Nesse interim, além dos professores normalistas, a prática dos professores adjuntos, uma espécie de professores aprendizes e auxiliares, desempenhava um papel fundamental na transmissão do saber pedagógico, funcionando como uma espécie de tutoria que preparava futuros docentes de maneira prática e assistida.

Com a Proclamação da República, em 1889, manteve-se a descentralização da educação que havia sido instituída com o Ato Adicional à Constituição do Império, publicado em 1824. Isso conferiu aos estados autonomia para definir seus modelos de ensino, o que impactou diretamente a organização das Escolas Normais. Entre as décadas de 1920 e 1940, mudanças significativas começaram a emergir, impulsionadas pelo avanço dos ideais do Movimento pela Escola Nova, que buscavam modernizar a educação brasileira. A criação dos Institutos de Educação, na década de 1930, representa um marco desse período, refletindo a tentativa de elevar a formação docente a um patamar mais técnico e estruturado cientificamente. No entanto, a ausência de um sistema nacional unificado resultava em uma grande heterogeneidade de modelos formativos entre os estados.

Saviani (2006) destaca que apenas no final da década de 1940, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), que a formação de professores passou a ter uma diretriz nacional mais definida. Essa legislação conferiu maior organicidade ao Ensino Normal, estabelecendo parâmetros mais claros para a formação docente e reduzindo a fragmentação de modelos existente entre os diferentes estados. Esse movimento pode ser compreendido como parte de um

esforço mais amplo para estruturar e normatizar a educação brasileira, preparando o terreno para futuras regulamentações, como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1961, que consolidaria novas direções para a formação de professores ao longo das décadas seguintes. Dessa forma, a trajetória da formação docente no Brasil demonstra como as políticas educacionais foram sendo moldadas por contextos políticos e sociais distintos. Elas avançam da descentralização às medidas de maior uniformização, sempre em busca de responder às demandas educacionais da sociedade.

Com o advento da Lei 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação que reformou a organização do então Ensino de 1º e 2º Graus, o Curso Normal foi extinto em seu modelo original. Ficou reduzido a uma habilitação técnica específica denominado Curso de Magistério para o Magistério de primeiro grau – séries iniciais. O Curso de Pedagogia como formação de nível superior, criado em 1939, inicialmente não tinha por objeto a formação docente para a escola primária, mas bacharéis ou também chamados de especialistas em educação. A formação de professores que o estudo adicional em Didática permitia era para o trabalho como docente no Ensino Secundário, no Curso Normal. A consolidação dos cursos de Pedagogia como meio de formação docente para as séries iniciais deu-se após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP), em 2006. Essas diretrizes afirmaram a centralidade da docência na formação dos pedagogos e a formação de professores para o trabalho na Educação Infantil e nos Anos Iniciais como seu objetivo principal.

A partir da segunda metade do século XX, com a expansão da escolarização e a crescente intervenção do Estado na educação, a figura do professor passou por transformações. Segundo Costa (1995), a função educativa, antes mais vinculada à tradição e à comunidade local, passou a ser supervisionada e regulamentada pelo Estado. Essa nova configuração profissional demandou a formação de docentes responsáveis por preparar os indivíduos de acordo com as expectativas do Estado, seguindo um modelo padronizado que pudesse ser reproduzido e alinhado às diretrizes estatais para a educação. Isso surge como resposta à necessidade de criar um sistema de educação que pudesse nacionalizar, sistematizar e controlar a disseminação da cultura que emergiu em meio ao processo de formação dos Estados Nacionais.

É claro, portanto, que a educação escolar, desde o seu surgimento, sempre esteve intrinsecamente ligada às relações de poder e aos interesses de grupos sociais, refletindo as concepções predominantes sobre sociedade e conhecimento. Nesse sentido, ao tratar sobre a história da educação, é notória a ideia de que as instituições escolares são fundamentais para a formação humana. Elas assumem a missão de instituir valores, conhecimentos e habilidades essenciais e inerentes ao desenvolvimento pessoal e social do sujeito, agindo como elemento primordial na transmissão da cultura historicamente acumulada.

É diante desses apontamentos que esta pesquisa se debruça em compreender as transformações na formação de professores primários desde sua gênese com as Escolas Normais até essa formação ser destinada aos Cursos de Pedagogia, identificando os marcos legais que transformaram o cenário educativo no Brasil.

A relevância social e acadêmica desta pesquisa está na necessidade de analisar criticamente a formação dos professores primários, que ainda carece de um projeto educacional sólido e estruturado. As frequentes alterações nas legislações e reformas educacionais revelam a ausência de consenso sobre a formação docente, além de expor disputas ideológicas e desafios estruturais que dificultam a consolidação de políticas educacionais unificadas e consistentes.

No quesito pessoal, este objeto me fez inferir muitas vezes o que eu desconhecia sobre minha própria formação, talvez sobre a minha própria identidade enquanto Pedagogo ou simplesmente, como um professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Decerto que concluo esta pesquisa com outro olhar sobre essas questões, com o entendimento de que nosso papel é, sobretudo, político.

Ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica, iniciada em 2015, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC), e, anos mais tarde, como professor da Rede Pública Municipal de Educação de Rio Branco (AC), comecei a perceber as nuances políticas que delineiam e regem nossa atuação. A inserção na pesquisa, por meio da Pós-Graduação, me fez compreender a complexidade que permeia o campo educacional, sobretudo, dos primeiros modelos de formação de professores no Brasil e do surgimento dos Cursos Normais no início do Império, em contato com a disciplina de Educação Brasileira.

Essa disciplina tornou-se o berço desta pesquisa. Uma lembrança marcante do que me motivou a pesquisar sobre tal objeto, diz respeito ao momento em que tomei contato, já na Pós-Graduação, com um texto de Selma Garrido Pimenta intitulado

“Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão”. Inicialmente, o artigo foi lido como um simples deleite intelectual, mas o que começou como uma leitura casual gerou um certo desconforto. Pela primeira vez, percebi que eu, enquanto pedagogo, não sabia de fato o que era Pedagogia. Fui “preparado” para ser professor dos anos iniciais, mas a minha formação, muitas vezes, não me propôs isso de forma clara, tampouco me preparou adequadamente para compreender a amplitude do campo da Pedagogia e da minha própria formação.

Essa reflexão se tornou o alicerce da pesquisa que proponho aqui. Na minha imersão no mundo da pesquisa, percebi que as discussões sobre a formação de professores, especialmente na Pedagogia, ganharam força nos últimos anos principalmente em decorrência de intervenções políticas no campo de atuação profissional. Observando essa realidade, senti-me impulsionado a investigar as influências das políticas educacionais sobre a formação do professor primário no Brasil. Queria, portanto, entender e me aproximar de um entendimento que clarificasse de que maneira essas políticas e reformas “moldam” ou entendem o que é o professor e a sua atuação no interior das escolas.

A transição histórica do Curso Normal para o Curso de Pedagogia no Brasil, passando pelo Curso de Magistério, por exemplo, não pode ser tratada apenas como uma mudança de locus formativo ou acadêmico. A investigação requer uma análise que considere a formação e a atuação do professor primário como reflexos de um contexto social, político e histórico específico. Tais processos formativos não são neutros; ao contrário, respondem a interesses políticos e ideológicos que atravessam os projetos de profissionalização docente, os modelos de escola e, sobretudo, os rumos da própria educação pública no país.

Minha pesquisa busca, portanto, compreender as relações entre o contexto de cada época e a formulação das políticas educacionais para a formação de professores da escola primária, que atualmente denominamos de anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste trabalho, adota-se a expressão “escola primária” de modo predominante, por ter sido a designação dominante desde o século XIX até ser adotada, em 1971, a expressão “séries iniciais” do então Curso de 1º Grau. Desde a implementação da atual LDBEN, em 1996, a designação usual para essa etapa de ensino da Educação Básica, tem sido “anos iniciais” do Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental, atualmente com 9 anos de duração, deriva do Curso de 1º Grau, criado com 8 anos consecutivos, em 1971, como resultado da fusão entre o antigo Curso

Primário (que durava 4 anos) e o antigo Curso Ginásial (também com 4 anos).

O desenvolvimento do trabalho de pesquisa se deu a partir da formulação da pergunta organizadora da pesquisa, aqui denominada como questão investigativa. Dela, deriva o objetivo geral do estudo. A partir disso, se estabelecem questões complementares de estudo e seus respectivos objetivos específicos. No quadro a seguir, apresenta-se o desenho do plano de investigação que orienta o desenvolvimento deste trabalho.

Quadro 1 – Quadro de Coerência – Questões e Objetivos da Pesquisa

QUESTÃO INVESTIGATIVA	
Como foi o processo histórico da formação de professores para a escola primária no Brasil, do modelo das Escolas Normais iniciado no Brasil Império até ser assumido pelo Curso de Pedagogia, no Brasil República?	
OBJETIVO GERAL	
Analisar o processo histórico de formação de professores para a escola primária no Brasil, do modelo das Escolas Normais iniciado no Brasil Império até ser assumido pelo Curso de Pedagogia, no Brasil República.	
QUESTÃO DE ESTUDO	OBJETIVO ESPECÍFICO
Como foi a evolução histórica do modelo de formação de professores para a escola primária realizado nas Escolas Normais, da sua criação, no Período Imperial, até a sua extinção, com a Reforma do Ensino de 1971?	Analisar a evolução histórica do modelo de formação de professores para a escola primária realizado nas Escolas Normais, da sua criação, no Período Imperial, até a sua extinção, com a Reforma do Ensino de 1971.
Quais as implicações para a formação de professores primários no Brasil das políticas educacionais adotadas no Brasil após o fim do modelo das Escolas Normais, da instituição do Curso de Magistério, em 1971, até ser destinada ao Curso de Pedagogia, no ano de 2006?	Caracterizar as implicações para a formação de professores primários no Brasil das políticas educacionais adotadas no Brasil após o fim do modelo das Escolas Normais, da instituição do Curso de Magistério, em 1971, até ser destinada ao Curso de Pedagogia, no ano de 2006.
O que dizem as políticas para a formação de professores para a escola primária no Brasil a partir do momento histórico em que essa formação foi assumida oficialmente pelo Curso de Pedagogia, a partir de 2006?	Caracterizar as políticas para a formação de professores para a escola primária no Brasil a partir do momento histórico em que essa formação foi assumida oficialmente pelo Curso de Pedagogia, a partir de 2006?

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essa pesquisa se propõe a entender como a formação de professores para a escola primária no Brasil foi moldada ao longo da história, da criação do Curso Normal ao Curso de Pedagogia. A ideia central é perceber que essas mudanças estão profundamente ligadas às diferentes concepções de educação e formação de professores que marcaram as reformas educacionais ao longo do tempo.

O elemento balizador desse processo é a historicização. Ou seja, debruçar o olhar para as mudanças de uma perspectiva histórica, entendendo como os movimentos sociais e as reformas refletiram as transformações educacionais do Brasil.

Posto isso, fez-se necessário demarcar os diferentes períodos históricos do

Brasil – desde o Império até a Nova República – para entender como as políticas educacionais influenciaram a formação de professores para a escola primária.

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa está ancorado em uma abordagem qualitativa, histórica e documental, cuja finalidade é compreender, à luz da história da educação, as transformações nas políticas educacionais brasileiras e suas implicações na formação de professores para a escola primária. Esta abordagem parte do pressuposto de que os fenômenos educacionais devem ser compreendidos dentro de sua totalidade histórico-social, como defende Saviani (2011), considerando suas determinações econômicas, políticas e culturais.

Minayo (2006, p.623), ao tratar acerca da árdua tarefa de lidar com os aspectos da pesquisa qualitativa, nos diz que “ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições”, isso nos remete ao fato de que há sempre nuances que se sobrepõem ao que pode ser compreendido a partir de diferentes pontos de vistas, isso a depender das variáveis, uma vez que tudo ocorre em um determinado contexto de relações sociais, de desigualdades e sobretudo, de interesses. A autora ainda complementa ao dizer que:

“interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido” (Minayo. 2012, p. 623).

A análise documental, enquanto técnica de investigação e tratamento das fontes, é imprescindível neste estudo. Permite o acesso aos registros que expressam não apenas dados objetivos, mas também intencionalidades, disputas e representações sobre a formação docente em diferentes contextos históricos. Lüdke e André, (1986), ao tratarem sobre isso, sinalizam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 1986, p. 39).

Adota-se, diante disso, a análise documental como técnica fundamental para a produção e interpretação dos dados, por permitir o acesso a registros históricos e institucionais — tais como leis, pareceres, decretos, diretrizes curriculares, por exemplo — que expressam concepções de educação, projetos formativos e disputas em torno da formação de professores. A análise documental será orientada pelo entendimento de que os documentos são construções sociais e simbólicas, e não meros repositórios neutros de informação. Como ressalta Cellard (2012), a leitura crítica de documentos requer a consideração de aspectos como autoria, finalidade, contexto de produção e recepção, além das condições sociais e políticas que os atravessam.

A perspectiva histórica, por sua vez, fundamenta-se na concepção de que os processos educativos devem ser analisados em sua temporalidade, reconhecendo-se as continuidades, rupturas e permanências nas políticas de formação de professores, sobretudo com destaque ao professor primário. Para Saviani (2013), a compreensão da história da educação exige a leitura crítica das ideias pedagógicas em articulação com as condições materiais, sociais e políticas de cada período. O autor defende que a formação de professores está intrinsecamente ligada aos projetos societários e educacionais em disputa.

Desse modo, ao privilegiar a temática das Escolas Normais e das reformas educacionais, a pesquisa dialoga com estudos como os de Veiga (2007), que analisa a constituição da identidade profissional das professoras primárias e a cultura escolar normalista, e de Faria Filho (2001), que propõe a escola como objeto histórico e a cultura escolar como categoria analítica. Vidal (2004) complementa essa visão ao destacar a escola como lugar de formação e prática docente, chamando atenção para a dimensão institucional e normativa que molda as práticas pedagógicas, dentre os demais que serão abordados no decorrer do texto.

A apresentação do texto da Dissertação, seguirá a seguinte organização:

Quadro 2 – Organização das Seções do Trabalho

Seção	Título	Descrição
2	A Formação de Professores no Brasil: um Olhar sobre as Escolas Normais	
2.1	O Período Imperial e a Escola Normal	Apresenta o processo histórico de constituição das primeiras Escolas Normais no Brasil Imperial, analisando como a formação docente emergiu como elemento estratégico no projeto de modernização do país, em meio a profundas desigualdades sociais.
2.2	A República Velha e a Expansão da Escola Normal	Analisa o contexto educacional da República Velha (1889-1930), destacando a expansão das Escolas Normais, a reorganização do ensino, a atuação do Estado na qualificação docente e a criação dos Grupos Escolares como símbolos dos ideais republicanos.
2.3	O Governo Vargas e a Consolidação da Escola Normal	Examina o período de 1930 a 1945, focando nas reformas educacionais implementadas pelo Governo Vargas, no fortalecimento do Estado, na centralização política e nas ações voltadas para a profissionalização e expansão das Escolas Normais.
2.4	Os Governos Militares: o Fim da Escola Normal e o Surgimento do Curso de Magistério	Analisa as políticas educacionais dos governos militares (1964–1985), abordando a descontinuidade das Escolas Normais e a criação do curso de Magistério no nível médio como novo modelo de formação docente.
3	Do Curso de Magistério ao Curso de Pedagogia: um resgate das Políticas de Formação de Professores Primários no Brasil	Analisa a evolução das políticas de formação de professores primários, desde as Escolas Normais até o reconhecimento do curso de Pedagogia. Destaca o papel da ANFOPE, as contradições da LDB de 1996, e a consolidação da Pedagogia como espaço oficial de formação com as Diretrizes de 2006.

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E AS ESCOLAS NORMAIS

Esta seção apresenta o processo histórico de criação das primeiras Escolas Normais no Brasil Imperial, com foco na origem e desenvolvimento da formação de professores nesse período. Ao explorar o contexto social, político e econômico do século XIX, demonstra-se como a criação dessas instituições refletiu tanto os anseios por um sistema educacional organizado quanto as contradições de uma sociedade marcada por profundas desigualdades.

Apesar das reformas implementadas e do discurso em prol da instrução pública, a educação permaneceu como privilégio restrito durante todo o período imperial. O texto destaca essa dualidade: enquanto as Escolas Normais representavam um avanço na formação de professores primários, sua implementação convivia com a herança da escravidão, uma sociedade ruralizada e a concentração de poder. Por meio da análise de legislações, métodos pedagógicos e desafios estruturais, esta seção revela os limites e conquistas desse primeiro esforço sistemático para formar professores, cujos reflexos ainda podem ser identificados na educação brasileira contemporânea.

Ao abordar a formação de professores no Brasil, especialmente no que se refere aos professores primários, é fundamental considerar as constantes intervenções nas políticas educacionais que buscavam adequar o modelo formativo às demandas sociais e econômicas do período de transição do fim do Período Colonial para o início do Império. Assim, para compreender o processo de transformação nas políticas de formação dos professores para a educação primária, exige um esforço para elucidar o contexto das reformas educacionais, que foi impulsionado por decretos e leis que instituíram as primeiras Escolas Normais, com o objetivo de atender às demandas educacionais do período.

Segundo Nóvoa (1986), o desenvolvimento do modelo de educação escolarizada se intensifica a partir do século XIX, surgindo um contexto cultural predominantemente marcado pela escrita. A escola deixaria de ser uma alternativa e se tornaria um investimento social imprescindível, sendo responsável por reproduzir as normas e transmitir a cultura. Antes disso, é pertinente considerar o contexto social e político do referido período no que tange os aspectos de implementação da necessidade de Instrução Pública no Brasil.

2.1. O PERÍODO IMPERIAL E A ESCOLA NORMAL

Segundo Castanha e Bittar (2009, p. 38), no início do século XIX, o Brasil enfrentava desafios estruturais relacionados a aspectos econômicos e políticos, que impactavam diretamente a organização e o desenvolvimento da educação. A economia, baseada principalmente na agropecuária, apresentava inovações tecnológicas incipientes e uma industrialização lenta, mantendo a produção de riqueza praticamente estagnada durante o Período Imperial. Em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais, o atendimento educacional era limitado, mesmo entre a população livre. Segundo os autores, no contexto social e político do período, a predominância da população residente na zona rural contribuiu para a manutenção de políticas educacionais que limitavam o acesso à instrução. As atividades desenvolvidas por este público que era basicamente braçal, e sendo assim, ler, escrever e contar pareciam desnecessários. Ilustrando isso, os autores dizem que “A exigência de instrução é um fenômeno característico de sociedades urbanas, ou seja, quanto mais intensa e complexa for a sociedade, mais necessitará da educação escolarizada para estimular o seu desenvolvimento” (Castanha e Bittar, 2009, p. 39).

O cenário político da época foi marcado por sucessivas descontinuidades, resultado dos constantes embates entre liberais e conservadores. Esses conflitos impactaram diretamente a estrutura da Instrução Pública, como apontam os autores:

Os liberais almejavam fortalecer o poder provincial (local), ou seja, almejando a descentralização política e administrativa. Já os conservadores lutavam pela centralização visando garantir a unidade da Nação e a unidade do poder político. Na concepção conservadora, só um poder forte e centralizado, com um direcionamento político claro poderia garantir a ordem e a moral pública. Para viabilizar o projeto conservador se fez necessário a instituição de um olhar vigilante e disciplinador (Castanha e Bittar, 2009, p. 39).

Ao mesmo tempo que esse processo ocorre, ganha espaço a necessidade de formação de professores para a instrução pública. Torna-se necessário que haja um grupo de indivíduos que assume a responsabilidade de ensinar às crianças determinados conhecimentos, habilidades e comportamentos, transmitindo os elementos e valores de uma cultura específica (Nóvoa, 1986). Para o autor, o processo de profissionalização da atividade docente se estruturou com base na

criação de um conjunto de conhecimentos e técnicas próprias da docência, além da organização de normas e valores que orientariam o exercício dessa profissão.

Vilella (2008) aponta que os processos de institucionalização da profissão docente estavam inteiramente ligados a formação dos estados modernos, que tem como um de seus pilares a escola primária. Dessa forma:

Para a conquista do reconhecimento do ofício de professor, foi fundamental o surgimento de Escolas Normais, responsáveis pelo estabelecimento de um saber especializado e de um conjunto de normas que constituíram esse campo profissional (Vilella, 2008, p. 29).

É diante deste contexto que a primeira Escola Normal é implantada no Brasil, na transição do Período Colonial para o Império. Isso reflete um processo de adaptação às necessidades de uma sociedade em transformação. O desenvolvimento da nação escolarizada, ao se tornar um investimento social imprescindível, também foi acompanhado pela consolidação da profissão docente, estruturada em conhecimentos específicos e normas que orientavam a prática pedagógica.

A preocupação com a formação dos professores se explicita após a Independência, ocorrida em 1822, e impulsionada pela promulgação da Lei 15 de outubro de 1827, que manda criar Escolas de Primeiras Letras em todas as províncias. Essas escolas tinham a função específica de ensinar a ler e escrever e esse processo não ia além de dois anos de escolarização. A instituição de escolas de primeiras letras significava a construção de uma cultura referente ao Império, deixando a condição de colônia e dando início a um tímido processo de instrução pública (Saviani, 2009).

Segundo Tanuri (2000), este processo visa a adequação aos ideários de um país que abandonava a condição de Colônia. Era necessário à consolidação de um Estado Nacional criar um sistema capaz de nacionalizar, sistematizar e controlar a disseminação da “cultura”, neste caso, por meio da educação escolar.

A própria legislação presente na constituição do Império, em 1824, apontava em seu artigo 179, inciso 32 que “a Instrução primária seria gratuita a *todos* os cidadãos” (Brasil, 1824 – grifo meu). Na prática, apesar de mencionar a gratuidade do ensino, o sistema educacional adotado estava longe de assegurar acesso universal aos brasileiros. A necessidade de formação específica para os professores deriva do surgimento das escolas de primeiras letras. Sobre isso Saviani (2008) cita:

Se as escolas se configuram como locais especialmente preparados para viabilizar a adequada aprendizagem das novas gerações, com sua

disseminação e, finalmente, sua consolidação em sistemas nacionais destinados a prover a instrução de toda a população dos diversos países, *surge a necessidade de se assegurar um preparo, também específico e adequado, dos professores* que irão se responsabilizar pelo ensino no interior dos sistemas escolares. Daí a iniciativa de se criar instituições escolares especificamente voltadas para a formação de professores (Saviani, 2008, p. 7 – grifo meu).

A criação de instituições dedicadas exclusivamente para a formação docente surge como uma resposta à necessidade de preparar adequadamente os profissionais que serão responsáveis pela educação nas escolas. A promulgação do Ato Adicional de 1834 transferiu a responsabilidade pela instrução primária para as províncias, que passaram a adotar para a formação dos professores o modelo seguido pelos países europeus: a criação de Escolas Normais. Esse movimento visava estruturar a formação docente de maneira mais sistemática e especializada, com o objetivo de qualificar os professores para atender às novas demandas educacionais do país (Saviani, 2009).

O Ato Adicional de 1834² transferiu várias responsabilidades, incluindo a descentralização da educação, para as províncias, promovendo um sistema educacional heterogêneo no território brasileiro relativo à instrução primária, secundária e adicionalmente à instrução normal, conforme destaca Martins (2009).

Em 1835 é criada a primeira Escola Normal do Brasil, situada no Rio de Janeiro e instalada em Niterói, sendo o mesmo modelo adotado em outras províncias brasileiras ainda no século XIX, na seguinte ordem:

[...]Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890 (Saviani, 2009, p. 144).

O modelo de formação de professores via Escola Normal foi disseminando-se pelas demais províncias brasileiras em um processo lento, desigual e custoso, seguindo padrões semelhantes em funcionamento, regras, princípios e práticas. As dificuldades em sua implementação explicam-se pelas desigualdades econômicas entre as províncias brasileiras e a descentralização vigente.

Nesse cenário, é interessante destacar que, em diferentes províncias, como

² O Ato Adicional de 1834 foi uma lei importante promulgada no Brasil, que trouxe significativas mudanças na estrutura administrativa do Império. Ele foi uma emenda à Constituição de 1824 e foi implementado para atender às demandas de maior autonomia das províncias e ajustar a administração centralizada.

Mato Grosso e Paraná, houve tentativas sem sucesso de implementar Escolas Normais, conforme aponta Castanha (2006, p. 49). Na província de Mato Grosso, por exemplo, a concepção desse modelo surgiu por volta de 1830, mas somente em 1874 foi efetivada com a criação do curso normal, cujas atividades tiveram início dois anos depois. Já no Paraná, as tratativas, segundo o autor, foram pouco visíveis, ganhando força apenas a partir de 1870, quando o então presidente Luiz Affonso de Carvalho instituiu o Curso Normal na capital, com duração de dois anos. No entanto, mesmo com essa medida, os esforços não obtiveram resultados que eram esperados uma vez que apenas em 1876, assim como em Mato Grosso, foi promulgada uma nova lei referente às Escolas Normais.

Em ambas as províncias, além das tentativas de instituir o Curso Normal para a formação de professores, havia uma preocupação comum com a definição de normas e condutas que regulamentavam tanto o funcionamento das instituições quanto o cotidiano escolar e a atuação dos docentes, incluindo exigências relacionadas à moralidade.

É válido contextualizar que a questão do controle do Estado sob a figura do professor validava-se, inclusive, na interferência de sua fé. Castanha (2006, p. 49), diz que “a partir de 1871 no Paraná e em 1875 em Mato Grosso, só poderia ser professor público se professassem a religião Católica”, por diversas questões havia uma alta procura para tais cargos, uma vez inculcada a fé, mesmo que por questões políticas ou até mesmo pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, crescia também a comunidade religiosa católica na época.

Segundo Castanha (2006, p. 50), havia uma exacerbada vigilância em torno da atuação dos professores que ao longo do tempo e dos regulamentos, intensificaram-se ainda mais. A presença de inspetores responsáveis por esse papel evidenciava as tentativas do Estado de manter o controle e a centralização do poder na esfera educacional e administrativa na política imperial, fortalecendo o papel das províncias e do sistema educacional em garantir que os professores tenham a qualificação necessária para atender às demandas de um país em vias de consolidação.

Para Cecchetti e Santos (2022), a regulamentação do Ensino Primário no Brasil já era uma preocupação no final do século XIX, e o ensino leigo se tornou um dos temas centrais desse debate. Nesse contexto, o Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883) analisou o Decreto nº 7.247/1879, que reformou o ensino primário e secundário na

Corte e o ensino superior em todo o Império. O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecido também como Reforma Leôncio de Carvalho, representou um marco na organização do ensino primário, secundário e superior no Brasil Imperial. A medida visava modernizar a educação, promovendo mudanças expressivas, dado o contexto da época, na formação docente e na estrutura curricular das escolas.

Sobretudo, destacam-se a criação de Escolas Normais para a formação de professores, a regulamentação das disciplinas obrigatórias e a definição de critérios para a certificação e ingresso no magistério. A reforma também reforçou o papel do Estado na supervisão educacional, estabelecendo normas para a fiscalização e organização do ensino. No entanto, ao descentralizar parte da administração escolar e flexibilizar as exigências para o magistério, a política encontrou resistência entre setores mais conservadores, que viam no modelo uma ameaça à tradicional estrutura educacional ligada à Igreja.

Apesar das limitações e críticas, essa medida pavimentou o caminho para a profissionalização da docência e influenciou futuras políticas educacionais no Brasil. Seu impacto pode ser observado na continuidade das discussões sobre a formação de professores e na transição gradual para um ensino mais sistematizado e laico.

Nas instituições brasileiras, durante o período do Império, utilizava-se o método de ensino mútuo, que perdurou por alguns anos. Esse método, também conhecido como método monitorial ou Método Lancasteriano, era caracterizado pelo uso de alunos que se destacavam para atuar como monitores, os quais eram responsáveis por ajudar na instrução dos colegas.

De acordo com Paula e Freire (2023), o Método Lancasteriano envolvia a organização dos alunos em grupos, com os monitores sendo escolhidos entre os estudantes mais avançados, enquanto o restante da turma aprendia sob sua supervisão. A instalação de escolas de primeiras letras nas províncias gerou um impulso para a disseminação dessa abordagem, que era considerada uma solução prática e econômica, dada a escassez de professores qualificados e a grande quantidade de alunos. Contudo, conforme observam as autoras, essa prática encontrou limitações, especialmente devido à falta de capacitação dos monitores e à dificuldade dos professores em coordenar simultaneamente diversas atividades pedagógicas, o que comprometeu a qualidade do ensino.

A partir da segunda metade do século XIX, os regulamentos educacionais

começaram a sugerir o Método do Ensino Simultâneo, com uma aula sendo ministrada, ao mesmo tempo, por um professor a um grupo de alunos. Surge como uma alternativa ao Método Lancasteriano, devido aos resultados insatisfatórios dessa abordagem no contexto brasileiro. Paula e Freire (2023) indicam que, embora o Método do Ensino Mútuo tivesse um forte apelo devido à sua economia de recursos, as condições estruturais e pedagógicas inadequadas comprometiam seu potencial de sucesso, destacando as deficiências do modelo educacional da época.

O Método do Ensino Mútuo continuou a ser utilizado no Período Imperial, mas não foi mais adotado como a principal estratégia oficial (Paula; Freire, 2023, p. 628). O Método do Ensino Simultâneo, ao contrário do Método do Ensino Mútuo, consistia em um modelo de ensino em que o professor assumia maior controle sobre a instrução de toda a turma, dispensando a utilização de monitores para a explicação do conteúdo. No entanto, as dificuldades de implementação de ambos os métodos no Brasil foram notórias, dado o contexto educacional precário, com professores mal preparados e a falta de infraestrutura adequada para a educação em larga escala.

É pertinente destacar que neste contexto a infraestrutura e a organização das Escolas de Primeiras Letras não dispunham de prédios próprios e adequados para o ensino. Muitas vezes, as aulas aconteciam em locais improvisados como igrejas, salões comerciais ou outros espaços não planejados para a educação, o que dificultava ainda mais a aplicação eficiente desse modelo. A escassez de recursos didáticos e a falta de estrutura física adequada reforçavam as dificuldades de implementação do ensino mútuo, tornando-o, em muitos casos, ineficaz.

No âmbito da estrutura e do currículo das primeiras Escolas Normais, Tanuri (2000), aponta que:

A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever (Tanuri, 2000, p. 64).

O currículo proposto, com ênfase no Método Lancasteriano, refletia a tentativa de padronizar o ensino e torná-lo mais eficiente. Além disso, a inclusão de disciplinas como as operações matemáticas, língua nacional, geografia e moral cristã revela a preocupação em formar professores que não apenas transmitissem conhecimentos

acadêmicos, mas também valores e princípios alinhados à sociedade da época. Os requisitos, portanto, exprimiam a tentativa de expandir o acesso à formação docente, embora limitados pela exigência de saber ler e escrever, uma habilidade ainda restrita a uma parcela da população.

É visível a incipiência do perfil formativo do professor nesta primeira investitura das Escolas Normais, talvez a isso se devam as fragilidades enfrentadas nos anos seguintes, como esclarece Accácio (2000). Ocorre que essas primeiras Escolas Normais instaladas pelas províncias não obtiveram sucesso, tampouco transformaram a realidade do Ensino Primário. O trabalho era exercido por professores improvisados e sem preparação específica, muitas vezes sobra de outras profissões, pois não havia maior interesse em educar a massa popular e nem uma formação cultural acoplada. Em resposta às diversas críticas feitas pelas autoridades, algumas leis e resoluções foram elaboradas. Ilustrando esse contexto, a Resolução nº 403, de 2 de agosto de 1850, estabelecia a separação por gênero, determinando que homens e mulheres não poderiam frequentar o mesmo ambiente de ensino nos mesmos horários, empregando o modelo de coeducação existente à época.

Diante disso, por meio do Decreto nº 1.331-A, publicado em 17 de fevereiro de 1854, na atuação de Couto Ferraz, então Presidente da província do Rio de Janeiro. Essa lei propõe a adoção do modelo de professores adjuntos como via de formação docente. Essa ação culminou no fechamento da Escola Normal de Niterói, em 1849. Os professores adjuntos atuavam como assistentes dos regentes de classe, aprimorando seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Dessa forma, seria possível preparar novos professores, eliminando a necessidade de estabelecer Escolas Normais, destaca Saviani (2009).

O Decreto foi um marco importante na reorganização da educação primária e secundária na Corte. Embora o documento tratasse da reforma do Ensino Primário e Secundário no Município da Corte (Rio de Janeiro), suas disposições reverberaram em todo o país e lançaram as bases para a organização da formação docente a partir da implementação de inspeções, a necessidade de exames de seleção, como aponta o artigo 1º:

Art. 1º A inspecção dos estabelecimentos publicos e particulares de instrucção primaria e secundaria do municipio da Côrte será exercida;
Pelo Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio,

Por hum Inspector Geral,
 Por hum Conselho Director,
 Por Delegados de districto (Brasil, 1854, Art. 1 - grafia original).

O Decreto ainda estabeleceu a criação da Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária, subordinada diretamente ao Ministério do Império. Essa inspeção era composta pelo Inspetor Geral, pelo Reitor do Colégio Pedro II, dois professores de escolas públicas e um de escola particular, além de dois membros nomeados pelo Governo. A função da Inspeção era monitorar os métodos de ensino e os materiais pedagógicos, com ênfase no conhecimento e nos valores morais a serem transmitidos aos alunos.

O artigo 3º do Decreto detalha as responsabilidades do Inspetor Geral, incluindo a coordenação de relatórios anuais sobre o progresso da educação nas províncias e na Corte, como maneira de fiscalizar o ensino, expressa-se nos incisos abaixo:

"§ 1º Inspeccionar por si, por seus Delegados e pelos membros que designar d'entre os do Conselho Director, todas as escolas, collegios, casas de educação e estabelecimentos de instrucção primaria e secundaria, assim publicos como particulares. § 2º Presidir aos exames de capacidade para o magisterio e conferir os titulos de approvação, conforme o modelo que for adoptado. § 3º Autorisar a abertura de escolas e estabelecimentos particulares de instrucção, guardadas as disposições deste Regulamento. § 4º Rever os compendios adoptados nas escolas publicas, corrigil-os ou fazel-os corrigir, e substituil-os, quando for necessario" (Brasil, 1854, Art. 3º - grafia original).

Nesse mesmo caminho, o artigo apresenta as condições ao pleito dos cargos, como consta em seu capítulo 1, artigo 12:

Só podem exercer o magisterio publico os cidadãos brasileiros que provarem:
 1ª Maioridade legal.
 2ª Moralidade.
 3ª Capacidade profissional (Brasil, 1854, Art. 12 - grafia original).

É evidente um esforço para garantir que o sistema educacional fosse uniforme e que atendesse os padrões estabelecidos. A presença de Delegados e membros do Conselho Diretor no processo de fiscalização também revela uma tentativa de organização hierárquica e a busca por maior controle sobre a educação.

Aparece também a necessidade de fiscalizar a capacidade técnica do corpo docente, atribuindo ao Governo a responsabilidade de certificar professores e de estabelecer os critérios para a atuação profissional. Ao conferir ao Estado a

responsabilidade de revisar, corrigir e até substituir os compêndios adotados nas escolas públicas, reforça a ideia de controle sobre o conteúdo educacional.

Em relação ao currículo dos futuros mestres, por meio do Decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881, que estabelece o novo Regulamento para a Escola Normal do município da Côrte, ficou estabelecido a sua estrutura da seguinte maneira:

Artigo 1º: A Escola Normal tem por fim preparar professores primários de 1º e 2º graus: o ensino nela distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos, e compreenderá dois cursos – o de ciências e letras e o de artes.

Artigo 2º: O curso de Ciências e Letras se comporá das seguintes matérias: Instrução Religiosa, Português, Francês, Matemática Elementar, Geografia e História do Brasil. Cosmografia, Geografia e História Geral, Elementos de Mecânica e Astronomia, Ciências Físicas, Ciências Biológicas, Lógica e Direito Natural e Público. Economia Social e Doméstica, Pedagogia e Metodologia. Artigo 3º: O curso de Artes abrangerá as seguintes disciplinas: Caligrafia e Desenho Linear, Música Vocal, Ginástica, Trabalhos de Agulha (para alunas) (Brasil, 1881, Art. 1º, 2º, 3º).

É válido pontuar que os conteúdos expressos nestes decretos se referiam à província do Rio de Janeiro, visto que no momento a organização desse sistema cabia a cada província em específico. Embora cada província gozasse de autonomia para definir seu próprio currículo, a maioria delas adotaram princípios semelhantes, refletindo uma proposta educacional que visava atender às necessidades da educação primária e promover a expansão das primeiras letras.

É importante destacar que, até a Proclamação da República, em 1889, não era necessário ter o diploma de ensino normal para assumir cargos nas escolas primárias. O único requisito era que o candidato demonstrasse domínio do conteúdo que seria ensinado, como noções de cálculo, leitura, escrita e princípios religiosos. Este último aspecto reflete a forte influência da Igreja Católica na educação durante o Período Imperial. Além disso, exigia-se que o candidato apresentasse boa conduta, o que se referia a um comportamento moralmente adequado e compatível com os valores da sociedade da época, como honestidade, respeito às normas sociais e religiosas e responsabilidade (Saviani, 2009).

A criação das Escolas Normais no Brasil durante o período Imperial foi um marco importante, mesmo que com incessantes tentativas de implementar o modelo de formação, como na tentativa de organizar a educação nacional. Esse movimento esteve diretamente relacionado às transformações políticas e sociais que o país experimentava, especialmente com a transição de Colônia para Império e a necessidade de construir uma identidade nacional. A descentralização da educação

sob responsabilidade das províncias, desde o Ato Adicional de 1834, e a implementação das primeiras Escolas Normais refletiam a tentativa de estruturar um sistema educacional capaz de formar professores qualificados e, assim, assegurar a disseminação da cultura e valores imperiais.

No entanto, as dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pelas províncias, bem como a falta de infraestrutura adequada, comprometeram a efetividade das Escolas Normais. Além disso, os métodos de ensino, como o Lancasteriano, demonstraram limitações em sua aplicação prática, resultando em um ensino pouco eficaz. O processo de institucionalização da formação docente no Brasil foi gradual, desigual e ainda permeado por práticas improvisadas, refletindo a realidade de um país em desenvolvimento, com uma população predominantemente rural e analfabeta. A criação das Escolas Normais, embora essencial, não foi suficiente para transformar a qualidade do ensino no Período Imperial.

2.2 A REPÚBLICA VELHA E A EXPANSÃO DA ESCOLA NORMAL

No contexto educacional da República Velha (1889-1930) ocorre a expansão das Escolas Normais e o avanço da necessidade de formação de professores para o ensino primário. Nesse período, ocorre a criação dos Grupos Escolares como símbolo dos ideais republicanos. A Proclamação da República, ocorrida em 15 de novembro de 1889, foi um evento marcante na história do Brasil, representando a transição do regime Monárquico para o Republicano. Este processo de mudança política foi impulsionado por uma série de fatores, incluindo insatisfações com o Governo Imperial, tensões políticas, sociais e econômicas, e o crescente apoio de setores militares e republicanos à ideia de um novo modelo de governo (Ferreira; Pinto, 2017).

A proclamação foi liderada por um grupo de militares, com destaque para o Marechal Deodoro da Fonseca, que se tornou o primeiro chefe do governo republicano, e contou com o apoio de setores republicanos civis e de parte do exército. Esse movimento foi, portanto, uma ação política de elites militares e civis, e não uma revolução popular, o que indica que a mudança de regime não significou, de imediato, uma transformação nas estruturas sociais e econômicas do país (Ferreira; Pinto, 2017).

A formação de professores na República Velha (1889-1930) foi um processo marcado por desafios e transformações no contexto educacional do Brasil. Durante

esse período, o país vivenciou uma série de mudanças em vários âmbitos, e a educação, embora central para o desenvolvimento nacional, foi moldada por estruturas políticas oligárquicas, desigualdades regionais e um sistema educacional em constante construção (Gatti, 2010).

Pode-se afirmar que, nas propostas que surgiram no final do período monárquico, já se destacava a ideia de que os professores precisavam de uma formação regular. Caberia à República, desse modo, a missão de expandir e aprimorar as Escolas Normais, implementando-as de fato como as instituições responsáveis pela formação dos professores da educação primária. Nesse cenário, a educação era percebida como um instrumento de modernização e de fortalecimento do projeto republicano. Um dos pilares da política educacional foi a expansão das Escolas Normais, que tinham como objetivo central formar professores para o Ensino Primário.

Para Saviani (2009), a Constituição Republicana de 24 de fevereiro de 1891, não alterou a competência para legislar sobre o Ensino Normal, mantendo a descentralização estabelecida pelo Ato Adicional de 1834. De acordo com o artigo 62, inciso 2, que concedia aos estados todos os direitos não proibidos por disposições expressas da Constituição, a responsabilidade pela educação primária, profissional e, inclusive, pelo ensino normal, permaneceu com os estados e municípios. Isso ocorreu porque, além disso, à União cabia apenas a função ampla de "estimular no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências" (Brasil, 1891, Art. 35, inciso 2).

Pode-se afirmar que o novo padrão de organização das Escolas Normais foi estabelecido com a reforma do sistema de ensino do estado de São Paulo, implementada em 1890, sob a direção de Caetano de Campos. A reforma foi caracterizada por dois aspectos principais: a ampliação dos conteúdos curriculares já existentes e a valorização dos exercícios práticos de ensino, com a criação da escola-modelo vinculada à Escola Normal, que foi a principal inovação desse processo. A Reforma Educacional Paulista expandiu a parte do currículo das Escolas Normais, incluindo a criação de escolas-modelo anexas e a introdução de atividades práticas de ensino para os alunos. Nessas escolas, foram incorporadas as ideias de Pestalozzi sobre os processos intuitivos de ensino (Saviani, 2009).

Nesse período, surgem os Grupos Escolares, que funcionam com uma reunião das antigas aulas avulsas em único prédio, com professores específicos para cada turma e ano de escolarização. Essas aulas reunidas formam o grupo escolar, que será o modelo dominante do ensino primário até ser extinto com a Reforma do Ensino de

1971. Nesse contexto, verifica-se também o crescimento da necessidade das Escolas Normais, que passam a desempenhar um papel central na formação dos professores. Entretanto, ao contrário do que se poderia inferir, esse processo não representa o ponto de partida da profissionalização do magistério, uma vez que, conforme argumenta Hilsdorf (2006), a docência já possuía atributos de ocupação especializada anteriormente. O que ocorre nesse período é um esforço de institucionalização e normatização da formação de professores, frente à exigência de uma qualificação formal para o exercício dessa profissão nas escolas públicas, os grupos escolares que começam a proliferar nos principais centros urbanos.

Os Grupos Escolares trouxeram uma reorganização administrativa e pedagógica, resultando em mudanças significativas no currículo e na distribuição dos espaços nas escolas. Pensados como marcas da República, a construção de imponentes prédios para o funcionamento dos Grupos Escolares teve o objetivo de tornar os ideais republicanos visíveis na paisagem urbana, exaltando esses princípios. Dessa maneira:

[...] os grupos escolares não deveriam ser um ocasional agrupamento de escolas em um mesmo edifício, [...] esta escola deveria possuir uma sequência metódica e sistemática do ensino, seria necessário, portanto, submetê-los a uma regulamentação científica. Desse modo, enfatizava-se que os alunos, na medida do seu aproveitamento, passassem por diversas classes e graus e assim cada vez mais se aperfeiçoaria sua educação intelectual, física e moral, [...] ... além de prédios próprios que tinham como princípio a racionalização dos espaços, [...] temos a mobília que substituíam os torturantes bancos sem encostos; o quadro-negro; o material escolar vinculado [...] ao método intuitivo ou lições de coisas [...] a fim de facilitar o desenvolvimento das faculdades de apreensão sensorial dos alunos, a instrumentalização das leituras didáticas (Bencostta, 2005, p. 71).

Nesse contexto, visava-se um ensino mais organizado e eficiente, em que os alunos, progressivamente, passassem por diversas classes e graus, aprimorando suas habilidades intelectuais, físicas e morais. Isso refletia uma visão da educação, que ia além do simples domínio de conteúdos acadêmicos e envolvia o desenvolvimento completo do aluno, formando o ser humano em sua completude.

Os Grupos Escolares, inicialmente tendo início no estado de São Paulo na década de 1890, aos poucos se expandiu para outras regiões do país. Com exceção do Colégio Pedro II, localizado no Distrito Federal, a ação dos poderes públicos, tanto federal quanto estadual, foi bastante incipiente nesse nível de ensino. Assim, as redes

privadas, em especial aquelas vinculadas à Igreja Católica, assumiram a liderança na oferta de educação secundária. (Dallabrida, 2009).

A ênfase na melhoria da infraestrutura escolar também é um ponto relevante, especialmente com a construção de prédios próprios que favoreciam a racionalização do espaço, a substituição dos desconfortáveis bancos sem encostos por mobília mais adequada e a introdução ao método intuitivo como sinônimo de modernidade pedagógica.

Na esteira das reformas é válido destacar, por exemplo, em 1917, a Reforma de Afrânio Peixoto, então diretor da instrução do Distrito Federal, que implementou a divisão do curso da Escola Normal em dois ciclos: um preparatório e outro profissional, além de criar a escola de aplicação para aprimorar a prática escolar. Em São Paulo, foi criado o curso complementar ao Ensino Primário, com duração de dois anos, como etapa inicial para as Escolas Normais.

A Reforma Sampaio Dória (1920) representa um marco nas políticas educacionais do período, ao buscar ampliar o acesso à educação primária. Entre as principais mudanças implementadas, destacam-se a redução da duração do curso primário para dois anos e a modificação na obrigatoriedade da matrícula, permitindo que as crianças ingressassem na escola a partir dos nove anos, em vez dos sete. No entanto, a formação de professores estabelecida pela reforma foi alvo de intensas críticas.

Para qualificar melhor os professores, a reforma ampliou o curso de formação para três anos, introduziu um aprofundamento nos estudos pedagógicos, diferenciou a prática escolar da disciplina de Pedagogia e sugeriu que a formação de diretores, inspetores e professores de ginásio e Escolas Normais ocorresse em nível superior. Esse movimento impulsionou uma série de reformas isoladas em diversos estados brasileiros ao longo das décadas de 1920 e 1930 (Honorato, 2017).

Embora o Governo Federal não tenha desempenhado um papel central nesse processo, observam-se avanços tanto qualitativos quanto quantitativos no desenvolvimento das instituições de formação de professores durante a Primeira República. A influência dos reformadores paulistas foi fundamental para consolidar uma estrutura educacional que, em seus aspectos essenciais, permaneceu praticamente inalterada nos primeiros 30 anos do regime republicano. Esse modelo paulista serviu como referência para diversas outras unidades federativas, sendo incorporado de maneiras distintas em diferentes estados do país.

2.30 GOVERNO VARGAS E A CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL

O período da história brasileira entre 1930 e 1945, sob a tutela de Getúlio Vargas como Presidente da República ininterrupto ao longo de 15 anos, foi marcado por mudanças tanto no cenário político quanto na organização educacional do país. Durante esses anos, o Governo, influenciado por políticas centralizadoras e pelo fortalecimento do Estado, buscou implementar reformas educacionais que visavam atender às demandas de uma sociedade em processo de modernização. O papel da educação pública, nesse sentido, ganhou destaque especialmente no âmbito das políticas voltadas à formação de professores e ao fortalecimento das Escolas Normais.

A “Revolução” de 1930 se apresenta como um período importante na história do Brasil. É nesse período que Getúlio Vargas chega ao poder, inicialmente como chefe de um Governo Provisório, até 1934. De 1934, ano da publicação da segunda Constituição republicana, a 1937, quando é publicada a terceira, denomina-se como Governo Constitucional. De 1937 a 1945, ocorre o período denominado como Estado Novo, a fase mais intensa da Ditadura Vargas.

Antes de 1930, a economia brasileira estava fortemente integrada ao mercado internacional, o Brasil era um exportador de produtos como alimentos e matérias-primas, sobretudo o café, enquanto importava bens industrializados (Romanelli, 1986, p. 48). Os efeitos da crise econômica de 1929, no entanto, que atingiu o mundo, fez com que os esforços para alavancar a economia se voltassem para a indústria e não mais apenas para as atividades agrícolas. Isso repercutiu em vários setores da economia e os interesses latifundiários tiveram que ser redirecionados para uma saída da crise econômica que assolava o país.

Romanelli (1986) pontua que essa mudança ocasionou um êxodo do campo para as cidades em decorrência do enfraquecimento das atividades econômicas agrícolas. O crescimento das indústrias e o fortalecimento do capital industrial despertou um anseio pela modernização do país, assim como o aumento da população nas áreas urbanas. Com a ascensão ao poder no final de 1930, o Governo Provisório rapidamente iniciou a organização de uma infraestrutura administrativa que pudesse sustentar os princípios do novo regime.

Havia, portanto, um crescente debate em torno das necessidades de instrução pública e educação que se tornaram o foco da centralidade política da época, por conta do surgimento de novos núcleos urbanos e a necessidade de uma escolarização

mínima para a população, seguindo o que Getúlio Vargas ambicionava com a modernização da economia.

Os debates sobre os desafios educacionais passaram a integrar a luta por direitos e melhorias na educação, agora reconhecida como essencial para o desenvolvimento do país. Esse processo impactou diretamente a profissionalização dos educadores, impulsionando a construção de um sistema educacional alinhado à modernização em curso. Nesse contexto, 26 intelectuais do movimento renovador, incluindo professores da Escola Normal, redigiram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um marco na busca por reformas educacionais (Gabre, 2022). Ao tratar sobre o formato do sistema de formação, a autora pontua que:

O sistema educacional brasileiro, até 1932, encontrava-se dividido em escolas secundárias acadêmicas, preparatórias para a escola superior, subordinada ao controle federal e destinada às classes média e superior, e a escola primária, seguida de escolas vocacionais sob o controle estadual e destinada às classes médias inferior e trabalhadora. Os dois sistemas eram independentes, mas, com o passar do tempo, fundiram-se lenta e gradualmente. Neste sistema público, encontravam-se as Escolas Normais de formação do professor primário, mantidas pelos estados, que tinham a obrigação da manutenção do sistema público de ensino (Gabre, 2022, p. 33).

Em um período de intensas transformações sociais e políticas no Brasil, marcado pela ascensão de Getúlio Vargas ao poder e pela busca por modernização do país, emerge um importante documento para a história da educação brasileira: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932. Assinado por um grupo de intelectuais de destaque, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, o Manifesto surge no contexto de debates acalorados sobre o futuro da educação no Brasil.

A atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, promovia a discussão e a disseminação das ideias da Escola Nova. Este movimento, com forte influência das ideias de John Dewey e outros pensadores da educação progressista, propunha uma educação mais ativa, centrada no aluno e voltada para a formação integral do indivíduo. O Manifesto se insere também em um cenário de embates ideológicos entre os chamados "liberais", defensores da escola pública, laica e gratuita, e os setores mais conservadores, ligados à Igreja Católica, que defendiam o ensino religioso nas escolas.

O documento propunha uma série de reformas para modernizar o sistema educacional brasileiro, buscando superar o modelo tradicional, considerado

ultrapassado e inadequado para as demandas da sociedade moderna. Entre as principais propostas do Manifesto, destacam-se a defesa da escola pública, gratuita e obrigatória para todos, a laicidade do ensino, a valorização da formação de professores, a adoção de métodos pedagógicos mais ativos e a organização de um sistema educacional mais integrado e eficiente, alinhado com os princípios da Educação Nova, que ecoavam as ideias do movimento da Escola Nova, que ganhava força no Brasil desde a década de 1920, com forte influência do modelo americano e respaldo na filosofia positivista, que influenciava o pensamento da época. O Manifesto exerceu profunda influência nas reformas educacionais subsequentes, servindo como norte para as políticas públicas na área da educação (Vidal, 2013).

As críticas e propostas dos pioneiros da educação, segundo Gabre (2022, p. 34) ressaltam a escassez de professores qualificados nas escolas, a falta de reconhecimento político da profissão docente e a estrutura educacional excludente, que beneficiava apenas uma parcela da população. Além disso, enfatizam a necessidade de valorização do Magistério, defendendo a formação de professores primários e secundários em nível superior, dentro das universidades.

O documento apresentou diretrizes para a educação pública, estabelecendo o papel do Estado na organização do ensino nacional e fomentando uma nova consciência educacional, na qual o poder público assume a responsabilidade de garantir e manter a educação. Nele, destacava-se a urgência da ampliação da escola pública, assegurando o direito universal à educação, considerando sua relevância política e social (Tanuri, 2000).

A criação dos Institutos de Educação, inicialmente como um órgão separado e posteriormente integrado à Universidade de São Paulo, evidencia o esforço em estruturar a formação de educadores em um nível mais elevado e especializado a partir das discussões que cerceavam o campo da educação. A transformação do Instituto em curso de Pedagogia em 1939 reflete a busca por consolidar a Pedagogia como campo autônomo de estudo e prática. Além disso, a posterior criação da Faculdade de Educação evidencia a importância dada no âmbito da formação de professores como uma área estratégica para o desenvolvimento da educação no país, reforçando a visão de Kishimoto (2000) sobre a institucionalização da formação docente em nível superior.

Os Institutos de Educação, no contexto das reformas educacionais inspiradas nos modelos europeus, representaram um avanço na profissionalização do

Magistério. A respeito disso, em seu estudo sobre a constituição dos Institutos de Educação e o entrelaçamento do movimento da Escola Nova, Vidal e Rabelo (2019), pontuam que:

[...] No caso do Brasil, como já afirmado, Institutos de Educação foram criados no Rio de Janeiro em 1932 e em São Paulo em 1933. Incorporaram-se a Universidades em 1935 no Rio de Janeiro (Universidade do Distrito Federal) e em 1934 em São Paulo (Universidade de São Paulo). Lourenço Filho assumiu a direção do IEDF (1932-1937) enquanto Fernando de Azevedo tornou-se diretor do IESP (1933-1938) (Vidal; Rabelo, 2019, p. 215).

Palma Filho (2005) anuncia o Manifesto não é apenas um documento preocupado em estabelecer um diagnóstico do quadro educacional brasileiro. Há nele uma proposta de criação de um sistema nacional de educação, consubstanciado num esboço geral de um programa educacional que mais tarde seria atendido na Constituição de 1934.

Nesse movimento, destaca-se a atuação de Anísio Teixeira, um dos principais expoentes intelectuais da época e um ardoroso defensor da escola pública, gratuita e obrigatória. A premissa desse movimento, entendia que a educação deveria ser reconhecida como um direito fundamental e estruturada a partir de uma pedagogia ativa, centrada na experiência do aluno e na promoção de seu pleno desenvolvimento (Hilsdorf, 2006). Sua contribuição foi crucial para a formulação de políticas educacionais voltadas à universalização do ensino e à modernização da formação de professores. Dessa maneira, tanto o Manifesto de 1932 quanto a atuação de intelectuais como Anísio Teixeira, representam momentos emblemáticos na luta pela consolidação de um sistema educacional mais justo e eficaz, oferecendo subsídios fundamentais para o debate sobre a formação docente e o papel da Pedagogia no Brasil.

A educação passou a ser reconhecida institucionalmente como uma questão nacional vinculada ao trabalho, impulsionando movimentos populares que reivindicavam mudanças no setor educacional (Saviani, 2006). Nesse período, Gabre (2022) aponta que o sistema educacional brasileiro era composto por escolas secundárias acadêmicas, voltadas para a formação superior e sob controle federal, atendendo às classes média e alta, enquanto a escola primária e as instituições vocacionais, sob administração estadual, eram direcionadas às classes trabalhadoras. Embora inicialmente independentes, esses sistemas passaram por um processo gradual de unificação. Dentro desse modelo, as Escolas Normais, mantidas pelos

estados, eram responsáveis pela formação de professores para o ensino primário e pela sustentação do sistema público de ensino.

Segundo Cunha (2007), na atuação de Francisco Campos, como Ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública, que foi estabelecido pelo Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930, uma série de decretos foram promulgados, marcando a reforma educacional que leva seu nome, conforme pode ser visualizado a seguir:

Quadro 3 – Legislação – Reforma Francisco Campos

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931	Estabelece a criação do Conselho Nacional de Educação.
Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931	Regulamenta o ensino superior no Brasil e adota o modelo de regime universitário.
Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931	Organiza a Universidade do Rio de Janeiro
Decreto n 19.890, de 18 de abril de 1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932	Reestrutura o Ensino Secundário.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Dallabrida (2009), destaca sobre a modernização do ensino no contexto da Reforma de Francisco Campos, diversas ações implementadas através do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 que oficializa o ensino secundário ministrado no Colégio Pedro II, e mais tarde consolidada pelo Decreto nº 21.241 de 4 de abril de 1932 que dispõe sobre a organização do ensino secundário. Com o objetivo de renovar e modernizar a educação do país à luz do crescimento do ensino secundário, ao tratar sobre esse modelo, o autor afirma que:

Ensino secundário era o nível de escolarização entre o curso primário e o ensino superior, que, a partir da Reforma Francisco Campos, passou a ter duração de sete anos e dois ciclos. Tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que, grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias. Até a década de 1950, ele era o único curso pós primário que preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnico-profissionalizantes e normal (Dallabrida, 2009, p. 186).

A rigidez no processo de inspeção destas instituições evidencia-se no que consta no Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, especificamente em seu artigo 56 e 61:

Art. 56. Incumbe ao inspetor inteirar-se, por meio de visita frequentes, da marcha dos trabalhos de sua secção, devendo para isso, por série e disciplina:
a) assistir a lições de exposição e demonstração pelo menos uma vez por mês;

- b) assistir, igualmente, pelo menos uma vez por mês, a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser arguidos e apreciar o critério de atribuição das notas;
- c) acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas;
- d) assistir às provas finais, sendo-lhe facultado arguir e atribuir nota ao examinando.

Art. 61. Para inscrever-se no concurso de inspetor deverá o candidato reunir os requisitos:

- a) ser brasileiro, nato ou naturalizado;
 - b) ser maior de 22 anos e menor de 35;
 - c) apresentar atestado de idoneidade moral e de sanidade;
 - d) apresentar certificado de aprovação entre todas as disciplinas do curso secundário
- (Brasil, 1931, Art. 56; 61).

Cunha (2007) sinaliza que a rigidez exacerbada nos programas de ensino, assim como nos mecanismos de inspeção e avaliação acentuava-se no sentido da pouca incidência de aprovação nos exames. O autor considera que o resultado disso tenha relação com a seletividade e aos que tinham acesso, as disparidades culturais eram evidentes, repercutindo na evasão dos cursos secundários.

O Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE), tratava-se, portanto, de um órgão centralizador responsável por regular e orientar as políticas educacionais em âmbito nacional. Cunha (2007) considera a criação do CNE foi essencial para o alinhamento das práticas formativas e para o fortalecimento do papel do Estado na educação, mesmo apresentando em suas palavras “falhas graves” ao não incluir nessa representação, preconizada no artigo 3º em seu parágrafo 1º pessoal ligado ao Magistério e ao Ensino Primário e Profissional.

Art. 3º O órgão de que tratam os artigos anteriores será constituído de conselheiros, nomeados pelo Presidente da República e escolhidos entre nomes eminentes do Magistério efetivo ou entre personalidade de reconhecida capacidade e experiência em assumptos pedagogicos.

§ 1º Os membros do Conselho Nacional de Educação serão escolhidos de acordo com os seguintes itens:

- I - Um representante de cada universidade federal ou equiparada.
- II - Um representante de cada um dos institutos federais de ensino do direito, da medicina e de engenharia, não encorporados a universidades.
- III - Um representante do ensino superior estadual equiparado e um do particular também equiparado.
- IV - Um representante do ensino secundário federal; um do ensino secundário estadual equiparado e um do particular também equiparado.
- V - Tres membros escolhidos livremente entre personalidades de alto saber e reconhecida capacidade em assumptos de educação e de ensino (Brasil, 1931, Art. 3 – grifo original).

O Decreto nº 19.851, também de 11 de abril de 1931, regulamentou o ensino superior, adotando o regime universitário e, de forma indireta, influenciando a formação de professores por meio da valorização do ensino como um todo. Já o Decreto nº 19.852, da mesma data, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, reforçando a ideia de instituições estruturadas como referências para outros níveis de ensino.

No esboço do que diz respeito a formação docente, o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, desempenhou um papel crucial ao organizar o ensino secundário por meio da seriação e dos saberes a serem ensinados. Esse decreto consolidou as Escolas Normais como os principais espaços de formação de professores primários, vinculando a formação pedagógica a padrões nacionais e estabelecendo uma hierarquia clara dentro do sistema educacional, com objetivo de distanciar-se do caráter instrutivo e propedêutico do período imperial e transmitir o ideário nacionalista na sociedade brasileira (Dallabrida, 2009).

Dallabrida (2009) clarifica os efeitos desses novos padrões instituídos por força das medidas adotadas por Francisco Campos ao dizer que:

[...]A Reforma Francisco Campos estabeleceu um conjunto de mecanismos disciplinares, entre os quais o controle do tempo, o sequestro dos alunos no interior dos ginásios por meio da presença obrigatória, a seriação do conhecimento escolar em ciclos e séries anuais, um sistema detalhado e regular de avaliação discente e a reestruturação da inspeção federal, que procurava construir uma normalização nacionalizada do ensino secundário [...] Essa cultura escolar tinha como escopo maior a produção da autorregulação entre os alunos, que deveria concorrer para a construção da sociedade capitalista e disciplinar que se consolidava, no Brasil [...] (Dallabrida, 2009, p. 189).

Em 16 de julho de 1934, a uma nova Constituição brasileira foi promulgada, definindo um mandato de quatro anos para Getúlio Vargas. O documento representou um esforço de acomodação de diferentes grupos políticos. Ao mesmo tempo em que satisfazia as demandas dos liberais constitucionalistas, com a instituição de eleições democráticas, voto secreto, sufrágio feminino e a criação do Tribunal Eleitoral, também contemplava os tenentes, cuja influência, embora em declínio, ainda se fazia presente. (Palma Filho, 2005).

O enfraquecimento dos tenentes se dá em grande parte devido à dissidência liderada por Luiz Carlos Prestes, que nesta época já havia aderido ao Partido Comunista do Brasil e, em 1935, vai ser o presidente honorário da Aliança

Nacional Libertadora (ANL) e, em novembro do mesmo ano, participa de um movimento para a derrubada de Getúlio Vargas (Palma Filho, 2005, p. 9).

Com o Golpe de Estado ocorrido em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas, com o respaldo das forças militares, instaurou o Estado Novo, caracterizado na prática como uma ditadura. O argumento utilizado para justificar essa medida foi o suposto perigo representado pelo comunismo, ainda que, na realidade, os comunistas estivessem presos ou vivendo na clandestinidade, sem condições reais de organização ou ação. Nesse contexto, o Congresso Nacional foi dissolvido, e Vargas passou a governar por meio de decretos-leis. Além disso, foi implementada uma rigorosa censura sobre os meios de comunicação e criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), responsável por controlar e direcionar as expressões culturais do período (Palma Filho, 2005, p. 10).

Nesse período, o percurso dos modelos educativos e de formação de professores, anteriormente idealizados pelas Escolas Normais, repercutiu positivamente nos aspectos que tangem a necessidade da qualificação profissional dos docentes, com destaque para a figura do professor primário.

Por força do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia, foi criado o curso de Pedagogia. É pertinente dizer que, inicialmente esse curso tinha como objetivo formar especialistas em educação, com foco na atuação em níveis superiores e na gestão educacional. O modelo curricular adotado, conhecido como “3+1”, previa três anos de formação geral em Educação, seguidos de um ano de aprofundamento em didática específica para a obtenção da licenciatura. Sobre as finalidades formativas do curso, Scheibe e Durlli (2011) dizem que se direcionavam a:

[...] formar técnicos em Educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos e para o exercício da docência no ensino secundário e particularmente no normal, com o acréscimo de mais um ano de estudos então denominados de Didática (Scheibe; Durlli, 2011, p. 86).

Segundo Pimenta (1997), paralelamente à emergência do curso de Pedagogia e às transformações na formação docente, a partir da década de 1930, em decorrência da constante industrialização e das mudanças nas esferas políticas, as Escolas Normais passaram a ser cada vez mais frequentadas por mulheres.

A profissão de professora passou a ser entendida, em certa medida, como uma

extensão do trabalho doméstico feminino. Sobre esse processo de feminização do Magistério, Pimenta (1997, p. 34) expõe que: "[...] quando a mulher começou a ter necessidade de completar a renda familiar, uma vez que o trabalho dos maridos foi sendo deteriorado no cerne do capitalismo brasileiro. O exercício do Magistério então se coadunava com o trabalho doméstico".

Esse processo de feminização teve impacto expressivo na estrutura educacional brasileira. A maior presença de mulheres nas Escolas Normais influenciou a maneira como a educação foi compreendida e organizada, consolidando um modelo de ensino que, por vezes, subestimava a complexidade da profissão docente. Ainda hoje, é necessário revisitar essas narrativas para compreender como as desigualdades de gênero influenciam a formação, a valorização e o reconhecimento dos professores.

A Reforma do Ensino Secundário, implementada durante o Estado Novo, foi formalizada pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário. Este decreto-lei dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial e o colegial:

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginasial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (Brasil, 1942).

Sobre sua estrutura, o primeiro ciclo, denominado ginasial, era composto por quatro anos e tinha como objetivo oferecer uma formação geral, focada no desenvolvimento de habilidades básicas e no preparo inicial do aluno para a vida adulta ou para a continuidade dos estudos. Já o colegial, dividido em cursos científico e clássico, correspondia ao segundo ciclo e era direcionado ao aprofundamento acadêmico, com vistas à formação de quadros técnicos e à preparação para o ingresso no ensino superior.

O período pós-Estado Novo foi marcado pela promulgação de novas Leis Orgânicas do Ensino, em 1946. O Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946,

instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, estabelecendo diretrizes para a organização e o funcionamento desse nível de ensino, com foco na expansão da escolarização e na melhoria da qualidade do ensino oferecido às crianças. Paralelamente, o Decreto-Lei nº 8.530, também de 2 de janeiro de 1946, promulgou a Lei Orgânica do Ensino Normal, reorganizando a formação de professores para o Ensino Primário. Esta lei definiu as finalidades do ensino normal em seu artigo primeiro:

a) Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. b) Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. c) Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (Brasil, 1946).

Especificamente sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46), é importante salientar a existência de dois ciclos formativos distintos: o primeiro ciclo, com duração de quatro anos, destinado à formação professores do Ensino Primário, e o segundo ciclo, com duração de três anos, voltado para a formação de professores secundário. O primeiro ciclo, equivalente ao Ginásio, oferecia uma formação mais geral, enquanto o segundo ciclo, equivalente ao Colegial, aprofundava os estudos pedagógicos e didáticos, preparando os futuros professores para o exercício pleno do Ensino Primário.

Essa distinção demonstra a preocupação em oferecer diferentes níveis de qualificação para os profissionais que atuavam no Ensino Primário, buscando atender as necessidades do sistema educacional da época. A reestruturação proposta pela lei visava sistematizar a formação de professores, garantindo uma preparação mais completa e estruturada para os futuros educadores do Ensino Primário. Ao tratar sobre os efeitos desse novo direcionamento dos sistemas, Tanuri (2000), em seu texto diz que:

A reorganização dos sistemas estaduais no sentido de adequá-los à Lei Orgânica deu-se paralelamente ao considerável surto de crescimento das Escolas Normais, que acompanha a política expansionista da rede escolar implementada no período desenvolvimentista em decorrência da ampliação da demanda. Tal crescimento era devido sobretudo à iniciativa privada, além do que se distribuía desigualmente pelo país (Tanuri, 2000, p. 77).

A necessidade da organização no âmbito da formação de professores é retomada com a publicação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (primeira Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), representou um marco importante nesse processo. A promulgação da primeira LDB foi resultado de intensos debates e pressões de diferentes setores da sociedade, que demandavam uma organização mais sistemática e abrangente do sistema educacional brasileiro (Tanuri, 2000).

A legislação de 1961, como destaca Gabre (2022, p. 39), permaneceu como local de preparação dos professores do ensino obrigatório (Ensino Primário), e mantendo o tempo de duração e a divisão em ciclos. Manteve a organização tradicional, conforme o disposto na Lei Orgânica do Ensino Normal, ou seja, a formação nos níveis ginásial e colegial com habilitações para regente primário e professor primário. A nova legislação estabeleceu a esse respeito que “O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância (Brasil, 1961, Art. 52).

A ênfase principal da LDB/1961 recaiu sobre a organização do sistema educacional como um todo, abordando desde o Ensino Primário até o Ensino Superior, com foco na expansão da escolarização e na modernização do ensino. Embora a LDB/1961 mencione a formação de professores, ela não constitui o foco central do documento, sendo necessário recorrer a outras fontes para uma análise mais aprofundada sobre o tema.

2.4 OS GOVERNOS MILITARES, O FIM DA ESCOLA NORMAL E O SURGIMENTO DO CURSO DE MAGISTÉRIO

As políticas educacionais implementadas durante os governos militares (1964–1985) quanto à formação de professores primários no Brasil repercutem na descontinuidade das Escolas Normais, até então responsáveis pela formação de professores para o ensino primário. A introdução de um novo modelo de formação, o curso de Magistério, como habilitação técnica no nível de ensino médio (2º Grau), eliminou a formação em dois ciclos, as prerrogativas dos Institutos de Educação e das escolas modelo. A Lei nº 5.692/1971 reestruturou o ensino de 1º e 2º graus e redefiniu o perfil da formação de professores para as séries iniciais. O Curso de 1º Grau, juntou o antigo Curso Primário e o antigo Curso Ginásial num curso único com duração de oito anos. O Curso Colegial, que era dividido em Clássico e Científico passou a ser

denominado como Curso de 2º Grau, desta vez focado na habilitação profissional compulsória.

Após o Golpe Militar de 1964, o Brasil adentra em um período de reestruturações no campo educacional, especialmente no âmbito do ensino superior. Nesse contexto, a Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, promove mudanças nas universidades brasileiras, refletindo os interesses do regime autoritário instaurado (1964–1985).

A promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que ficou conhecida como a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, promoveu mudanças significativas na organização da educação básica, com o objetivo de atender às demandas por profissionalização e desenvolvimento econômico do país, alinhadas com a ideologia do Regime Militar. A Reforma promoveu algumas alterações:

a) Unificação do Ensino Primário e Ginásial: O antigo Curso Primário e o Curso Ginásial foram unificados, dando origem ao Ensino de 1º Grau, com duração de oito anos.

b) Ampliação da Obrigatoriedade Escolar: A obrigatoriedade escolar foi ampliada de quatro para oito anos, abrangendo todo o ensino de 1º Grau.

c) Profissionalização Compulsória no 2º Grau: A principal característica da Lei nº 5.692/71 foi a instituição da profissionalização compulsória no Ensino de 2º Grau (antigo Colegial). Todas as escolas que ofereciam esse nível de ensino passaram a ser obrigadas a oferecer cursos profissionalizantes, visando a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Na década de 1970, ganha força a influência da Teoria do Capital Humano na formulação das políticas e práticas educacionais. Para Tanuri (2000), essa concepção, de natureza tecnicista, intensificou a divisão do trabalho pedagógico, priorizando a eficiência e a padronização dos processos de ensino. Nesse viés, o modelo tecnicista na educação angariou forças e, consequentemente, também impactou diretamente a formação docente. O tecnicismo impôs uma visão instrumental do ensino, centrada na racionalização dos métodos e na busca pela eficiência na prática pedagógica. A formação de professores foi redirecionada para o domínio de técnicas e instrumentos voltados a execução de tarefas específicas, de acordo com os objetivos que foram delineados pelas políticas educacionais.

O professor foi, então, moldado como um técnico-aplicador, com sua atuação restrita ao cumprimento de instruções didáticas e metas comportamentais, esvaziando

o papel reflexivo e crítico. Como apontado por Tanuri (2000), o foco se deslocou para os meios de ensino, especialmente no uso de recursos audiovisuais e técnicas de avaliação, em detrimento de uma formação mais ampla, ética e política.

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principal mente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional (Tanuri, 2000, p. 79).

No contexto dessa reforma, o Ensino Normal também foi profundamente impactado. Buscando adequá-lo às novas diretrizes de profissionalização, a Lei nº 5.692/71 extinguiu o Curso Normal tradicional e o substituiu pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Através parecer nº 349/1972 aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação Específica para o Magistério foi organizada em duas modalidades básicas, sendo uma delas com duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao Magistério até a 6ª série do 1º grau (Brasil, 1972). Saviani (2009) complementa ao dizer que:

O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. [...]A formação de professores para o antigo Ensino Primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (Saviani, 2009, p. 147).

É interessante observar como essas políticas contraditórias coexistem dentro do mesmo governo e impactam o ambiente escolar, bem como a própria formação do professor. Enquanto algumas iniciativas buscam fortalecer o mérito acadêmico e reforçar padrões de excelência. Esse cenário evidencia a complexidade dos desafios enfrentados pelos governos na formulação e implementação de políticas educacionais, especialmente quando se trata de conciliar objetivos aparentemente conflitantes, como excelência e equidade, uma vez que há sempre interferências políticas e econômicas que regulam e determinam o rumo da educação.

Conforme apontado por Saviani (2009), desponta por meio dessas reformulações nas políticas voltadas a formação de professores primários uma precarização da formação docente, reduzida a uma habilitação dispersa e fragmentada, alinhada com as demandas de profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, priorizando a formação de mão de obra para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação mais abrangente e humanística.

Durante esse período, Sbardelotto (2020) anuncia que as mudanças implementadas não supriram a demanda por professores, o que ocasionou a implementação de medidas emergenciais, que ficaram conhecidas como os chamados Esquemas I e II. Essas alternativas visavam suprir rapidamente a carência de docentes.

Os modelos implementados e o formato aligeirado na formação de professores, como no caso das licenciaturas curtas, plenas e até mesmo a formação em Magistério, evidenciavam, como destaca Sbardelotto (2020), uma formação distante da realidade e superficial diante da real necessidade da época. Era evidente o caráter tecnicista e disperso implementado na formação destes profissionais. A HEM passou a ser oferecida como uma modalidade do Ensino de 2º Grau, equiparando-se aos demais cursos técnicos de nível médio. O objetivo era formar professores com uma qualificação mais técnica e alinhada com as demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais abrangente e humanística.

É expoente destacar que o movimento de redemocratização do país inaugurou uma série de questões e debates em torno dos projetos formativos de professores no contexto geral. A efervescência dos movimentos sociais e a crescente organização de educadores foram cruciais para novas discussões e projetos para a educação brasileira (Sbardelotto, 2020).

Visando enfrentar a fragmentação existente na formação de professores no Brasil, foi implementada, em 1982, uma iniciativa que mais tarde se consolidaria como o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), vinculado à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. De acordo com Petrucci (1994), essa proposta surgiu como uma resposta à urgência de qualificar os docentes que atuavam no ensino fundamental, especialmente diante dos baixos índices de desempenho educacional e da fragilidade na formação profissional então vigente.

A iniciativa paulista, por sua vez, se destaca como referência para a

compreensão do cenário nacional, considerando que o Estado de São Paulo, por sua relevância populacional e político-educacional, historicamente protagonizou reformas educacionais que influenciam diretamente outras regiões do país. Assim, a análise das políticas públicas de formação docente adotadas em São Paulo permite ampliar o entendimento sobre as diretrizes e estratégias assumidas em nível nacional. Como elucida Petrucí (1994):

O estabelecimento de um processo de causação cumulativa, envolvendo numa ponta a má formação dos profissionais da educação e em outra o posterior desempenho insatisfatório dos mesmos junto à clientela dos diversos graus de ensino, tende, no atual quadro da educação brasileira, a deteriorar ainda mais nosso sistema escolar. Na tentativa de reverter tal processo, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou, através do Decreto 28.089/88 de 13 de janeiro de 1988, os CEFAMs: "Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério" (Petruci, 1994, p. 9).

Segundo a autora, foram criados no mesmo ano de sua aprovação, 19 CEFAMs e no ano seguinte mais 25. Inicialmente ofertando cento e vinte e quatro vagas e totalizando em 1992 em 47 unidades. Petrucí (1994) enfatiza os objetivos dos centros, sendo: com vistas à consecução destes objetivos, asseguram-se condições especiais de funcionamento aos CEFAMs, tais como:

[...] recuperação da especificidade da formação do professor das primeiras séries do primeiro grau; especificidade essa ausente das demais Habilitações para o Magistério do Estado de São Paulo, como consequência de uma estrutura curricular desarticulada e inconsistente, que nem forma professores competentes nem prepara para o prosseguimento dos estudos; - formação integral do professor da pré-escola do primeiro grau em quatro anos obrigatórios, com o objetivo de evitar que a formação pedagógica se dê apenas em dois anos; - um estágio que integre efetivamente teoria e prática e se realize ao longo de todo curso; - garantia de funcionamento da escola em período integral e de auxílio financeiro à clientela, tornando possível a dedicação completa ao estudo; - carga horária diferenciada aos professores do CEFAM, permitindo-lhes espaços para coordenação de área, elaboração de material instrucional, atividades de estudo, montagem de projetos, preparação de cursos destinados a outros docentes da rede pública, de modo que os CEFAMs funcionem como pólo disseminado, e agente transformador da prática educativa. Para tanto, estabeleceram-se as Horas de Trabalho Pedagógico (HTP individual, HTP por área e HTP geral) e as Horas de Enriquecimento Curricular (HEC). - Recursos didáticos diversificados (Petruci, 1994, p. 12)

Essas medidas impactaram diretamente a atuação dos professores, que passaram a receber uma formação mais técnica e menos voltada para os aspectos pedagógicos e teóricos da educação. A própria criação do curso de Pedagogia, inicialmente voltado para a formação de técnicos em educação e gestão educacional

(Scheibe e Durlli, 2011), demonstra a complexidade e as diferentes finalidades atribuídas à formação de profissionais da educação ao longo desse período. Apesar da criação do CEFAM na década de 1980 (Petruci, 1994), a desarticulação promovida pela Lei nº 5.692/1971 deixou marcas profundas na formação e na atuação dos professores. A coexistência de diferentes modelos de habilitação para o magistério — cursos de Pedagogia, habilitação em nível médio (Magistério), licenciaturas curtas e plenas — continuava a fragmentar a identidade profissional do professor dos anos iniciais, gerando um panorama de incertezas e consequentemente, a baixa valorização.

Portanto, as políticas educacionais dos governos militares, ao substituírem o modelo da Escola Normal pelo curso de Magistério (HEM), priorizaram uma formação técnica e instrumental, alinhada com as demandas do mercado de trabalho da época, em detrimento de uma formação mais sólida nos campos pedagógico, teórico e humanístico. Essa mudança afetou a formação e a atuação dos professores, resultando em uma precarização da profissão e em uma desvalorização da identidade docente. A análise desse período histórico é fundamental para compreendermos os desafios atuais da formação de professores no Brasil e para buscarmos alternativas que valorizem a dimensão pedagógica e a formação integral dos educadores.

3. DO CURSO DE MAGISTÉRIO AO CURSO DE PEDAGOGIA

Esta seção examina a reconfiguração da formação de professores primários no Brasil, do ponto de vista legal e institucional, com ênfase no período compreendido entre a promulgação da LDB nº 9.394/1996 e as resoluções do Conselho Nacional de Educação publicadas em 2015, 2019 e 2024. A análise considera a consolidação do curso de Pedagogia como instância formadora para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, substituindo progressivamente os antigos modelos de formação secundária, como a Habilitação Específica para o Magistério. O texto evidencia o protagonismo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) nas mobilizações em defesa da formação em nível superior articulada a uma concepção crítica de docência como centralidade da formação.

Embora a LDB de 1996 tenha instituído avanços ao indicar a necessidade de

formação superior para o exercício do magistério, ao mesmo tempo introduziu contradições ao prever a criação dos Institutos Superiores de Educação, cuja proposta desarticulava a unidade do curso de Pedagogia e sua centralidade na formação docente.

A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 conferiu ao curso de Pedagogia a responsabilidade legal pela formação de professores da educação básica, estabelecendo referenciais mínimos para a organização curricular. As resoluções posteriores, de 2015, 2019 e 2024, materializaram diferentes concepções pedagógicas, ora reforçando princípios democráticos e coletivos, ora orientando a formação por competências e alinhamentos tecnicistas, o que gerou impactos diretos na estrutura e na identidade do curso. O quadro 3 sistematiza os principais atos normativos que reordenaram a formação docente nesse período.

Quadro 4 – Marcos legais da formação de professores da educação básica (1996–2024)

Ano	Lei/Decreto/Resolução	Descrição
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabeleceu a exigência de formação em nível superior para docentes da educação básica, consolidando as Diretrizes Curriculares Nacionais como referência para a formação inicial de professores.
2006	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 3/2006; Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.	Regulamentou o curso de Pedagogia como direcionado à formação para professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo atividades que exijam conhecimentos pedagógicos e o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas.
2015	Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.	Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciatura) e para a formação continuada, destacando a articulação entre teoria e prática, identidade docente e compromisso social.
2019	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.	Revogou a Resolução de 2015 e apresentou uma nova BNCC para a formação de professores, com foco em competências, habilidades e aprendizagem ao longo da formação, provocando debates e resistências no campo educacional.
2024	Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de fevereiro de 2024.	Atualizou as diretrizes da formação docente considerando o Plano Nacional de Educação (PNE) e as exigências contemporâneas da prática escolar, promovendo ajustes na organização curricular e nos estágios supervisionados.

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

A transição democrática que marcou o início da Nova República no Brasil, em 1985, trouxe consigo debates fundamentais sobre a educação e a formação de professores. A discussão sobre a formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o papel do curso de Pedagogia nesse processo envolve

diferentes compreensões históricas e institucionais. Tendo em vista o processo histórico e das políticas educacionais ao longo dos anos, há uma confusão em torno da finalidade original do curso de Pedagogia, que não foi criado com o objetivo direto de formar professores para a escola primária, mas sim para preparar especialistas e docentes voltados à atuação no Curso Normal e, posteriormente, no Magistério.

Segundo Scheibe e Aguiar (1999), o curso de Pedagogia surgiu no Brasil como parte de um movimento de reestruturação da formação docente voltado para o ensino secundário. Sua criação esteve vinculada à organização da antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. A estrutura adotada seguia o modelo “3+1”, no qual os três primeiros anos eram destinados à formação específica nas áreas de conhecimento e o quarto ano voltava-se às disciplinas pedagógicas, habilitando os licenciados para o exercício do magistério. Conforme destacam as autoras, “Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de Didática, conferia-se-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado” (Scheibe e Aguiar, 1999, p. 223).

A Reforma Universitária, entretanto, que ocorreu através da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, promoveu uma reestruturação no ensino superior brasileiro, separando os cursos de Pedagogia das antigas Faculdades de Filosofia e transferindo-os para os Centros ou Faculdades de Educação. O curso de Pedagogia passará por uma reformulação importante com a publicação do Parecer 252, de 11 de abril de 1969, e da Resolução CFE n. 2, de 12 de maio de 1969. Deste modo,

Logo após a Lei da Reforma Universitária, temos a *reorganização do curso de Pedagogia unicamente como licenciatura e a criação de habilitações pedagógicas ou terminalidades profissionais específicas* para a atuação do pedagogo. O novo curso, embora designado como licenciatura, não evidencia a docência como foco formativo. Centra-se na formação do pedagogo especialista, que está contemplada nas seguintes habilitações: *Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar*. Faculta, ainda, a docência nas disciplinas e atividades práticas do curso Normal, a partir de 1971 sucedido pelo curso de Magistério (Lima; Carvalho, 2024, p. 6 – grifos meus).

O Conselho Federal de Educação estabeleceu um currículo mínimo para o curso de Pedagogia, composto por uma base comum e uma parte diversificada voltada às habilitações pedagógicas, com carga horária total de 2.200 horas. A

Didática passou a ser um componente obrigatório, e o curso passou a oferecer apenas licenciatura, excluindo formalmente o bacharelado. Para Saviani (2007):

O aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialistas” nas quatro modalidades indicadas [...]. As habilitações visavam à formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo Curso de Pedagogia, então reestruturado exatamente para atender a essa demanda (Saviani, 2007, p. 119).

Pelo ponto de vista do autor, pode-se considerar que esse reordenamento está intimamente ligado às demandas do mercado de trabalho e à reorganização dos postos de atuação profissional. Destaca-se nesse contexto, em 1982, a atuação de Valnir Chagas ao considerar que os egressos do curso de Pedagogia poderiam atuar também como professores primários, o que consolidou a associação entre o curso e a docência na educação básica. No entanto, o que o relator defende está “[...] baseado no argumento de que quem pode o mais (formar os professores primários) também pode o menos (atuar como professor primário). No entanto, o Curso de Pedagogia [naquele momento] não prevê uma habilitação específica para essa finalidade”, como informam Lima e Carvalho (2024, p. 7).

Libâneo (2001), contribui para esse debate ao destacar que a formação de professores no Brasil carrega uma tradição histórica na qual o pedagogo é compreendido como aquele que ensina algo, sobretudo a crianças. Essa visão, segundo o autor, foi intensificada a partir da década de 1930 pelos “pioneiros da educação nova”, que fortaleceram a concepção de que o curso de Pedagogia deveria preparar docentes para o ensino obrigatório. A própria etimologia da palavra “Pedagogia”, que deriva do grego *paidós* (criança), reforça essa associação direta entre o pedagogo e o ato de ensinar crianças.

Fazendo um resgate ao que aponta Saviani (2007), ao longo da história da civilização ocidental, a Pedagogia consolidou-se como um campo inerente a educação, entendida como o meio pelo qual se organiza e institui o processo educativo. A educação, por sua vez, apresenta-se como uma necessidade para a realidade das sociedades humanas. À medida que o homem se dedica a compreendê-la e a intervir de forma intencional, surge um conhecimento especializado que, desde a Paidéia Grega, passando por Roma e pela Idade Média, chega à modernidade intimamente ligado ao conceito de Pedagogia.

Nessa esteira, Saviani (2007) considera que a origem da Pedagogia remonta à Grécia Antiga, onde se estabeleceu uma dupla perspectiva para este conceito. Inicialmente, a Pedagogia foi concebida como uma reflexão filosófica, com foco na formação moral e ética do indivíduo. Paralelamente, a Pedagogia também assumiu um caráter prático e experimental, relacionado à educação da criança para a vida, enfatizando a importância dos métodos e técnicas de ensino. A própria etimologia da palavra " Pedagogia " revela esse duplo aspecto, indicando tanto um caminho a ser percorrido quanto a condução do aprendiz nesse percurso.

Para Libâneo (2001), essa concepção continua sendo alvo de debates sobre a identidade profissional do pedagogo, especialmente no que se refere à sua formação e campo de atuação. Dessa forma, compreende-se que a ampliação das habilitações no curso de Pedagogia, somada às exigências do sistema educacional, redefiniu gradualmente os espaços de atuação dos egressos do curso, inserindo-os de forma mais efetiva na docência dos anos iniciais — não como objetivo original do curso. Para Gabre (2022):

as políticas educacionais precisaram se adequar às transformações advindas das mudanças do mundo do trabalho, às quais atingiram toda a sociedade, em especial os futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental, formados em nível de 2º grau, no curso de Habilitação para o Magistério. O processo de redemocratização do país na década de 1980 e as discussões sobre a desqualificação docente, a formação e a desvalorização dos professores, desencadearam movimentos da sociedade civil em prol da defesa de um ensino público, gratuito e de qualidade para a população (Gabre, 2022, p. 44).

Essa organização refletia a preocupação em integrar conhecimentos específicos e pedagógicos, garantindo a formação completa para a docência. Scheibe e Aguiar (1999), apontam a influência do Parecer nº 252/1969, incorporado pela Resolução CFE nº 2/1969, estabeleceu diretrizes essenciais sobre conteúdos mínimos e a duração dos cursos de Pedagogia, que ainda hoje influenciam a organização curricular dessa área. Scheibe e Aguiar afirmam que:

Um dos fatores que impulsionou o surgimento do movimento de reformulação dos cursos de licenciatura foi, sem dúvida, o repúdio à proposta de formação do “especialista no professor” no curso de Pedagogia, tendo em vista que essa formação se ancorava numa visão reducionista e tecnicista de escola e de educador, questão amplamente discutida por vários autores. Não obstante, diversos cursos no país continuaram mantendo a mesma estrutura curricular, formando unicamente o especialista em administração escolar, em supervisão escolar e em orientação educacional, atendo-se apenas ao

mínimo fixado pela Resolução CFE no 2/69, com pequenas variações. Parte significativa desses cursos passava ao largo do debate a respeito das transformações que vêm ocorrendo no mundo da produção e do trabalho e nas formas de sociabilidade vigentes (Scheibe; Aguiar, 1999, p. 231).

Essa regulamentação partiu da premissa de que todas as habilitações no campo da Pedagogia deveriam compartilhar uma base comum de formação, composta por disciplinas fundamentais para qualquer profissional da área educacional. Além disso, previa-se uma parte diversificada no currículo, destinada a atender às demandas específicas de cada habilitação, permitindo maior especialização. Essa estrutura reflete a preocupação em equilibrar a formação geral e a especialização, favorecendo tanto a construção de conhecimentos amplos quanto a capacitação para atender às particularidades do exercício profissional em diferentes contextos educacionais.

Segundo Kishimoto (2000), o debate sobre a formação do profissional voltado ao Ensino Primário vinha sendo ofertada pelos cursos de Pedagogia e o exercício profissional, estendido aos egressos dos cursos de Magistério, de nível médio e a leigos, sobre isso a autora aponta que:

[...] ressurgiu com o clima instaurado após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social. Tais dispositivos inserem a criança de 0 a 6 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo o direito da criança à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária (Kishimoto, 2000, p. 61).

Nem toda reformulação surge ou se efetiva sem a devida participação dos incessantes movimentos sociais da época. Sobre isso Ferreira *et al.* (2024) pontuam que:

Nos anos 1980, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), resultante desse movimento social, assim como autores e defensores da Pedagogia, divulgaram ações visando à reestruturação dos cursos de Pedagogia, ao ponto de o CFE facultar a possibilidade de [novas] habilitações. (Ferreira *et al.*, 2024, p. 11).

Foi em 1986 que ocorreu a permissão para que o Curso de Pedagogia ofertasse outras habilitações, além das quatro originalmente previstas. A partir dos termos do Parecer n. 161, de 5 de março de 1986, a defesa em favor da “[...] formação do pedagogo com base na docência e não como especialista, tanto para atuar no curso de Magistério, em nível de 2º Grau, quanto para atuar nas séries iniciais do

Ensino Fundamental, passa a ser amparada legalmente [...], destacam Lima e Carvalho, 2024, p. 9).

O Documento incentiva as experiências pedagógicas, gerando a possibilidade de que as instituições de ensino elaborem projetos de currículos experimentais de Pedagogia (Brasil, 1986). Neste contexto, abre-se a possibilidade de ofertar uma nova “habilitação”, ou seja, um Curso de Pedagogia voltado ao Magistério da Educação Infantil ou ao Magistério das Séries Iniciais. A docência como base do Curso de Pedagogia vai ganhando forma e espaço, o que será consolidado a partir de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso que a definirá como finalidade formativa principal.

Destaca-se, portanto, o papel fundamental da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) na reconfiguração dos debates sobre a formação docente. Desde sua criação, a ANFOPE vem propondo princípios orientadores para a formação inicial e continuada, como a unidade teórico-prática, a formação sólida em fundamentos educacionais e a articulação com a realidade escolar. Esses princípios foram consolidados no Documento de Goiânia (1988) e tiveram uma grande influência na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia implementada em 2006.

Conforme aponta Cunha (2009), para entender as questões levantadas pelo movimento, é necessário revisitar o processo histórico que levou à criação da ANFOPE e a sua evolução ao longo do tempo. A ANFOPE teve sua formalização no dia 22 de julho de 1990, mas a sua origem remonta a 1980, com a fundação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Este Comitê, por sua vez, tinha por finalidade reformular os cursos de formação docente no Brasil, buscando uma mudança na abordagem educacional do país, assim como na formação dos profissionais da área.

O Comitê teve uma atuação intensa durante o período de 1980 a 1983, realizando diversos seminários e encontros, sendo o mais importante o Encontro Nacional de 1983, em Belo Horizonte. Durante este evento, foi aprovado o Documento de Belo Horizonte, que se tornou um marco no movimento pela reforma na formação docente. Como consequência, o Comitê se transformou na Comissão Nacional pela Formação dos Educadores (CONARCFE), cuja principal função seria dar continuidade às discussões e promover o debate sobre a formação dos educadores. Já no ano 1990, essa comissão formalizou-se como a ANFOPE, passando a ser a principal

defensora da qualidade na formação dos profissionais da educação no Brasil (Cunha, 2009).

Na década de 1980, o Brasil vivenciava um momento de transição política e econômica. O regime militar, que perdurou até 1985, deu lugar a um processo gradual de abertura política e econômica, e esse cenário favoreceu a organização e articulação de movimentos sociais, como o dos educadores, que encontraram uma oportunidade para defender suas propostas. A ANFOPE, nesse sentido, nascida desse contexto, representou a luta por uma educação mais crítica e transformadora como afirma Cunha (2009).

No Encontro Nacional de 1983, em Belo Horizonte, o movimento de educadores criticou a visão do Estado de que a formação docente deveria ser tratada apenas como a constituição de recursos humanos para a educação. Em oposição a essa visão, o Comitê defendeu que a formação do pedagogo e dos demais educadores deveria ser voltada para a compreensão da realidade e para a transformação das condições sociais, educacionais e da própria escola. O Documento de Belo Horizonte, resultado desse encontro, representou um passo importante para a redefinição do perfil dos educadores, com ênfase na consciência crítica e na transformação social (Cunha, 2009).

O Documento de Belo Horizonte também propôs uma base comum nacional para a formação de todos os educadores, considerando que, independentemente da licenciatura, todos os profissionais da educação teriam em sua identidade a docência como elemento central. Contudo, como pontua Cunha (2009), essa base comum não deveria ser entendida como um currículo mínimo, mas como uma concepção ampla e integrada da formação do educador, que envolvesse a construção de um corpo de conhecimento essencial para a atuação pedagógica e a definição dos princípios que deveriam orientar a formação docente no Brasil. Essas propostas marcaram um novo paradigma para a formação de professores no país, com uma abordagem mais crítica e voltada para a realidade social.

Para Cunha (2009), os desafios enfrentados nos anos 90 se tornaram ainda mais complexos em função do contexto histórico e conceitual do curso de Pedagogia, especialmente em virtude da nova configuração socioeconômica imposta pelos moldes neoliberais. Este cenário gerou impactos profundos nas políticas educacionais, evidenciados na aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e em diversos outros documentos normativos

que redefiniram o perfil do docente para atender às demandas de uma economia globalizada e a uma gestão pública caracterizada pelo "Estado Mínimo" nas questões sociais.

Nesse contexto, novas pesquisas emergiram, revelando que a formação docente não é um processo conclusivo, mas contínuo, relacionado à construção da competência profissional dos educadores. Essa competência deve ser vinculada ao compromisso social e à necessidade de uma articulação eficaz entre o Estado, as instituições formadoras e os contratantes de profissionais da educação. O objetivo dessa colaboração é implementar políticas públicas e construir um projeto nacional de educação que tenha como alicerces a formação profissional, a participação ativa dos docentes e a valorização do magistério. Assim, temas como a formação continuada, o desenvolvimento profissional e a formação em serviço tornaram-se elementos centrais na construção do perfil e da identidade do pedagogo (Cunha, 2009).

O processo de formação dos professores, marcado por diferentes especificidades ao longo da história, foi fundamental para a consolidação da profissionalização docente. Inicialmente, as Escolas Normais desempenharam o papel central nesse processo, constituindo-se como o primeiro *lócus* institucional de formação de professores. Posteriormente, com a reforma do ensino de 1971, essa formação passou a ser oferecida na modalidade profissionalizante de 2º grau, por meio da habilitação específica para o Magistério, voltada para a atuação nos anos iniciais do ensino de 1º grau.

A promulgação da LDBEN de 1996, redefiniu novamente esse percurso formativo ao estabelecer que os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental deveriam possuir formação em nível superior, preferencialmente em curso de licenciatura plena. No entanto, reconhecendo as realidades educacionais brasileiras, a legislação admitiu, em caráter mínimo, a formação de nível médio na modalidade Normal, como no modelo de Magistério (Gabre, 2022).

Segundo Gabre (2022, p. 48), promulgada pelo senador Darcy Ribeiro, a LDBEN trouxe à tona certas indefinições na organização do ensino, especialmente no que se refere ao Ensino Médio e à Educação Profissional, o que demandou a criação de dispositivos legais complementares para estruturar esses níveis educacionais. A formação de professores, que até então apresentava um caráter profissional com

identidade própria, passou por um novo processo de reconstrução e redefinição do seu lócus formativo.

A LDBEN indicou que a formação dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental passasse a ser realizada em nível superior. Contudo, essa exigência não foi acompanhada da obrigatoriedade de que essa formação ocorresse em universidades, o que abriu espaço para a criação dos Cursos Normais Superiores, ofertados principalmente pelos Institutos Superiores de Educação. Essa proposta, no entanto, não conseguiu romper com os limites históricos da formação em nível médio. A estrutura desses cursos manteve-se centrada em conteúdos de caráter técnico e operacional, com pouca ênfase na pesquisa e na formação crítica e política do educador, aspectos fundamentais para a docência comprometida com a transformação social (Sbardelotto, 2020)

Embora o Curso Normal Superior tenha sido criado para atender à exigência legal de formação em nível superior para docentes dos anos iniciais, esse contexto reacendeu discussões sobre o curso de Pedagogia. Historicamente, ele já desempenhava um papel importante na formação de professores da educação básica, ainda que por meio de múltiplas habilitações.

Com o declínio e eventual desvalorização dos Cursos Normais Superiores, o curso de Pedagogia assumiu sua centralidade na formação dos professores dos anos iniciais. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, houve uma reestruturação que reafirmou a docência como eixo fundamental do curso e buscou superar a fragmentação anterior. Nesse processo, consolidou-se a ideia de que a formação docente deve integrar teoria e prática, adotar a pesquisa como princípio formativo e reconhecer o caráter ético e político da atuação docente.

Desse modo, como destaca Sbardelotto (2020), as fragilidades do Curso Normal Superior evidenciaram a urgência de uma formação docente mais consistente, crítica e articulada com os desafios da educação brasileira — função que o curso de Pedagogia voltou a ocupar, mesmo diante das adversidades impostas pelas políticas educacionais de cunho neoliberal.

O curso de Pedagogia, diante disso, assumiu a missão de formar estes profissionais para atuar nessa etapa da educação básica. É necessário situar que, ao tratar sobre a formação de professores, a LDBEN anuncia que

"A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal" (Brasil, 1996, Art. 62).

A respeito disso, destaca-se que "A LDB fixou em 10 anos o prazo para a formação em nível superior de todos os professores, que atuavam na educação básica, o que provocou uma corrida por formação e uma explosão de cursos aligeirados de formação de professor, à distância, em serviço (Sbardelotto, 2020, p. 32)." A autora ainda destaca que em 1996, de acordo com dados oficiais apenas 20,32% dos professores que atuavam nas séries iniciais eram formados em nível superior.

Posteriormente, com a Lei nº 12.796, de 2013, o Art. 62 da LDBEN teve a sua redação alterada para:

"A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, *de* graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e *nos cinco primeiros anos do ensino fundamental*, a oferecida em nível médio na modalidade Normal." (Brasil, 2013).

Em seguida, a redação do referido artigo foi novamente modificada pela Lei nº 13.415, de 2017:

"A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal." (Brasil, 2017).

Para Gabre (2022), embora as modificações no Art. 62 da LDBEN de 1996, o Projeto de Lei nº 5.395/2009, aprovado pelo Senado Federal, estabeleceu um prazo de seis anos para que os professores da Educação Básica com formação em nível médio pudessem completar um curso de licenciatura plena. Essa mudança reflete a exigência de qualificação superior para os docentes, consolidando um processo de profissionalização e aprimoramento da formação educacional.

O curso de formação de professores em nível médio, na modalidade Normal, foi estabelecido como requisito mínimo até que todos os profissionais estivessem adequadamente qualificados nesse nível. No entanto, a responsabilidade de promover

o desenvolvimento contínuo desses profissionais recai sobre os estados e municípios, assim como a União, que deveriam oferecer programas de capacitação. Esses programas de formação continuada visavam, não apenas atualizar os conhecimentos dos docentes em exercício, mas também incentivar sua progressão na carreira por meio de estímulos à valorização e ao crescimento funcional, garantindo, dessa forma, a qualificação constante e o fortalecimento da profissão docente.

Ilustrando esses modelos de formação continuada, Gabre (2022, p. 85), destaca que o Estado do Paraná implementou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), um curso a distância voltado à formação de docentes de nível médio. Este programa foi destinado a professores em atuação nas redes públicas ou privadas, tanto municipais quanto estaduais, que ainda não atendiam aos requisitos de formação estabelecidos pela LDBEN de 1996.

Ao concluir o curso, o docente recebia um diploma que o habilitava a atuar exclusivamente na educação infantil. Para garantir o cumprimento das exigências da LDBEN n. 9.394/1996, o estado do Paraná também implementou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado pela Portaria Normativa n. 9/2009. O objetivo desse plano foi oferecer formação superior para professores em efetivo exercício nas redes públicas de ensino básico (Gabre, 2022, p. 86).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, com o objetivo de orientar a formação de professores para a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio na modalidade Normal e a Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar (Brasil, 2006).

O documento institui e implementa diretrizes para o curso e para formação dos pedagogos, como consta no artigo. 2º em que dispõe:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, Art., 2º).

Complementando este arcabouço legal, o Art. 4º dispõe sobre espaços de atuação deste profissional que, pelo exposto, está para além do âmbito educacional

ou de espaços escolares, além da participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, como consta a seguir:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, Art. 4º).

Embora o documento assegure isto, nos últimos anos houve um crescente debate acerca do campo de atuação, bem como a própria formação dos Pedagogos. A análise histórica das políticas educacionais voltadas à formação de professores primários no Brasil revela um percurso marcado por disputas, reformulações e contradições. Desde as Escolas Normais até a consolidação do curso de Pedagogia como espaço privilegiado de formação docente, observa-se uma tensão entre a demanda por profissionalização e as lacunas deixadas pelas legislações. A trajetória formativa desses profissionais demonstra que, embora a docência sempre tenha sido um elemento constitutivo da Pedagogia, sua identidade como campo de formação para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental só foi oficialmente reconhecida com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006.

Libâneo (2007) retoma sua crítica à concepção da Pedagogia como um curso voltado exclusivamente para a formação de professores voltados ao magistério, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo o autor, essa visão é limitada, pois restringe o papel do pedagogo apenas à docência nesse segmento da educação básica. Ele contrapõe essa concepção com dois argumentos principais: o primeiro é que, embora o curso de Pedagogia possa incluir a formação de professores para esses níveis, ele não deve ser reduzido a essa função. O segundo argumento é que não há fundamentação teórica, seja na epistemologia ou na tradição da teoria pedagógica, que sustente a ideia de que a docência deve ser a base exclusiva da formação do pedagogo. Pelo contrário, defende que a Pedagogia se estrutura a partir da análise crítica das práticas educativas em suas múltiplas dimensões, das quais a docência é apenas uma entre várias.

Como destacam Saviani (2007) e Libâneo (2001), a Pedagogia carrega consigo a dualidade entre formação geral e especialização, entre teoria e prática, reflexo de sua gênese como campo de conhecimento. Ilustrando essa afirmação, quase uma década depois, em 2015, foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 2, que estabelece as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, abrangendo também o curso de Licenciatura em Pedagogia. Embora essa resolução não seja exclusiva para a Pedagogia, ela trouxe mudanças significativas na estrutura do curso, como destacam Lima e Carvalho (2024, p. 12).

Entre as modificações, a carga horária das atividades de estágio passou de 300 para 400 horas, e as atividades teórico-práticas foram ampliadas de 100 para 200 horas. Além disso, a resolução exigiu no mínimo 400 horas de práticas específicas, que são as atividades formativas voltadas para a aplicação de conhecimentos e desenvolvimento de competências próprias da docência. Também houve alteração nas atividades formativas gerais, que antes somavam 2.800 horas e passaram a totalizar 2.200 horas, mantendo a carga horária geral do curso em 3.200 horas, conforme estabelecido nas resoluções anteriores de 2002, 2006 e 2015 (Brasil, 2015).

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 introduziu, no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, a possibilidade de realização de uma segunda licenciatura em regime de tempo reduzido, com carga horária entre 800 e 1.200 horas, desde que houvesse correspondência entre os componentes curriculares da formação anterior e os da nova habilitação pretendida. Essa prerrogativa, estendida ao curso de Pedagogia, abria espaço para que licenciados em outras áreas obtivessem habilitação para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental mediante uma formação complementar. Contudo, Lima e Carvalho (2024, p. 12) ressaltam que tal possibilidade foi suprimida pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, especificamente no que se refere ao curso de Pedagogia.

A nova resolução parte do entendimento de que a formação do pedagogo envolve um conjunto articulado de conhecimentos teóricos e práticos de natureza complexa — epistemológica, pedagógica e político-social — que não pode ser condensado no tempo estabelecido para a segunda licenciatura conforme previsto anteriormente. A revogação fundamenta-se na defesa de uma formação sólida, pautada em fundamentos próprios, e que ultrapassa a lógica da equivalência curricular superficial.

Ainda segundo Lima e Carvalho (2024), a Resolução de 2019 propõe uma reestruturação da licenciatura em Pedagogia, com a delimitação de dois percursos formativos distintos: um voltado à formação de professores para a Educação Infantil e

outro para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mantendo a concepção multidisciplinar da docência. Essa reformulação reafirma a centralidade da docência no curso, estipulando uma carga horária mínima de 3.200 horas, com o objetivo de assegurar a qualidade e a especificidade da formação do profissional pedagogo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 (DCN/2019) estabelecem que o curso de Pedagogia pode ser oferecido com ênfase em modalidades específicas de ensino, como Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola. Essas modalidades devem ser tratadas de forma particularizada, com a devida formação pedagógica voltada para a docência.

De acordo com Lima e Carvalho (2024, p. 13), essas áreas exigem "saberes específicos e práticas contextualizadas", o que demanda um tratamento pedagógico adequado e voltado para as necessidades dessas populações. Além disso, as DCN/2019 indicam que a formação dos professores para essas modalidades deve ser oferecida dentro dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, sendo uma parte integral do currículo.

Em relação à gestão educacional, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 exclui a inclusão de atividades formativas específicas nesse âmbito dentro dos cursos de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Caso seja necessário, atividades relacionadas à gestão educacional devem ser realizadas em cursos de especialização, conforme já previsto pela LDB/1996, Art. 64. A Resolução de 2019 ainda exige que qualquer formação complementar sobre o tema ultrapasse a carga horária mínima de 3.200 horas, com 400 horas adicionais. Lima e Carvalho (2024, p. 13) também observam que a divisão do curso de Pedagogia em duas modalidades de licenciatura — uma voltada para a Educação Infantil e a outra para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental — visa a atender a complexidade e especificidade das diferentes etapas de ensino, promovendo uma formação mais focada e qualificada.

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB. § 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200

(três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia. § 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB (Brasil, 2019, Art. 22).

As DCN/2019 refletem, ainda, o contexto das avaliações educacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019, que revelou baixos índices de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática entre as crianças brasileiras. Esse diagnóstico baliza a justificativa das reformulações das políticas educacionais e de formação de professores para a Educação Básica. Segundo Lima e Carvalho (2024, p. 13), o baixo desempenho dos estudantes nas avaliações de aprendizagem aponta para uma carência na preparação docente, especialmente no que tange ao conhecimento profundo dos conteúdos e das metodologias adequadas para o ensino, o que é enfatizado na reorganização dos cursos de licenciatura, embora o esvaziamento dos cursos e as condições de trabalho e remuneração são contextos preocupantes e não considerados no âmbito da atuação desses profissionais.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), que é implementada em todas as modalidades dos cursos de licenciatura e programas de formação docente, tem como objetivo garantir que os professores licenciados desenvolvam as dez Competências Gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para além das dimensões> intelectual, físico, cultural, social e emocional, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à educação integral (Brasil, 2019).

De acordo com Medeiros, Fortunato, Santos e Araújo (2022, p. 692), a Resolução CNE/CP n. 2 de 2019 estabelece a organização dos cursos de licenciatura em três modalidades distintas. A primeira modalidade é direcionada à formação de pedagogos-professores para a Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica. A segunda modalidade visa a formação de pedagogos-professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo oferecida também por meio de um curso de Licenciatura em Pedagogia, mas com foco específico nesse segmento, separadamente da formação para a Educação Infantil. Por fim, a terceira modalidade refere-se às demais licenciaturas, como Biologia, Letras e História, que formam professores para as disciplinas específicas do currículo escolar, voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Fica claro, portanto, que a resolução propõe uma reconfiguração que se apresenta como uma distorção do curso de Pedagogia em duas modalidades – uma

voltada para a formação de pedagogos para a Educação Infantil e outra para os anos iniciais do Ensino Fundamental – retoma um problema histórico no curso: a definição do perfil profissional do pedagogo. O curso de Pedagogia com essa reformulação, sufoca-se dentro desse debate amplamente discutido e criticado pelos estudiosos desse campo, inclusive pela própria mudança na nomenclatura, para curso Multidisciplinar, resultando em sua revogação.

Medeiros, Fortunato, Santos e Araújo (2022, p. 693) destacam que essa divisão reflete uma tentativa de resolver a questão da sobrecarga de competências atribuídas ao pedagogo, mas que, na prática, apenas reproduz as dificuldades enfrentadas anteriormente, sem uma solução definitiva sobre as especificidades de sua atuação. Esse modelo, ao buscar especializar a formação, ainda não resolve o dilema acerca da identidade profissional do pedagogo, que continua em disputa no cenário educacional.

A Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, ao determinar a inclusão de 400 horas adicionais para o aprofundamento na formação de pedagogos em áreas de gestão escolar, reflete uma tentativa de expandir a atuação desses profissionais no contexto educacional. Contudo, essa medida, embora aparente atender às necessidades da gestão escolar, não se mostra suficiente para enfrentar as complexidades dessa função. A resolução propõe a adição de horas de estudo específicas para temas como administração, planejamento, supervisão e orientação educacional, mas a extensão da carga horária, ao invés de proporcionar uma formação profunda, pode ser vista como uma abordagem insuficiente diante da magnitude dos desafios da gestão educacional.

Medeiros, Fortunato, Santos e Araújo (2022, p. 692) apontam que a gestão escolar precisa ser abordada de forma mais substancial, sendo necessária uma reestruturação curricular que dê a devida centralidade a essa área, permitindo que o pedagogo tenha uma preparação robusta para lidar com as questões administrativas e organizacionais da educação básica. Embora a resolução proponha um reforço no currículo com a adição de 400 horas, essa inclusão ainda carece de uma análise mais crítica sobre o tipo de conteúdo a ser oferecido e sobre a carga horária que, por si só, pode não ser suficiente para enfrentar a complexidade do papel de um gestor escolar.

Além disso, a gestão escolar é tratada de forma complementar à formação do pedagogo, e não como um eixo central. A formação de pedagogos para atuar na gestão, ainda que ganhe visibilidade por meio da ampliação da carga horária, não

consegue se desvincular da ideia de que a gestão educacional é uma função secundária. Medeiros, Fortunato, Santos e Araújo (2022) sugerem que a gestão deve ser mais do que um componente adicional; ela deve ser o foco em determinados processos formativos, com uma abordagem teórica e prática mais alinhada com as realidades enfrentadas pelos gestores escolares.

Posto isso, a resolução, ao manter a gestão escolar no âmbito da formação inicial, não aborda com profundidade a necessidade de uma formação especializada para os pedagogos que pretendem atuar diretamente nesse campo. Embora amplie a carga horária, a medida não atende de maneira eficaz à demanda por uma formação mais sólida, crítica e alinhada aos desafios atuais da administração educacional, como indicam Medeiros, Fortunato, Santos e Araújo (2022).

Nesse sentido, Lima e Carvalho (2024, p. 13) ressaltam a importância de uma formação pedagógica estruturada para garantir que os futuros professores sejam capazes de promover as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica.

Em contrapartida, com a Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, uma nova tentativa de reconfiguração da formação dos professores é apresentada, incorporando novas modalidades, como cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura. A medida parece ampliar as possibilidades de qualificação dos profissionais, mas ao mesmo tempo reforça a segmentação e a especialização, como se fosse possível preparar o educador para uma infinidade de funções em curtos períodos de formação.

A proposta de formar professores especializados para áreas específicas da educação básica, como gestão ou ensino de disciplinas específicas, revela uma tentativa em ajustar a formação às necessidades do mercado educacional. Contudo, não se pode ignorar que a educação básica no Brasil enfrenta desafios muito maiores, como a desigualdade educacional, a falta de recursos e a necessidade de uma formação docente que integre práticas pedagógicas inovadoras e uma formação sólida em áreas como gestão educacional e políticas públicas, algo que as resoluções não abordam de forma clara., desde o seu surgimento.

Fazendo um parâmetro entre as resoluções de 2019 e 2024, observa-se que, embora haja tentativas de modernização e de especialização, por assim dizer, essas mudanças não parecem ser suficientes para responder aos reais problemas da educação básica brasileira. A fragmentação da formação docente, a ênfase em

modelos de especialização em detrimento de uma formação mais holística e integrada, e a persistente falta de uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais que permeiam esses cursos indicam que o Brasil ainda precisa repensar profundamente o modelo de formação de seus professores

Portanto, a evolução das políticas educacionais para a formação docente no Brasil evidencia tanto conquistas — como a exigência de nível superior — quanto resistências estruturais, como a precarização do trabalho pedagógico. O curso de Pedagogia, hoje legitimado como locus formativo, precisa continuar se reinventando para responder às demandas contemporâneas, sem perder de vista a defesa intransigente de uma formação crítica, unificada e articulada com os princípios de uma educação pública e democrática.

4. CONCLUSÃO

A análise histórica da formação de professores primários no Brasil, desde as Escolas Normais do século XIX até a consolidação do curso de Pedagogia como locus formativo no século XXI, revela um processo marcado por avanços, retrocessos e, sobretudo, por uma inconclusão estrutural. Os dados apresentados nesta pesquisa demonstram que a construção de um projeto consistente de formação docente permanece, ainda hoje, como uma tarefa inacabada, um fenômeno que não se explica por mera incapacidade gerencial, mas como resultado de escolhas políticas que priorizam a flexibilização em detrimento da qualidade e da valorização profissional e em grande parte, condicionadas pelo aspecto político e econômico do país.

Por assim dizer, o contexto histórico que vem desde o Período Imperial, em que as Escolas Normais emergiram como tentativa de organizar um sistema nacional de formação docente, ainda que limitado pela descentralização e pelas desigualdades regionais. A República Velha (1889-1930), por outro lado, surge e amplia esse modelo, vinculando-o aos ideais de modernização, mas manteve a dualidade entre uma formação humanista para as elites e uma educação prática para as classes trabalhadoras. O Estado Novo que vai de 1937 a 1945, institui iniciativas que gradativamente consolidou as bases legais da profissionalização docente, enquanto nos governos militares entre 1964 a 1985, fragmentaram essa formação ao substituir as Escolas Normais pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM), priorizando o tecnicismo por um viés liberal.

A redemocratização, por outro lado, trouxe novos debates e avanços no campo da política educacional, sobretudo, com a participação da ANFOPE e outros movimentos sociais defendendo a formação superior unificada e a identidade docente. Entretanto, mesmo que a LDBEN nº 9.394/1996 apresentasse ambiguidades ao admitir a formação em nível médio e criar os Institutos Superiores de Educação, enfraquecendo o papel da universidade. No âmbito do curso de Pedagogia, o ano de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, foi oficialmente reconhecido como espaço de formação para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, destacando e dando ênfase para a formação desse profissional nesta etapa da educação básica.

É indiscutível que o projeto educacional voltado à formação do professor primário, que se consolidou ao longo das décadas, desde o período das Escolas Normais até o cenário contemporâneo, reflete, de maneira clara, os interesses sociais e políticos predominantes em cada época. Essa dinâmica é evidenciada pelas sucessivas reformulações no modelo de formação docente, que, ao longo dos séculos, tem se moldado conforme as exigências de uma sociedade em constante transformação.

O curso de Pedagogia, ao assumir ao ser incubido de formar os professores primários, conforme as discussões históricas e teóricas que permeiam a área, acaba, muitas vezes, perdendo a capacidade de refletir criticamente sobre o próprio significado epistemológico da Pedagogia enquanto campo do saber, enquanto campo acadêmico e enquanto profissão. A centralidade das práticas pedagógicas, em detrimento de um aprofundamento das bases teóricas e epistemológicas da formação docente, reflete uma concepção utilitarista e tecnicista da educação, que desconsidera a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e a função social do pedagogo.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao propor a organização do curso em modalidades separadas para diferentes etapas da educação básica, não superou o problema histórico do perfil profissional do pedagogo, mas sim o aprofundou, ao fragmentar ainda mais uma formação que já sofre com a sobrecarga de funções e com a precarização estrutural. Esse processo reflete a recorrente instrumentalização da formação docente, que tende a ser tratada como variável de ajuste em políticas que priorizam metas de desempenho e racionalização de custos, em detrimento da qualidade formativa e do compromisso com uma educação crítica, emancipadora e socialmente referenciada. A lógica tecnicista, reforçada por avaliações externas e pelo discurso da eficiência, torna-se um obstáculo para a construção de uma base epistemológica sólida que fundamente o trabalho docente, reduzido, muitas vezes, a uma prática reprodutiva e acrítica.

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, por outro lado, ao reafirmar a importância da formação integral, democrática e inclusiva, parece buscar um reposicionamento mais dialógico com as demandas sociais. A diretriz aponta que “a formação de profissionais do magistério deve promover o compromisso com a construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente referenciada” (Brasil,

2024, p. 2). No entanto, é preciso cautela: declarações normativas não bastam se não forem acompanhadas por políticas públicas efetivas que garantam financiamento, valorização profissional e reestruturação dos currículos em diálogo com os contextos reais de atuação docente.

Dessa forma, a formação dos professores primários no Brasil, sobretudo no contexto do curso de Pedagogia, permanece tensionado entre múltiplas exigências e expectativas que, muitas vezes, anulam seu potencial reflexivo e crítico. Enquanto a formação de professores for guiada por agendas fragmentadas e alheias às complexidades do campo educacional, o país seguirá incapaz de consolidar um projeto de educação que, de fato, articule compromisso social, rigor acadêmico e valorização da docência. O desafio não é apenas reformar diretrizes, mas redefinir, com coragem política e escuta social, o próprio lugar da formação docente em um projeto de nação.

5. REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, L. O. **Formando o professor primário:** a Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/liete_oliveira_accacio_artigo_0.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

ANDRE, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ARANHA, M. A. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 2000. Acesso: 15 set 2024.

ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil:** do Império à República. Campinas: Alínea, 2008.

ALVES, J. D. O.; TOLEDO, C. A. A. As pequenas escolas cristãs de La Salle: organização e trabalho nos primeiros anos de fundação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, 2023.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 maio 2024

BRASIL. **Lei n. 1.010**, de 15 de outubro de 1827. Cria escolas de primeiras letras em vilas e cidades, determinando a formação de professores masculinos e femininos. Disponível em: <https://www.legis.br>. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Lei n. 2.320**, de 12 de agosto de 1835. Cria a primeira Escola Normal de Niterói para formação de professores. Disponível em: <https://www.legis.br>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. **Decreto n. 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854. Reorganiza a educação no Império e torna obrigatório o ensino normal para formação de professores. Disponível em: <https://www.legis.br>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. **Resolução n. 403**, de 1850-1870. Regulamenta as Escolas Normais e separa alunos por sexo em prédios distintos. Disponível em: <https://www.legis.br>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. **Lei n. 3.081**, de 15 de março de 1875. Torna obrigatória a formação de professores por meio das escolas normais. Disponível em: <https://www.legis.br>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm.

Acesso em: 25 mar 2025.

BRASIL. **Decreto n. 19.890**, de 18 de abril de 1931. Reforma Francisco Campos, reorganiza o ensino, incluindo a formação de professores nas Escolas Normais. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190**, de 4 de abril de 1939. Estabelece normas para a criação de cursos de formação pedagógica. Disponível em: <https://www.legis.br>. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. **Lei n. 4.244**, de 20 de dezembro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Consolida a formação de professores no currículo das escolas secundárias. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. **Lei n. 4.241**, de 25 de outubro de 1946. Organiza e regulamenta o Ensino Primário no Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer CFE n. 251**, de 11 de abril de 1962. Dispõe sobre a regulamentação do Curso de Pedagogia. Acesso em: 27 mai. 2024

BRASIL. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média no Brasil. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. **Parecer CFE n. 252**, de 11 de abril de 1969. Incorporado à Resolução CFE nº 2/69, que fixa os mínimos de conteúdo e duração para os cursos de Pedagogia. Acesso em: 27 mai. 2024

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Estabelece a obrigatoriedade da formação profissional de professores em nível de 2º grau para o Ensino Primário. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 7.332**, de 18 de dezembro de 1986. Torna obrigatória a formação superior para professores e estabelece diretrizes para cursos de licenciatura. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Reformula a educação nacional e exige nível superior para professores da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 161**, de 05 de março de 1986. Reformulação do curso de pedagogia. Documenta 303, Brasília, MEC/CFE, p. 22-31, mar. 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Nota Técnica de

Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP N.2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 19 de fevereiro de 2006. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Disponível em: <https://www.cne.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: <https://www.cne.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 19 de dezembro de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 19 dez. 2015. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne-cp-n-2-de-19-de-dezembro-de-2015-21582709>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne-cp-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-221838865>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4**, de 29 de maio de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, 29 mai. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne-cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-325455406>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BENCOSTTA, M. L. (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

CASTANHA, A. P. Os professores do Brasil Imperial. **Educere et Educare**: Revista de Educação, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 47–52, jan./jun. 2006.

CASTANHA, A. P. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização?** São Carlos, 2007. 555 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CASTANHA, A. P.; BITTAR, M. O papel dos professores na formação social brasileira: 1827-1889. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 34, p. 37–61, 2012.

CECCHETTI, E., SANTOS, A. V. A laicização da educação na transição do Império para a República no Brasil: ensino leigo ou religioso? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, e270076, 2022.

CELLARD, M. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295–316.

CUNHA, E. F. da. **A trajetória da formação dos profissionais da educação de 1960 a 2006: refletindo sobre os documentos da ANFOPE e o campo da Pedagogia.** 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FERREIRA, M. M.; PINTO, S. C. S. Estado e oligarquias na Primeira República: um balanço das principais tendências historiográficas. **Tempo**, [s./l.] v. 23, n. 3, p. 422-442, 2017.

FERREIRA, L. S.; LIMA SEVERO, J. L. R. de; CASTAMAN, A. S.; LIMA, J. F. L. de. O campo da Pedagogia: aspectos teóricos, formativos e profissionais. **Paradigma**, Maracaibo, v. 45, n. 1, e2024001, 2024.

GABRE, V. **A formação docente no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras: contribuições da teoria crítica da sociedade.** 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Acesso em: 26 ago 2024

HILSDORF, M. L. S. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HONORATO, T. Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1279-1302, out./dez. 2017.

LIMA, J. F. L. de; CARVALHO, J. dos S. D. de. O curso de Pedagogia no Brasil e a formação do pedagogo em perspectiva histórica. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, p. e16165, 2024.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 173-182, set. 2009.

MEDEIROS, E. A.; FORTUNATO, I.; SANTOS, J. M. T.; ARAÚJO, O. H. A. O curso de pedagogia e a resolução CNE/CP nº 2 de 2019: formação de pedagogos e pedagogas para quê? Para quem? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, p. 692-708, out. 2022.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s./l.], v. 17, n. 3, p. 749-761, 2012.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: PALMA FILHO, J. C. (org.). **Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação.** 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP - Santa Clara Editora, 2005. p. 61-74. Acesso em: 22 ago 2024.

FREIRE, V.C.C.; PAULA, K.B. A institucionalização do método lancasteriano durante

o período do império brasileiro. In: **ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 12.; **ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 2., 2013, Fortaleza. *Anais eletrônicos*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2013. p. 671–680. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39161>. Acesso em: 13 mar. 2024.

PETRUCI, M. G. R. M. CEFAM: uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 6, fev. 1994.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A.; SEVERO, J. L. R. L. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2023.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil: 1930-73**. Petrópolis: Vozes, 1978. Acesso: 7 jan. 2025.

ROSSI, E. R. A educação escolar primária na Primeira República (1889-1929). **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 45, p. 159-171, maio 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 5-22, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SBARDELOTTO, V. S. **O ensino de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental na formação do pedagogo**. 2020. 259 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, dez. 1999.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 14, p. 61-89, mai./ago. 2000.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para o debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 20 v. 68, dez, p. 61-79, 1999.