



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESTHER SALVADOR CLIPES

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM
UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL**

VITÓRIA-ES

2023



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

ESTHER SALVADOR CLIPES

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM
UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Priscila Monteiro Chaves

VITÓRIA-ES

2024



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C636f Clipes, Esther Salvador, 1999-
A formação de professoras alfabetizadoras em universidades federais do Brasil / Esther Salvador Clipes. - 2024.
(recurso não paginado). : il.

Orientadora: Priscila Monteiro Chaves.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Formação de professores. 3. Pedagogia. 4. Políticas públicas. I. Chaves, Priscila Monteiro. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ESTHER SALVADOR CLIPES

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de agosto de 2024.

Professora Doutora Priscila Monteiro Chaves
Presidente (PPGE / UFES)

Professora Doutora Dania Monteiro Vieira Costa
Membro (PPGE/UFES)

Professora Doutora Olinda Evangelista
Membro (UFSC)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ata da sessão da defesa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **Esther Salvador Clipes**, candidata ao título de Mestre em Educação, com defesa realizada, presencialmente, às 14 horas, do dia 30 de agosto de dois mil e vinte e quatro. A presidente da Banca, Priscila Monteiro Chaves, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Doutoradas: Dania Monteiro Vieira Costa e Olinda Evangelista. Em seguida, cedeu a palavra à candidata, que em trinta minutos apresentou sua Dissertação intitulada “A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL”. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Dissertação havia sido **APROVADA**. A Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de mestre após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. E então deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 30 de agosto de 2024.

Professora Doutora Priscila Monteiro Chaves
Presidente (PPGE / UFES)

Professora Doutora Dania Monteiro Vieira Costa
Membro (PPGE/UFES)

Professora Doutora Olinda Evangelista
Membro (UFSC)



REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DA CANDIDATA AO GRAU DE MESTRE PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada “A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL”, elaborada por **Esther Salvador Clipes**, candidata ao Grau de Mestre em Educação, recomendou, após apresentação da Dissertação, realizada no dia 30 de agosto de 2024, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

(X) Aprovada

Dada a excelência do trabalho, a banca sugere ampla divulgação do texto em eventos, periódicos e livros

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

Priscila Monteiro Chaves

Dania Monteiro Vieira Costa

Olinda Evangelista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
PRISCILA MONTEIRO CHAVES - SIAPE 1396546
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 01/10/2024 às 18:04

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/1003030?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DANIA MONTEIRO VIEIRA COSTA - SIAPE 3580514
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 01/10/2024 às 18:34

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/1003051?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 02/10/2024 às 09:37

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/1003253?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

Não acredito em mérito. Mesmo antes de ler Marx, aprendi com minha família que nada do que fazemos nessa vida, fazemos sozinhos. Se eu pude concluir um mestrado em uma instituição pública, três anos depois de me graduar na mesma, enquanto enfrento uma maternidade solo e as consequências práticas, psiquiátricas e jurídicas de uma violência na qual, infelizmente, grande parte das mulheres deste país já foram submetidas, é graças ao apoio incondicional que recebo, especialmente, de meus pais.

Nada do que eu poderia escrever seria suficiente para agradecer a meus pais Marcos e Lucimere por tudo que fizeram por mim. Eles acreditaram em mim em um momento que eu já não acreditava. Eles lutaram pelos meus sonhos comigo e, em situações nas quais eu não tinha forças, lutaram por mim. Obrigada pelo incentivo, pela confiança, pelo apoio financeiro, por cuidarem de Rafael e, sobretudo, obrigada por não desistirem de mim. Por acreditarem na minha força, que eu nem sabia que tinha.

Obrigada a meu irmão Marcus Vinicius e sua esposa Lilyan, por, também, me apoiarem em todos os momentos desta jornada. Por me acolherem em sua casa e me darem todo o suporte que eu e meu filho precisamos ao longo desses anos. Rafael, Lucimere, Marcos, Marcus Vinicius, Lilyan e Mateus: vocês são a minha família e o que eu tenho de mais precioso. Tenho muita sorte por poder contar com o amor incondicional de vocês.

Agradeço, também, a minha madrinha Juliana e meu padrinho João, sempre me auxiliando em tudo. Minhas avós, tios e primos, que acreditaram em mim.

Aos amigos que fiz durante esta caminhada pelo mestrado, em especial Nina e Andréia, sempre companheiras neste processo. Aos integrantes do Grupo de Trabalho e Orientação pelas trocas e conselhos. Aos demais colegas de turma pelas contribuições e auxílios durante as disciplinas e eventos do programa.

Um agradecimento especial à minha orientadora, professora Priscila, por todos os ensinamentos durante estes anos, por ser tão dedicada a minha pesquisa e por ser sempre tão compreensiva comigo. Por você, tenho uma enorme admiração, como profissional e como ser humano. Pude estar presente em dois encontros junto à turma que Priscila lecionou no curso de Educação do Campo e

vi, ainda mais afluída, sua paixão em ensinar, sua dedicação aos estudos da linguagem e seu comprometimento com a luta da classe trabalhadora.

Agradeço aos demais membros da banca, professora Olinda e professora Dânia, pelas ricas contribuições durante o exame de qualificação que, de certo, elevaram a qualidade acadêmica de meu trabalho. Agradeço, ainda, ao professor Alan, presente na banca de qualificação, por fazer uma leitura tão minuciosa de meu texto, contribuindo muito para o andamento do trabalho de pesquisa.

Obrigada, também, aos demais professores e servidores do PPGGE que tive contato durante estes anos, tão importantes para que o programa funcione e tenha a qualidade que tem, reconhecida nacionalmente.

Rafael, obrigada por entender que a mamãe tinha que sair para estudar e por me acompanhar diversas vezes. Você é a criança mais inteligente e sensível que existe. Meu companheiro de todas as horas. Essa conquista é nossa.

Agradeço e dedico este trabalho às professoras que me alfabetizaram: Heloísa, do antigo terceiro período da Pré-Escola, Rúbia, da segunda série e, sim, minha mãe Lucimere, da primeira série. Minha mãe, por mais de trinta anos de sua vida, foi uma professora alfabetizadora em escolas públicas do interior do estado. Extremamente dedicada, criativa e estudiosa, ela nunca deixou de acreditar que todos poderiam aprender e nunca mediu esforços para fazer tudo que estava ao seu alcance para proporcionar o acesso ao mundo das letras àqueles que, já sem esperança, acreditavam que ler e escrever seria um luxo inacessível. Sempre ensinou através de poemas, canções e produções textuais, fazendo a diferença na vida dos centenas de alunos afetados por ela, inclusive na minha. Você é a minha inspiração.

Não sou uma pessoa muito religiosa, mas em muitos momentos difíceis precisei me conectar com a espiritualidade e me voltei à figura de Nossa Senhora, que, como uma boa mãe, me acalentou e, portanto, também devo a Ela meus agradecimentos.

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de compreender as diretrizes e prioridades da alfabetização em cursos de licenciatura em pedagogia de Universidades Federais do Brasil no contexto da Resolução CNE/CP N° 2/2015. A partir de uma análise documental baseada nos princípios do materialismo histórico e da linguagem como enunciação, foram investigados 37 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e a própria política curricular em questão. Os resultados mostram que, em média, os cursos dedicam cerca de 5% de sua carga horária total para questões relativas à alfabetização, o que parece insuficiente frente ao caráter complexo do ensino da língua materna em sua modalidade escrita. Nos cursos, há grande disseminação das teorias cognitivistas e do letramento e, no geral, há um enfoque nas questões práticas do ensino da língua em detrimento dos conhecimentos linguísticos em si. A Resolução CNE/CP N° 2/2015 não menciona o termo alfabetização e, por meio de conceitos como de flexibilidade e de competências, reforça o discurso hegemônico de que a escola e os docentes devem focar na aprendizagem de atitudes que possibilitem a adaptação às demandas da sociabilidade burguesa. Concluímos que, intencionalmente, o ambiente de formação de alfabetizadoras no Brasil não são as universidades mas os cursos de formação em serviço que, pela sua própria natureza, possuem caráter ainda mais praticistas, podendo ser rapidamente reformulados às novas demandas do capital e carregando um maior poder coercitivo sobre a atuação docente quando comparado a políticas instituídas na formação inicial.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de professores. Pedagogia. Políticas públicas.

ABSTRACT

This study was developed with the aim to understand the guidelines and priorities for literacy in undergraduate Pedagogy courses at Federal Universities of Brazil in the context of the Resolution number 2/2015 from the National Education Council. From a documentary analysis based on the principles of historical materialism and language as enunciation, 37 Pedagogical Course Projects (PPCs) and the curricular policy in question were investigated. The results show that, on average, courses dedicate around 5% of their total workload to subjects related to literacy, which seems insufficient given the complex nature of teaching the mother tongue in its written form. In the courses, there is a wide dissemination of cognitive and “letramento” theories and, in general, there is a focus on the practical issues of teaching the language instead of linguistic knowledge itself. The Resolution number 2/2015 does not mention the term literacy and, by incorporating concepts such as flexibility and skills, reinforces the hegemonic discourse that the school, and teachers, should focus on learning attitudes that enable adaptation to bourgeois demands. The policy presents mechanisms that reinforce the deterioration of teacher training and its reconversion, in addition to transferring the focus of the curriculum from the most relevant knowledge for humanization to subjects that allow the creation of consensus. We conclude that, intentionally, the environment for training of teachers for literacy in Brazil is not the universities but the in-service training courses which, by their very nature, have an even more practical character, and can be quickly reformulated to the new demands of capital and carry greater coercive power over teaching performance when compared to policies established in initial training.

Key-words: Literacy. Teacher’s training. Pedagogy. Public politics.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Facetas contempladas pelas disciplinas do tipo I e tipo II dos cursos de licenciatura em pedagogia analisados.....	57
Tabela 2 - Autores mais citados nas bibliografias das disciplinas.....	63
Tabela 3 - Aproximações teórico-epistemológicas dos autores encontrados nas bibliografias das disciplinas do tipo I.....	68
Tabela 4 - Universidades federais que ofertam o curso de licenciatura em Pedagogia.....	96
Tabela 5 - Relação de universidades federais que ofertam o curso de licenciatura em Pedagogia que tivemos acesso e ano do PPC.....	100
Tabela 6 - Resolução que norteia os PPCs dos cursos.....	104
Tabela 7 - Cursos considerados para a análise.....	108
Tabela 8 - Distribuição da carga horária dos cursos (em horas).....	110
Tabela 9 - Disciplinas sobre e envolvendo alfabetização.....	114
Tabela 10 - Nome das disciplinas do tipo I.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos cursos de licenciatura em pedagogia pelas regiões do Brasil.....	46
Gráfico 2 - Quantidade de PPCs por ano.....	47
Gráfico 3 - Quantidade de PPCs orientados por cada resolução.....	49
Gráfico 4 - Distribuição das aproximações teóricas-epistemológicas dos autores encontrados nas bibliografias das disciplinas do tipo I.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 O CENÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE E A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº2/2015.....	13
1.1 A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº2/2015 E SEUS SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	16
1.2 A ALFABETIZAÇÃO NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº2/2015.....	25
2 DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA.....	29
2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	29
2.2 A ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DE CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....	33
2.3 A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015.....	39
3 OS PPCs DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS.....	46
4 AS DISCIPLINAS SOBRE E ENVOLVENDO ALFABETIZAÇÃO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS.....	51
4.1 AS EMENTAS DAS DISCIPLINAS E AS FACETAS QUANTO AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	57
4.2 AS BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO.....	63
5 IMPLICAÇÕES DO MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS QUE ALFABETIZAM A CLASSE TRABALHADORA.....	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE 1: MEMBROS DA COMISSÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº2 2015 E ENTIDADES A ELES ASSOCIADAS.....	94

APÊNDICE 2: RELAÇÃO DE UNIVERSIDADES FEDERAIS QUE OFERTAM O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....	96
APÊNDICE 3: RELAÇÃO DE UNIVERSIDADES FEDERAIS QUE OFERTAM O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA QUE TIVEMOS ACESSO E ANO DO PPC.....	99
APÊNDICE 4: RESOLUÇÃO QUE NORTEIA OS PPCS DOS CURSOS.....	102
APÊNDICE 5: CURSOS CONSIDERADOS PARA A ANÁLISE.....	105
APÊNDICE 6: DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DOS CURSOS (EM HORAS)...	107
APÊNDICE 7: DISCIPLINAS SOBRE E ENVOLVENDO ALFABETIZAÇÃO.....	110
APÊNDICE 8: NOMES DAS DISCIPLINAS DO TIPO I.....	116

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentado como dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, exploramos a formação inicial em nível superior¹ das professoras alfabetizadoras² em cursos de licenciatura em Pedagogia no contexto da Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015)³ do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, e discutimos o sentido dessa formação e suas possíveis implicações para a apropriação da língua materna por parte da classe trabalhadora.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi instituída em junho de 2015, período que corresponde ao governo de Dilma Rousseff. Seguindo o ritmo das políticas educacionais privatizantes do então governo, a Resolução atua como criadora de consensos, ao inserir temáticas progressistas e, alegadamente, contar com “amplo debate”⁴ para sua elaboração ao mesmo tempo em que “[...] tem seu alicerce nas demandas expressas pela reestruturação do capital, pelo estabelecimento das novas relações e necessidades do mercado de trabalho advindo dessa reestruturação” (Volsi; Moreira; Godoy, 2017, p. 133).

A política foi relatada por Luiz Fernandes Dourado, conselheiro do CNE, do conselho superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e cientista social que já atuou como diretor da Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação (MEC), sendo associado à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

¹A formação de professores para o Ensino Fundamental, além de acontecer nos cursos de ensino superior de licenciatura em Pedagogia, também ocorre em nível médio nas Escolas Normais. No presente trabalho, entretanto, focamos no curso de licenciatura em Pedagogia, apesar de reconhecermos que há professoras alfabetizadoras formadas por meio das Escolas Normais.

²A escolha por utilizar o termo no feminino se deu pelo reconhecimento de que, no geral, quem alfabetiza os brasileiros são mulheres, questão inclusive que se confunde com o trabalho de reprodução também desenvolvido em sua esmagadora maioria por elas. Nas instituições de ensino, segundo o Censo Escolar de 2022 (INEP, 2023), 77,5% dos docentes do Ensino Fundamental são mulheres.

³Em novembro de 2019, no governo Bolsonaro, o Conselho Nacional de Educação tentou substituir a Resolução CNE/CP nº 2/2015 pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, a chamada Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Entretanto, a versão de 2015 não chegou a ser revogada e ainda é utilizada para nortear matrizes curriculares de cursos de licenciatura. Ainda, em 2024, pouco tempo antes da finalização desta pesquisa, o CNE aprovou a nova BNC-Formação (Parecer CNE/CP no 4/2024).

⁴O texto da Resolução aponta que a política foi instituída após extenso diálogo com diferentes entidades, sendo amplamente debatida. Discutiremos com maior ênfase no terceiro capítulo como e quais grupos foram priorizados nesse debate.

(ANFOPE) e à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd). As discussões sobre tais diretrizes começaram no ano de 2014 no interior de uma comissão interna do CNE, a Comissão Bicameral de Formação de Professores, existente desde os anos 1990, mas que sofreu uma série de alterações nos seus membros desde então. O grupo que seria responsável por elaborar as diretrizes foi definido por meio da Portaria CNE/CP nº 6, de 2 de dezembro de 2014 (Brasil, 2014), contando com componentes como José Eustáquio Romão, coordenador e pesquisador da Rede Ibero-americana de Investigação em Políticas Educativas, financiado pela Comissão Europeia e coordenador do Projeto Editorial Educadores, da Unesco e MEC, Sérgio Roberto Kieling Franco, que ocupou, no MEC, o cargo de Diretor de Políticas de Educação a Distância, a presidência da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior e a comissão de verificação de condições para autorização de curso de Pedagogia, e Márcia Angela da Silva Aguiar, que já atuou na Secretaria de Educação Superior do MEC, na presidência da ANPEd e da Anfope.

Através de um projeto do CNE em parceria com a Unesco, o chamado *Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras*, a referida comissão⁵ foi reunida com a finalidade de desenvolver estudos e proposições para basear uma nova política para as licenciaturas. A Unesco, segundo Corte, Sartori e Nunes (2018), atua na educação ao promover políticas vinculadas à lógica do capital, nas quais a centralidade recai nos professores, visto que eles podem ser os mobilizadores e propulsores dessas políticas que priorizam adequar a escola e a universidade à hegemonia da acumulação de capital. O Projeto CNE/Unesco foi responsável por constituir subsídios para o delineamento da Resolução CNE/CP nº 2/2015, propiciando relatórios com análises e propostas a serem aplicadas nas DCNs para a formação dos profissionais do magistério da educação básica e, portanto, adequar os conhecimentos teórico-metodológicos dos que ensinam à classe trabalhadora os conteúdos mais elementares.

Desde o início dos anos 2000, uma série de políticas para a formação das alfabetizadoras no Brasil foram conduzidas no ramo da formação em serviço, das quais destacam-se: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (Brasil, 2001), o Pró-Letramento (Brasil, 2005), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) (Brasil, 2013), o Tempo de Aprender, vinculado à Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019) e, mais recentemente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023). Apesar de,

⁵ Além dos membros mencionados, fazem parte da comissão elaboradora da Resolução CNE/CP nº2/2015: José Fernandes de Lima, Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman e Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

aparentemente, as iniciativas governamentais para a formação da professora alfabetizadora concentrarem-se no ramo da formação em serviço, não podemos ignorar que as políticas para o ensino superior, desde as que modificam o currículo àquelas que resultam na sua privatização, com a expansão das capitais de ensino sobretudo no ensino superior, estão agindo fortemente na certificação dessas profissionais. É nesse cenário político que concentramos nossas investigações acerca da formação inicial da professora alfabetizadora. Uma vez que grande parte dos brasileiros terminam seus estudos no Ensino Fundamental⁶, é evidente que, ao tratar da formação de professoras alfabetizadoras, estamos tratando dos conhecimentos escolarizados mais elementares e essenciais que a classe trabalhadora tem acesso.

Na teoria marxista que se desdobra no campo da linguagem, essa é, essencialmente, um fenômeno social-ideológico, sendo a consciência individual do homem formada na medida em que os signos linguísticos são apreendidos e socializados (Bakhtin, 2014). Aí se encontra o interesse do capital na formação da professora alfabetizadora: uma vez que a linguagem, por meio da interação social mediada pelos signos, produz a consciência individual dos sujeitos, controlar a forma pela qual a classe trabalhadora terá acesso ao ensino de língua materna é um dos caminhos mais eficazes para a demolição de sua consciência. Tomando esse fato como uma das principais determinações das políticas de formação das professoras alfabetizadoras, o presente trabalho propôs investigar a formação inicial dessas profissionais em um cenário no qual a política educacional responde prioritariamente à produção do trabalhador para o capital, desenvolvendo-se com base no seguinte problema: **qual o sentido da formação do professor alfabetizador nos cursos de Pedagogia nas Universidades Federais que se orientam pela Resolução CNE/CP N° 2/2015?**

Dessa forma, para compreender as diretrizes e prioridades para a alfabetização em 37 cursos de licenciatura em pedagogia de universidades federais do país cujos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) se orientam por tal resolução, foi necessário a) realizar o levantamento cursos de licenciatura em pedagogia das Universidades Federais que se norteiam pela Resolução CNE/CP nº 2/2015; b) identificar, nestes cursos, determinações das políticas que norteiam os cursos de licenciatura; c) observar, nas matrizes curriculares dos cursos, a posição que as disciplinas sobre alfabetização ocupam na carga horária dos cursos de licenciatura em pedagogia; d) investigar, pelas ementas e bibliografias das disciplinas sobre alfabetização, quais concepções de linguagem e ensino de língua materna orientam os cursos de licenciatura em pedagogia e, finalmente, e)

⁶ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílios de 2022 (IBGE, 2022), 46,9% da população brasileira não concluiu a Educação Básica, sendo que 35,8% frequentaram apenas o Ensino Fundamental.

utilizar os dados coletados nos PPCs para pensar o modelo de formação de professores alfabetizadores no Brasil e suas implicações. Cientes de que há políticas mais atuais que norteiam os cursos de licenciatura, o recorte que engloba os PPCs que se norteiam pelas Diretrizes de 2015 se deu após uma investigação inicial e a constatação de que há uma quantidade bem inferior de cursos que se adequaram à resolução de 2019⁷, seja pelo seu grau de cerceamento da formação do professorado brasileiro, seja pelo seu reducionismo. Além disso, este projeto foi elaborado no momento de embate político⁸ em que grande parte dos professores vinham se organizando pela revogação de tal Resolução. Ainda, em 2024, durante a finalização desta pesquisa, foram instituídas, por meio do Parecer CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, o que, apesar de acatar a demanda de entidades ligadas à docência de substituir a BNC-Formação, ainda foi alvo de críticas pela “ausência da valorização profissional” (Anfope, 2024) e por ser sido instituída sem muitos debates com a sociedade⁹.

Uma vez que a pesquisa utiliza a abordagem de análise documental, tendo como empiria 37 PPCs de cursos de licenciaturas em pedagogia, além da própria Resolução CNE/CP nº 2/2015, buscamos centralizar a análise não apenas nas manifestações discursivas desses documentos, mas nos sentidos produzidos e nas condições nas quais eles foram lançados. Não basta analisar a linguagem utilizada em documentos oficiais e relatórios apenas pelas informações trazidas. É necessário que se tensione o modo como elas são organizadas, apresentadas e mesmo selecionadas, sendo os documentos enunciados que disseminam afirmações sobre o mundo e, ainda que ofereçam representações singulares sobre a realidade, a ênfase em determinados conceitos e objetos acaba por omitir outros. Identificar os argumentos e ideias selecionadas e

⁷ A maioria das instituições já adequadas à BNC-Formação são privadas, o que demonstra uma aproximação ainda mais intensificada destas com políticas oriundas de entidades empresariais e grupos de lógica privatizantes.

⁸ A BNC-Formação, desde sua instituição, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2/2019, vêm sendo alvo de críticas de entidades da educação e da pesquisa como a ANPEd e a Anfope, principalmente por ter sido estabelecida sem o debate com tais organizações. A Resolução segue o sentido das demais políticas do governo Bolsonaro, com aproximação à uma lógica ultraconservadora, o que a fez ser alvo de críticas por muitos autores que a apontaram como “um retrocesso” (Barbosa, 2022) recheada de argumentos pseudocientíficos (Figueiredo, 2022) e gerencialistas (Portelinha, 2019). Desde então, há um movimento, liderado pela Anfope, a “Frente Nacional pela revogação da Resolução CNE/CP 02/2019 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015”. Tal movimento ganhou apoio de diversos grupos, como a ANPEd, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

⁹ Manifestação proferida em posicionamento oficial, em que a Anfope (2024) indica o movimento de resistência à BNC-Formação de 2019 a 2022. Em 2023, com a eleição de um governo progressista, foi nutrida a expectativa de que o diálogo com a entidade fosse restabelecido. Porém, a divulgação do Parecer CNE/CP nº 4/2024 sem audiências públicas para a escuta e debate causou nos afiliados “perplexidade”. Seu posicionamento final permanece pela retomada da Resolução CNE/CP 02/2015.

renunciadas é uma tarefa que proporciona aproximação com a racionalidade que sustentam os documentos. É necessário, pois, para além de atentar-se ao que foi dito, compreender o que não foi dito e por quê, em uma tentativa de assimilar o sentido mais amplo das palavras (Shiroma, Campos, Garcia, 2005).

“Se os documentos trazem discursos que não são aleatórios, nem arbitrários, qual o seu sentido?” (Evangelista, 2012, p. 04). Se os documentos exprimem sínteses de conflitos políticos e da consciência humana na história, conhecê-los é conhecer parte da própria consciência do homem. Os documentos fornecem evidências, sendo tarefa do pesquisador compreender os significados históricos que tais fontes estão enunciando, isto é, sua relação na história e, no nosso caso, na reprodução da força de trabalho. Nessa perspectiva, como metodologia do trabalho, propõe-se fazer uma leitura dos documentos considerando-os textos complexos que imprimem não apenas direcionamentos, mas, para além disso, que expressam o momento histórico, os conflitos de classe e a perspectiva ideológica empregada nos ditos.

Apesar deste trabalho ter como objeto 37 PPCs de cursos de licenciatura em pedagogia de Universidades Federais, é preciso reconhecer que, em se tratando do curso de licenciatura em pedagogia e das licenciaturas em geral, as matrículas das universidades federais não representam a maioria. De fato, segundo Seki (2020), 68% de todos os novos professores formados no Ensino Superior saem das instituições privadas e, desses, 56% foram formados na modalidade a distância, o que demonstra o agigantamento da atuação de capitais ensino, indo em direção à Educação Básica a passos largos. Apesar disso, acreditamos que, ao explorar os PPCs de cursos de licenciatura em pedagogia das selecionadas universidades federais, teremos uma perspectiva sobre como a alfabetização vem sendo tratada nesse cenário de privatização não clássica¹⁰ da formação docente, que ocorre tanto por meio de ações estatais que resultam na expansão de capitais de ensino superior, quanto por meio de políticas curriculares que carregam a mesma lógica, as quais as instituições públicas não estão isentas .

O texto se desenvolve da seguinte forma: na primeira parte, dissertamos sobre a análise da Resolução CNE/CP nº 2/2015, suas implicações, sentidos e a interface com a alfabetização. Na

¹⁰ Na privatização não clássica, ao invés da venda direta de uma empresa ou entidade pública para a instituição privada, tais instituições não deixam de ser, oficialmente, ligadas ao estado mas, apesar disso, são controladas e administradas por mecanismos de gestão e controle privados (Granemann, 2011). Segundo Seki (2020), tratando-se da educação superior, os processos de mercantilização e mercadorização da educação, que acontecem desde a década de 1960, resultaram transformação das instituições educacionais em plataformas de rentabilização de capitais monetários, sendo, hoje, o Ensino Superior brasileiro dominado por oligopólios. Essa relação volta a ser referida no capítulo dois.

segunda parte, exploramos a produção acadêmica sobre a temática para compreender o que e como a pesquisa em política educacional vem explicitando da alfabetização nos cursos de pedagogia e a recepção e crítica da referida política. Na terceira parte, expusemos os dados coletados pela análise dos PPCs dos cursos selecionados, e, na quarta parte, discutimos o que os elementos observados nos PPCs nos dizem sobre a alfabetização e a formação inicial de professores nessas instituições. Na quinta parte, seguida das considerações finais, abordamos as implicações da materialidade observada no modelo de formação de profissionais que alfabetizam a classe trabalhadora.

1 O CENÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE E A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº2/2015

O atual cenário de formação docente compõe um paradigma político iniciado nos anos 1990 e 2000. Nesse período, de profundos ajustes econômicos e políticos, segundo Evangelista (2019), a formação de professores se tornou um ponto vital da reforma educacional que vinha sendo organizada. Apesar dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) se apresentarem como oposição aos seus antecessores, especialmente nas áreas sociais, Avila, Tilton e Evangelista (2019) apontam que Lula e Dilma não se afastaram do projeto político-econômico de Collor de Mello (Partido da Reconstrução Nacional), Itamar Franco (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira), dando continuidade ao projeto de educação por eles iniciados, cumprindo acordos com OMs como o Banco Mundial e a UNESCO, na tentativa de forjar um consenso acerca da educação e da formação docente organizado por setores do empresariado.

A proposta de formação docente dos petistas surgiu de sua estratégia conciliadora de classes¹¹ que, sob a propaganda de “democratização do acesso” ao Ensino Superior, trouxe graves consequências para a educação, como o agigantamento de oligarquias de ensino superior privadas por meio de políticas como o Prouni. A expansão das matrículas das instituições de Ensino Superior privadas e dos cursos na modalidade EaD, observáveis ao longo das décadas de 2000 e 2010 afetou de forma especial o curso de Pedagogia, seja pelo restringimento de profissionais da educação formados em universidades, seja por influência da lógica privatista em políticas de estruturação curricular. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Licenciatura em Pedagogia de 2006 e o Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro do mesmo ano (Brasil, 2006) facilitaram uma formação inicial em nível superior reduzida, submetendo a formação docente à formação em serviço, na lógica de competências pedagógicas baseadas nas “práticas exitosas” da UNESCO, do Banco Mundial e da OCDE (Avila, Tilton, Evangelista, 2019).

As DCNs de 2006 para o curso de Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1/2006) foram instituídas em um contexto de reformas neoliberais iniciadas em 1990, parte de uma agenda comum para a educação de vários países da América Latina e Caribe (Triches, 2015). As

¹¹ A lógica de conciliação de classes trata-se da adoção de estratégias que buscam minimizar os conflitos entre as classes sociais, no sentido de uma pacificação (Iasi, 2013) e repressão da luta da classe trabalhadora por meio de políticas que carregam um apelo mais popular e progressista ainda que não enfrentam a lógica do capital.

reformas educacionais nesses países vinham com o propósito de modelar o trabalhador às novas demandas da reestruturação produtiva, sendo a atuação do professor fundamental para alcançar esse objetivo. Nesse sentido, políticas como a Resolução de 2006 contribuem para ampliar a participação do professor no projeto educativo do capital ao reconverter suas funções, apontando que o licenciado em Pedagogia deve ter conhecimento de inúmeros assuntos ao mesmo tempo que negligencia aspectos fundamentais ao ensino. Em nossa análise, a Resolução de 2015 não inaugura uma nova lógica ou responde a grandes demandas da formação docente outrora não respondidas pela política de 2006, apenas amplia tal racionalidade, com mudanças que não rompem com o estabelecido pela política anterior, mas que as renovam.

A Resolução CNE/CP nº2/2015, como mencionado, foi instituída por uma comissão interna do CNE, formada por José Fernandes de Lima (Presidente), Luiz Fernandes Dourado (Relator), Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco, que iniciou suas discussões no interior de um projeto em parceria com a UNESCO, o “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”. As reuniões do projeto CNE/UNESCO, aponta a Resolução, propiciaram elementos analíticos que foram incorporados na política.

O documento aponta que a primeira proposta, derivada das discussões do mencionado grupo CNE/UNESCO, foi apresentada a diversas entidades para debate, o que é um dos maiores apelos ao promover a política, inclusive destacado pela comunidade acadêmica, os anunciados diálogos promovidos com diferentes grupos. No documento da Resolução, é apontado que, ao longo do ano de 2014, foram realizados encontros com a participação de diversas entidades. No mês de março daquele ano, a Comissão Bicameral de Formação de Professores promoveu uma reunião ampliada tendo como convidados representantes da ANFOPE, da ANPEd, da ANPAE, do Fórum Nacional de Educação (FNE), do Centro de Estudos de Direito Econômico e Social (CEDES) e do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (ForumDir). Em outras ocasiões dos meses seguintes, outros grupos foram convidados para reuniões técnicas: Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ABRUC), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Fórum Nacional de Conselhos

Estaduais de Educação (FNCE) e Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A lista de entidades incluídas em reuniões parece, em primeiro olhar, confirmar o apontado por autores (Dourado, 2015; Marchan, 2017; Honório et al, 2017; Filho, Oliveira, Coelho, 2021; Torrez, Martinez, 2022), de que a política foi instituída após extenso debate. Quando analisamos as afiliações dos conselheiros do CNE inseridos na comissão responsável pela Resolução CNE/CP nº2/2015, entretanto, percebemos que eles estão associados, de alguma forma, a muitas entidades mencionadas (anexo 1). Pomos em questão, dessa forma, o modo como esses debates foram promovidos, se isso ocorreu entre posições consensuadas nas ações do conselho, ou se participaram representantes da classe trabalhadora de posições também conflitivas, em especial professores e futuros professores da educação básica, os mais afetados pelas ações da política. As entidades mencionadas, frequentemente, se colocam como representantes da classe docente, como se elas dessem conta de representar e falar em nome de todo o professorado do Brasil, por possuírem uma certa autoridade já que conduzem grande parte da pesquisa educacional no país. Se faz importante pensar, no campo dessa automeação, se os professores da Educação Básica veem seus interesses representados nesses grupos, que contém afiliados membros do CNE e que estão historicamente vinculados a políticas cujas ações seguem a lógica de conciliação de classes.

A história do CNE, por exemplo, como aponta Silva (2005), é marcada pelas acusações de clientelismo. Apesar da ideia de um conselho nacional para debater e normatizar questões relativas à educação existente no Brasil desde o século XIX, o CNE surgiu em 1995, após a extinção do Conselho Federal de Educação (CFE) em 1994, quando foi alvo de denúncias por supostamente privilegiar setores privados. O CNE, que surgiu com a anunciada ideia de trazer ética e transparência após as críticas ao CFE, desde sua instituição, entretanto, não está ileso às acusações quanto ao favorecimento de determinados segmentos do ensino privado, sendo entendido como um terreno em que diferentes grupos interessados em legislar na política educacional se enfrentam. A articulação do CNE com a iniciativa privada, desde sua implementação, assim, exprime que o órgão não se trata de um ambiente representativo dos interesses da escola pública e da classe trabalhadora frente às decisões políticas, mas de um ambiente que, sob a legitimidade de um órgão ligado ao Estado, atua regulamentando, normatizando e fiscalizando as políticas educacionais segundo os interesses de capitais de ensino e aparelhos privados de hegemonia.

A posição dos membros do CNE de consultar entidades a eles vinculadas para a elaboração de políticas pode nos iluminar com relação à ideia de que, possivelmente, esses grupos são integrados não para que eles firmem posições sobre os melhores interesses para a educação segundo as pesquisas acadêmicas e as reclamações dos professores como categoria, mas apenas para legitimar os processos de decisão no interior do CNE como democráticos, ainda que seus representantes não tenham, de fato, compromisso com as ideias que as entidades dizem defender.

1.1 A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº2/2015 E SEUS SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste tópico, discutimos o que a Resolução CNE/CP nº2/2015 nos diz sobre a formação de professores, as concepções defendidas e seus sentidos. Ao tratar de políticas antecedentes para a valorização dos profissionais da educação, a normativa apresenta a ideia do CNE acerca da formação em nível superior, lamentando que as políticas de expansão de matrículas conduzidas nas primeiras décadas do século XXI contribuíram para a redução da educação superior à função de ensino, secundarizando a pesquisa e, especialmente, a extensão, o que, de acordo com o relator, acaba empobrecendo a formação de professores. Shiroma e Evangelista (2004) apontam que é um discurso frequente por parte dos formuladores de políticas a indicação de que o fracasso da educação do Brasil se dá pela má gestão ou pelo uso de metodologias de ensino ineficazes. Nesse sentido, o CNE, no ano de 2015, culpou o suposto foco que os cursos de licenciatura colocariam no ensino como fator que torna a formação de professores enfraquecida, apresentando uma política que renova os sentidos de reconversão docente, definindo que os cursos de licenciatura deveriam, obrigatoriamente, englobar uma série de conhecimentos que propiciariam a “diversidade” da formação enquanto as questões fundamentais da prática docente, como os fundamentos da educação e as questões da alfabetização, por exemplo, nem mesmo são mencionadas. Reiteramos, porém, que a política de 2006 para os cursos de Pedagogia já trazia tal lógica (Triches, 2015) e, portanto, a análise do CNE de que, antes da Resolução CNE/CP nº2/2015 o foco dos cursos de licenciatura estava no ensino, se mostra contraditória.

A dimensão do ensino, de fato, tem ganhado caráter cada vez mais periférico nos cursos de licenciatura, enquanto a extensão, com a justificativa de inserir os cursos na realidade da profissão ou de vinculá-los às comunidades, vêm ganhando cada vez mais destaque nas universidades e centros universitários, inclusive, compondo parte da carga horária de alguns

cursos, fenômeno conhecido como curricularização da extensão, previsto também no Plano Nacional de Educação (Zanon, Cartaxo, 2023). Além disso, nos cursos de licenciatura, que formam fundamentalmente para a tarefa docente fundamental, o ensino, deveria ser prioridade, as políticas de reestruturação curricular inspiradas na lógica neoliberal de formar um profissional mais flexível, adaptável, substituem os conteúdos de ensino pela formação de valores, atitudes e habilidades, em uma aproximação com a lógica de pedagogia das competências que, na perspectiva do *professor responsabilizado* (Evangelista, 2015), colocado como culpado pelos índices de sucesso ou fracasso da educação, deve adquirir, em sua formação inicial, “atitudes” que viabilizem engajar o aluno no próprio processo educativo ao invés de conhecimentos que possibilitem a transmissão dos conteúdos historicamente acumulados já que, segundo o discurso hegemônico, o que faz os alunos evadirem a escola é o desinteresse em uma metodologia conteudista e não as necessidades materiais da classe trabalhadora.

Um dos aspectos que a Resolução CNE/CP nº2/2015 apresenta como base para instituir a política é sua concepção de currículo:

[...] o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (Brasil, 2015, p. 02).

Nessa definição, podemos identificar um alinhamento às pedagogias do tipo “aprender a aprender” (Duarte, 2011), no sentido que o foco não é a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, mas algo que deve propiciar a construção de “valores”, focados na individualidade do educando e sua atuação na democracia burguesa. Extraí dessa definição a ideia de que, para o CNE, o currículo é um instrumento para êxito individual, sendo os conhecimentos pertinentes para que o aluno forme sua própria identidade e conheça seus direitos dentro de um sistema econômico legitimado como democrático.

Ao tratar a “realidade concreta dos sujeitos”, a política continua com a ideia de educação como meio para aprimoramento individual:

[...] a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (Brasil, 2015, p. 02).

Quando a política fala de “realidade concreta”, não diz em uma perspectiva da realidade material dos sujeitos que se encontram na escola, mas em uma lógica de que as características individuais

dos educandos devem ser base do trabalho pedagógico, no sentido de que a escola propicie uma formação voltada a essas características em vez da primazia da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente para que, então, a autonomia intelectual seja fomentada (Saviani, 2001). Apesar dessas pedagogias de viés construtivistas “centradas na criança” ou nas “diferenças” ou nas “particularidades do aluno” serem sedutoras, na medida em que, superficialmente, elas aparentam incluir as mais diversas manifestações, propiciando ferramentas para combater exclusões, é importante termos em mente que estas servem a determinados propósitos dentro do sistema produtivo, uma vez que suas relações de exploração-trabalho não são questionadas, como se fosse possível livrar os sujeitos de situações de exclusão sem a superação do sistema capitalista. Sobre isso, Duarte (2001) aponta que, nessas abordagens pedagógicas, é pregado que a realidade social deve ser conhecida pelos professores, no entanto, não para fazer uma crítica a ela e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas apenas para ensinar seus alunos as competências que a sociedade está exigindo deles, no sentido de sua adaptação.

Em outro parágrafo, a Resolução CNE/CP nº2/2015 afirma seu compromisso, como um país integrado as OMs, de educar para os *direitos humanos*:

[...] que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2015, p. 02).

A política aponta, assim, que, através da educação, seria possível efetivar os direitos humanos, sendo estratégica a formação nos valores defendidos pela ONU e outras OMs que compilaram tais direitos, a fim de que a democracia e a humanidade sejam respeitadas para que nada saia do controle no *modus operandi* da economia-política do capital mundializado. Bem sabemos o tamanho dos limites da luta “pelo fortalecimento da democracia” desses organismos, sobretudo no momento da história política que estamos presenciando, com o genocídio do povo palestino sendo legitimado por agências e nações, supostamente, comprometidos com direitos humanos¹².

¹² O chamado “conflito israelo-palestino”, apesar de ter se iniciado nos anos de 1940, com a instituição arbitrária do território de Israel, se intensificou no ano de 2023. Aplicando uma estimativa conservadora, Khatib, McKee e Yusuf (2024) calculam que morreram cerca de 180 mil palestinos. Segundo Cheyfitz (2021), a situação da guerra em território palestino revela a ligação do estado de Israel com os Estados Unidos da América, um dos países mais relevantes do capitalismo central, que estão ligados não apenas por narrativas excepcionais entrelaçadas, incluindo a ideia de “terra prometida” outrora usada para justificar o genocídio dos nativos norte-americanos, mas também pela negação do colonialismo, ao mesmo tempo em que assentamentos coloniais são instalados em ambos os países.

Segundo Rodrigues (2008), após a segunda guerra mundial, criou-se um discurso de que os países deveriam se unir para firmar compromissos de modo a evitar que tragédias humanitárias tais quais o holocausto acontecessem novamente, sendo propagada, inclusive pela educação, uma retórica de “bem comum” e “segurança” que, de maneira efetiva, apenas serve para proteger os interesses capitalistas no sentido de tentar conter a luta de classes, acomodando a classe trabalhadora dos países periféricos dependentes sob o enunciado de que se evite guerras e violências. Só são contidas, porém, manifestações oriundas de grupos subalternizados, que buscam direitos para além daqueles legitimados pelas OMs, enquanto a violência do capital, seja a manifestada de maneira sutil, seja por meio do uso da força física, seria necessária para a garantia da “paz” e do “bem comum”. Os direitos humanos, nesse sentido, estão limitados aos reconhecidos pelo Estado burguês, como se este não representasse os interesses violentos do capitalismo, na ilusão da separação entre Estado e sociedade civil (Gramsci, 2006).

A política traz, ainda, a importância dos cursos e das instituições de ensino superior passarem por controles de qualidade, apontando a existência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que deve avaliar os cursos, garantindo o “alto padrão”. Rothen e Barreyro (2010) apontam que o SINAES, apesar de apresentar um discurso de qualidade e democracia, amplamente divulgado em uma revista acadêmica pelos próprios formuladores da proposta, foi criado para que o próprio mercado tenha o controle da expansão das instituições privadas de Ensino Superior, sendo um mecanismo que ajudou a consolidar a dinâmica mercantil da educação superior brasileira. Os índices avaliados não seguem critérios muito sólidos e exigentes, sendo facilmente “contornados” pelos empresários, servindo, em nossa análise, mais como uma “propaganda” para a rede privada, que pode exibir as altas notas de seus cursos, do que, de fato, um controle de qualidade. Reconhecemos que mensurar a qualidade de um curso é algo complexo, que pode facilmente cair em estratégias produtivistas e avaliações quantitativas que, de fato, não expressam a realidade do processo educativo. O MEC e o CNE, assim, parecem se aproveitar deste caráter complexo da avaliação para estimular a expansão das oligarquias de Ensino Superior.

No oitavo artigo da Resolução, são elencadas 13 questões que os egressos dos cursos de licenciatura devem estar aptos a fazer, dentre elas: “dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino” (Brasil, 2015, p. 08); “identificar questões e problemas socioculturais e educacionais (...), a fim de contribuir para a superação de exclusões (Brasil, 2015, p. 08)” e “utilizar instrumentos de pesquisa adequados

para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos” (Brasil, 2015, p. 08). Podemos identificar, aí, duas problemáticas: primeiramente, como que o CNE espera (se é que espera de verdade) que os egressos dos cursos de licenciatura dominem os conteúdos e metodologias pedagógicas e de suas áreas de conhecimento sem que garanta que o cursos transmitem tais conteúdos? Quais conteúdos são estes, afinal, se eles não são explicitados? Como exigir uma postura de pesquisador sem que os conhecimentos para tal sejam garantidos, na promoção de uma formação cada vez mais generalista, reducionista e praticista?

Além disso, afirmar que o egresso deve ser capaz de identificar problemas socioculturais e educacionais, contribuindo para a superação de exclusões é uma visão, no mínimo, superestimada dos limites da atuação docente. Evangelista (2015) afirma que esse discurso de professor responsabilizado é algo presente nas políticas educacionais, sendo o profissional docente, que já possui formação e condições de trabalho extremamente precárias, apontado como o responsável pelo sucesso ou fracasso da educação e do futuro de seus alunos. Na verdade, a própria crença de que a educação, de forma isolada, seria capaz de combater as exclusões ignora o fato de que tal ideia, de educação como meio capaz de mudar o mundo, é inviável. Mészáros (2008) mostra que essa lógica, ainda que romântica, não condiz com as condições reais de um sistema baseado na exploração do trabalho, da qual derivam o que chamam de exclusões. Nunca é demasiado repetir que nenhuma mudança radical na educação acontecerá sem a mudança da propriedade dos meio de produção, e a política acaba por desenhar um docente que atue como organizador dessa manutenção.

Outra questão que a Resolução CNE/CP nº2/2015 aponta, em seu artigo nono, é que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial. Questionamos, porém, se o CNE assumiu o compromisso de fiscalizar se a norma está sendo cumprida, uma vez que a maioria dos cursos de licenciatura, especialmente da rede privada, acontecem à distância¹³. Afinal, qual o sentido da Resolução utilizar o termo “preferencialmente”? Seria para garantir uma formação de maior qualidade aos professores, admitindo que, em situações excepcionais, poderia ser utilizada a modalidade EaD ou simplesmente para produzir um discurso mais alinhado às demandas da valorização docente, no

¹³ Segundo o Censo da Educação Superior de 2022, dos 789,1 mil alunos ingressantes em cursos de licenciatura naquele ano, 81% foram na modalidade EaD (INEP, 2023).

sentido da política de conciliação de classes enquanto, na realidade, o CNE e o MEC não criaram mecanismos para garantir o controle da expansão dos cursos na modalidade EaD¹⁴?

Ao abordar a estruturação curricular dos cursos de licenciatura, a Resolução trata, no artigo 13, da distribuição da carga horária dos cursos, apontando que a carga horária mínima deve ser de 3.200 horas, sendo que, obrigatoriamente, ao menos 400 horas deve ser dedicada a Prática como Componente Curricular (PCC), 400 de estágio supervisionado, 200 de atividades teórico-práticas de aprofundamento e, o restante, 2.200 horas, para as disciplinas formativas. O tempo dedicado a disciplinas de formação teórica assim, quando comparado com a Resolução de 2006, que era 2.800 horas, diminuiu, havendo um aumento apenas nas atividades ligadas à prática, como o estágio (de 300 para 400 horas) e a PCC (introduzido na Resolução CNE/CP nº2/2015), além das atividades complementares, que passaram de 100 para 200 horas obrigatórias. A política também traz conceitos como “processos educativos não escolares” e “multirreferencialidade dos estudos” a fim de *flexibilizar* a formação docente.

Segundo Oliveira (2004), a educação passou por transformações profundas em seus objetivos, funções e organizações na transição do nacional-desenvolvimentismo para o “globalismo”, de modo a tentar adequá-la às novas demandas do modelo econômico. A flexibilidade, nesse contexto, aparece na organização do trabalho atendendo as necessidades de um modelo de produção que permitiria formas mais autônomas, na formação de um trabalhador mais adaptado às novas condições de exploração trazidas pelas crises estruturais do capital. Tais mudanças refletem na educação com estruturas curriculares mais flexíveis e na tentativa de formar um novo perfil de trabalhadores docentes, estes capazes de educar a nova geração da classe trabalhadora seguindo as necessidades do mercado de trabalho atualizado, ainda mais precarizado com a constatação de que é possível o crescimento econômico sem a ampliação do número de empregos, tendo os trabalhadores que assumir várias funções sob a lógica de “pró-atividade” e “colaboração com o crescimento da empresa”. Tal cenário, portanto, é determinante em estruturações curriculares como a Resolução CNE/CP nº2/2015, que diminuiu a carga horária de disciplinas teóricas, acrescentando práticas que devem abarcar uma variedade de conhecimentos e, ainda, sob um discurso de que os desafios encontrados pelos docentes nas salas de aula seriam devido ao caráter altamente teórico e “reduzido ao ensino” dos cursos de licenciatura. Além disso, o foco na prática e nas atividades de laboratório revelam na, também, que a força de

¹⁴ Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Parecer CNE/CP nº 4/2024), há uma limitação da carga horária máxima permitida para os cursos de licenciatura EaD, não podendo passar de 50% da carga horária total.

trabalho gratuita ou baratíssima dos licenciandos será aproveitada, muitas vezes com pouca supervisão, nas redes de educação básica.

No mesmo artigo, a Resolução traz a relação dos conteúdos obrigatórios aos cursos de licenciatura:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11)

Sem entrar na discussão sobre se os componentes listados são indispensáveis à formação docente, queremos propor uma reflexão para a forma que eles foram redigidos e o que isso nos diz sobre os sentidos da política. Por que o parágrafo fica tão específico ao falar de diversidades e direitos humanos mas, ao mencionar assuntos tão complexos como “conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares” e “conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação” tal especificação não aparece, sendo elencados de uma forma tão geral e ampla, já que se tratam de “prioridades”?

Como já mencionado anteriormente, a UNESCO, Segundo Rodrigues (2008), desde o fim da segunda guerra mundial, vem disseminando ideias relacionadas à educação, alinhando com as novas demandas econômicas. Um dos pontos de maior evidência nos documentos da agência é a grande preocupação com a acomodação de mentes e corpos por uma via conciliadora, que, por apresentar um discurso aparentemente incontestável, de evitar que tragédias como o holocausto aconteçam novamente, dificulta a fuga de suas amarras, criando, assim, consensos. É necessário, pois, entender as instruções e os enunciados da agência como expressões mediatas e imediatas dos interesses de classes, numa relação dialética com a estrutura social. A UNESCO se ampara nas temáticas econômicas e sociais, propondo que estes aspectos serão o que garantirá o princípio da segurança coletiva, refletindo uma visão de ordem, estabilidade e permanência. Emanando disso a retórica de “democracia” e do direito de cada indivíduo de participar da construção de seu futuro, sendo a educação, subordinada à noção de instrução permanente para o desenvolvimento integral do homem, a chave para que isso aconteça. Ao utilizar de pautas que, inicialmente, emergiram das lutas de grupos excluídos, como as diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, porém de forma ressignificada, apontando-as como conquistas individuais e meritocráticas ao invés de lutas coletivas, os OMS e instituições a elas vinculadas

criam consensos na medida em que apresentam um discurso conciliador e, em superfície, imune a críticas, ao mesmo tempo que negligenciam fatores que, de fato, contribuiriam para a justiça social, como o acesso aos conteúdos historicamente acumulados.

Shiroma (2001) aponta que, frequentemente, o discurso de inclusão é utilizado para justificar a implantação de políticas que têm promovido seu oposto. Substituindo as ideias de expropriação e 40 exploração por termos como “pobreza” e, de forma ainda mais harmonizada, por “exclusão social”, os enunciados tiram o foco de responsabilidades do Estado, estruturantes, para o indivíduo a ser incluído, passando a ser ora uma obrigação individual, ora resolvido de forma paliativa por meio do desenvolvimento de habilidades úteis à empregabilidade, sendo a educação o caminho para uma sociedade inclusiva. Pregam que, para combater a desigualdade, alcançando a inclusão, o passaporte é a educação, e não a redistribuição produtiva e econômica, em uma lógica meritocrática de competitividade e capital humano. A autora evidencia que uma mudança no discurso, com a inserção de termos como inclusão e cidadania não significam uma mudança no projeto político, e sim um artifício de retórica para, justamente, manter tal projeto em funcionamento, em sentido semelhante ao que expunha Netto (1992):

[...] para exercer, no plano estrito do jogo econômico, o papel de “comitê executivo” da burguesia monopolista, ele [o Estado] deve legitimar-se politicamente incorporando outros protagonistas sócio-políticos. O alargamento de sua base de sustentação e legitimação sócio-política, mediante a generalização e a institucionalização de direitos e garantias cívicas e sociais, permite-lhe organizar um consenso que assegura seu desempenho (Netto, 1992, p.23).

A Resolução CNE/CP nº2/2015 traz, ainda, a ideia de cursos de “segunda licenciatura” e de “formação pedagógica” para bacharelados, afirmando-os como caráter emergencial e temporário, apontando que, esse último, deveria passar por uma avaliação do MEC cinco anos após a instituição da política de modo a definir planos para sua extinção. Entretanto, hoje, nove anos depois, medidas ainda não foram tomadas para que tais cursos sejam extintos. De fato, o que aconteceu foi a expansão deles, passando a ser oferecidos, inclusive, nos Institutos Federais. Nesse modelo de formação, o tempo destinado a disciplinas formativas e estágios é mais diminuto, podendo ser ainda mais reduzido se comprovada experiência na docência.

Sobre esse modelo de formação, Martin e Romanowski (2010) afirmam que o que se observa é um foco em aprender habilidades específicas que garantam competências no fazer, em uma valorização da prática não como ambiente de problematização e compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, mas simplesmente como espaço de demonstração de habilidades e

competências técnicas no exercício profissional, implicando na valorização de procedimentos específicos, estando a didática submetida a este processo.

A “valorização profissional”, destacada pela política, assim, acaba-se demonstrando um paradoxo. Afinal, como garantir a valorização da formação em cursos generalistas, que promovem uma descaracterização da profissão e, ainda, promovendo formações aligeiradas, corroborando com a ideia do senso comum de que, para se tornar professor, não é necessário nada de muito criterioso? Além do fato de que a maioria dos graduados em licenciaturas irão trabalhar em redes públicas de Educação Básica¹⁵, e, ainda, de que a maior parte desses trabalhadores são, eles mesmos, oriundos de classes populares,¹⁶ o que está em cheque nestes mecanismos de reformas para a formação docente é a própria reposição da hegemonia burguesa por meio da alienação do trabalho.

A análise da Resolução CNE/CP nº2/2015 revela, assim, que a política orienta para uma atuação que segue o sentido seguido pelos governos petistas para as políticas sociais: seguem a estratégia conciliatória de classes, trazendo um discurso inclusivo, voltado à democracia, à diversidade e à formação cidadã enquanto, ao mesmo tempo, permite que demandas empresariais adentrem as reformulações curriculares e intensifiquem a precarização da formação docente. O curso da privatização do Ensino Superior no Brasil, por exemplo, não foi contido pela política, mas incentivado. Seki (2020) aponta que nos anos entre 2014 e 2015 tivemos o ápice do incentivo estatal ao agigantamento das oligarquias de Ensino Superior, promovido, principalmente, pelo avanço do Prouni, que, nos governos de Dilma Rousseff, foi ampliado sob o discurso de democratização do acesso ao Ensino Superior. O CNE acaba por atuar como uma extensão do MEC (Silva, 2005) defendendo os interesses do Ministério e dos grupos empresariais a ele vinculados, apesar de ter a legitimidade de ser, supostamente, um órgão que representa a sociedade e os especialistas em educação.

Vale retomar neste momento o quão perturbador foi constatar como nas pesquisas apontadas pelo balanço de literatura uma quantidade muito reduzida reconhece que a Resolução CNE/CP nº2/2015 não rompe com os conceitos neoliberais, sendo apontada, inclusive, como um importante avanço para a categoria docente por muitos pesquisadores. Isso traz à tona como as estratégias de criação de consensos são sofisticadas e eficazes e como o discurso da fatalidade do

¹⁵Segundo dados do Censo Escolar de 2021, no Brasil, 82,9% das matrículas da Educação Básica são nas redes públicas de ensino (Brasil, 2021).

¹⁶Um estudo de Locatelli e Diniz-Pereira (2019) revelou que, no curso de Pedagogia, 70,5% dos estudantes possuem renda familiar de até três salários mínimos. O resultado é semelhante em outras licenciaturas: 62,7% em História, 66,3% em Matemática, 64,6% em Educação Física e 67,2% em Biologia.

capitalismo é forte, mesmo entre estudiosos com um viés crítico. Perdura a ideia de que o sistema de produção nunca será superado, impondo-se a criação de caminhos mais inclusivos, menos violentos, dentro dele, ainda que a lógica do capital seja incorrigível e que, portanto, a educação que se quer crítica deveria ser pensada para além de tal lógica (Mészáros, 2008). Apesar da maioria das pessoas reconhecerem que os processos educacionais e sociais são inseparáveis, muito facilmente se acolhe a ideia de que é possível realizar mudanças apenas para corrigir algum defeito da ordem estabelecida. O autor aponta, porém, que, mesmo em propostas subjetivamente bem-intencionadas, estas se limitam a remediar os piores efeitos da ordem capitalista sem eliminar seus fundamentos e, portanto, fracassam, pois não é possível uma conciliação com as determinações fundamentais do sistema produtivo, estas, irreformáveis, uma vez que a natureza do capitalismo é incorrigível por se basear na exploração. O capital permanece incontestável, e as ações corretivas são, inclusive, compatíveis com sua lógica e necessárias para que o sistema tenha continuidade. É uma contradição, pois, procurar margens para reformas sistêmicas no interior da estrutura capitalista, sendo necessário, para uma educação significativamente diferente, que a lógica do modo de produção vigente seja rompida.

Muitas das propostas sugeridas e apoiadas por grande parte dos acadêmicos tentam fazer o que Mészáros (2008) apontou como inviável: mudar a educação sem mudar a lógica da sociedade na qual ela está inserida. Ainda que propostas como a Resolução CNE/CP nº2/2015 pareçam, em um primeiro olhar, bem intencionadas, principalmente se comparadas com ideais mais conservadores, como a Resolução CNE/CP nº2/2019, é necessário que, como estudiosos, realizemos uma análise que não se contente com o modo de operar bem traduzido pelo dito popular “dos males, o menor”, tendo em mente que, já que as organizações curriculares são determinadas pelo modo de produção, refletindo o tipo de ser humano que a sociedade pretende formar, não é possível defender uma educação verdadeiramente inclusiva, justa, livre de preconceitos e efetivamente democrática sem que se questione o sistema que se sustenta em exclusões, injustiças e exploração da nossa humanidade.

1.2 A ALFABETIZAÇÃO NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº2/2015

Com relação à alfabetização na Resolução CNE/CP nº2/2015, observamos que esta foi praticamente ignorada na política. A palavra alfabetização não é mencionada, entretanto o documento aborda algumas questões relativas à linguagem e à língua materna. Foi instituído que o projeto de formação dos profissionais do magistério deve ser desenvolvido de modo a articular as instituições de ensino superior e os sistemas de educação básica, contemplando, entre outros

aspectos, a “ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita” (BRASIL, 2015, p. 05).

Alguns dos pontos que a formação dos profissionais do magistério deve conduzir o egresso é à “[...] reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso” (p. 6). Ainda, nos núcleos de estudo dos currículos dos cursos de licenciatura deve haver a articulação da “[...] decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguísticos sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica” (p.10). No núcleo de estudos integradores, para enriquecimento curricular, os cursos devem compreender a participação dos estudantes em “atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social” (p.10), o que, além de utilizar dos termos linguagem ou linguagens de forma muito generalizadas, não manifesta uma preocupação sobre a formação no campo de linguagens para o ensino, mas sim para uma formação acadêmica geral, ligada à proficiência na sua língua materna. Um ponto de destaque, recorrente no documento, é a indicação do uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, é apontado que os estudantes de licenciatura devem relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, demonstrando domínio sobre elas para os processos didático-pedagógicos.

É importante destacarmos como as políticas apelam para a necessidade do professor em trabalhar com as TICs, sendo apontadas como necessárias para a educação contemporânea e como, frequentemente, esse discurso está aliado a um processo de despolitização, desintelectualização e proletarização do trabalho docente. Silva (2019) afirma que, nos anos 1990, a Unesco estabeleceu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI que, entre outros aspectos, orientou a implementação dos TICs nas práticas educacionais, apostando no papel “salvacionista” dessas tecnologias, sendo apontadas, inclusive, como agentes promotores da democratização do ensino. O ensino deixa de ser atribuído essencialmente ao professor e as TICs passam a ser, em tese, capazes de proporcionar uma aprendizagem mais alinhada aos interesses da juventude e do mercado de trabalho. É um discurso que investe na lógica reducionista do determinismo tecnológico, como se utilizá-los de forma intensiva nas salas de aula fosse inevitável, remetendo à racionalidade técnica das formas de ensino. Está ligado, ainda, a um movimento de supervalorização dos conhecimentos tácitos, ao reduzir as exigências de

escolaridade a rápidos treinamentos que substituem processos educativos escolares mais prolongados. Ainda, Silva e Santos (2022) apontam que o incentivo dos TICs no contexto do ensino, além de intensificar o processo de privatização da escola pública, por meio do uso de softwares privados, resultam na promoção de um perfil docente capaz de navegar entre as tecnologias e promover um ensino mais flexível e focado nos interesses do aluno, o que, além de fragilizar a necessária transmissão dos conteúdos, favorece um maior controle e vigilância do trabalho docente e impulsiona a docência como performance.

É pertinente marcar, novamente, como a alfabetização sequer é mencionada na resolução, apesar da ampla relação de conteúdos que devem ser englobados nos cursos de formação de professores:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Tal ausência já se mostraria contraditória mesmo no interior de uma perspectiva instrumental e funcionalista, uma vez que as habilidades de leitura e escrita, assim como as ligadas à disciplina de matemática (que também não foi citada no documento) são apontadas como as que devem ser desenvolvidas pelos alunos da educação básica com maior urgência sendo, inclusive, mensuradas em avaliações de larga escala. Assim como apontaram Triches (2016) e Portelina e Sbardelotto (2017), refletimos se, ao expandir as funções dos professores, de modo a torná-los profissionais capazes de assumir vários papéis, sua formação teórica sobre questões essenciais, como a alfabetização, não ficou esvaziada. Além disso, é notável, também, os reflexos das teorias pós-modernas no currículo. Segundo Costa (2023), o pensamento pós-moderno direciona a educação para a adaptação dos filhos da classe trabalhadora ao sistema capitalista e está presente nos currículos por meio do conceito de multiculturalismo com um discurso de respeito às diferenças, de inclusão, de educar para a cidadania. Para a superação das opressões, contudo, propõe-se um esforço meritocrático sem a reflexão sobre o sistema produtivo e as raízes dos processos de alienação. Trazendo um discurso supostamente inclusivo, a fim de produzir consensos, o pensamento pós-moderno projeta uma escola “plural”, o que significa “dar voz” aos saberes de grupos oprimidos para que se construa uma espécie de crítica cultural e a mescla de vários discursos fazendo com que a educação escolar substitua sua função de transmissão do conhecimento elaborado por uma postura de tensão e hibridização de várias “narrativas” e

lógicas culturais, nas quais o papel do professor é apenas de potencializar a presença das múltiplas delas.

Parece, ainda, que as diretrizes de 2015 trazem uma concepção instrumentalizante de linguagem, sendo necessário dominá-la ora para utilizar de forma eficaz meios de comunicação em processos didáticos, ora para apropriar-se dos “códigos linguísticosociais” utilizados pelos estudantes, ora para operar recursos linguísticos. Não se toma a linguagem por ela mesma, no processo de formação da consciência; ao invés de conceber a linguagem com enunciado, esta é vista como um sistema de representação, como explicitam Lopes e Mello (2017, p.18):

[...] por descrermos da força de ligação entre o pequeno tempo da nossa vida singular e o grande tempo da experiência humana total, tomamos a linguagem como sistema de representação e não como uma atitude, um ato de criação, de renovação humana e de sua condição de humanidade. Renovar a linguagem é recriar-se no espaço e tempo da vivência submetida ao longo da filogênese humana, emancipada na ontogênese. Essa linguagem como sistema de representação talvez seja a feição mais simplista da abordagem da linguagem, enquanto designe a relação de um significante e um referente. Ainda que essa seja uma dimensão da linguagem, há tantas outras mais relevantes para a formação dos enunciados, das obras e do pensamento humano que costumamos a crer no poder dessa abordagem, principalmente [...] no ensino da linguagem escrita.

Mesmo em uma perspectiva reducionista de formação docente, a ausência de um conteúdo extensivamente comentado é, no mínimo, discutível. A alfabetização é vista como indicadores de saúde de uma sociedade (Cook-Gumperz, 2006) sendo apontada como prioridade em momentos históricos diversos, sendo, inclusive, vista como primordial para os índices de desenvolvimento humano e o avanço da economia do país. Por qual motivo, portanto, a resolução que regulamenta os cursos de licenciatura, incluindo os de licenciatura em Pedagogia, nem ao mesmo menciona o termo? Não há prioridade para os formuladores da política em questão e, apesar da Resolução CNE/CP n°2/2015 nem sequer mencionar a alfabetização, programas federais de formação em serviço para alfabetizadores acontecem todos os anos, o que revela um modelo, uma finalidade e sentido bastante específicos para a formação das alfabetizadoras, como trataremos na continuação deste trabalho.

2 DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA

A produção de conhecimento, trabalho de uma construção coletiva da comunidade científica e processo contínuo no qual cada nova investigação contribui para o estudo do tema, não pode, ele próprio, abdicar da tarefa crítica do estado do conhecimento da área de interesse, identificando consensos, controvérsias, lacunas, contribuições e, sobretudo, o modo como o objeto vem sendo debatido na comunidade científica (ALVES, 1992).

Objetivando realizar uma aproximação com os conceitos que norteiam o estudo, realizou-se um mapeamento de trabalhos produzidos a partir de 2015, utilizando o portal de periódicos da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A datação é justificada pelo ano em que foi instituída a Resolução CNE/CP nº 2/2015, já que se pretende explorar a formação inicial de professoras alfabetizadoras no contexto da referida política. Para selecionar os trabalhos, primeiramente, foram elencadas algumas palavras-chave a serem pesquisadas e, após a leitura do resumo das produções, foram separadas aquelas que possam contribuir para o estudo. Os termos digitados no portal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foram: professor a alfabetizadora e suas variações (professor alfabetizador, professores alfabetizadores) combinado com formação inicial; Resolução CNE/CP nº 2/2015; Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior; e alfabetização combinado com pedagogia.

2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Neste tópico, exploramos as produções selecionadas por meio da pesquisa do termo professora alfabetizadora e suas variações (professor alfabetizador, professores alfabetizadores) combinados com formação inicial. É importante marcar que, ao pesquisar tais expressões, um expressivo número de textos aparece como resultado, porém, a grande maioria concentra-se em contar a trajetória formativa de uma professora ou um grupo de professoras em específico, o que também foi observado por Tagliavini (2019) ao pesquisar o tema. Segundo a autora, é bastante expressiva a existência de produções ligadas ao cotidiano que pretendem elaborar possíveis teorias através de pesquisas que seguem a metodologia de analisar um caso, um aluno, uma sala de aula ou um professor, o que nos parece bem pouco relevante para o presente estudo. Sendo assim, de modo a

conhecer a produção acadêmica recente sobre a formação inicial de alfabetizadores, foram selecionados uma dissertação na base de dados da BDTD (Pagnan, 2016) e três artigos no portal de periódicos da CAPES (Castro, Teixeira, 2019; Rodrigues, Martiniak, 2021; Girardi, Rausch, 2022), excluindo aquelas pesquisas que exploram histórias de vida ou realidades muito específicas, singulares.

Seguindo ordem cronológica, iniciamos com o texto de Pagnan (2016), que realiza uma pesquisa bibliográfica tomando por base a produção acadêmica acerca da formação da professora alfabetizadora. Sobre a formação inicial, a autora aponta que, apesar do curso de licenciatura em pedagogia formar as alfabetizadoras, a alfabetização não é atendida por esta graduação, existindo universidades que sequer dispõem de disciplinas ou unidades de ensino específicas para abordar a temática. Ainda que a autora indague a qualidade dessa formação, no questionamento se o egresso estaria preparado para a docência no ciclo de alfabetização, destacando, ainda, a discrepância com a docência nos anos finais do ensino fundamental, que exige um curso superior específico para cada área, e, ainda, afirmando que há, nas escolas, muitos professores que não tiveram uma boa formação inicial e, por isso, “cometem falhas em sua prática” (p. 33), ela não defende que a alfabetização deva ter papel de destaque nos cursos de licenciatura em pedagogia. Ao invés disso, expressa que as docentes devem fortalecer sua prática no cotidiano, buscando especializar-se em alfabetização escolar, responsabilizando as professoras, portanto, por sua própria formação, de maneira individualizada.

A dissertação de Pagnan (2016) nos permite observar que, nem mesmo pesquisas produzidas em programas de pós-graduação de universidades federais escapam à lógica do capital na produção de um professor responsabilizado. Evangelista (2016) aponta que os interesses capitalistas atribuem ao professor a responsabilização sobre o futuro do seu aluno, convencendo-o que o sucesso de seu aluno no futuro, assim como seu desemprego, se dará pelo investimento ou não do professor em seu trabalho presente, persuadindo os docentes a acreditarem que sua atuação pode influenciar no não desenvolvimento econômico do país. Embora há a disseminação da responsabilização docente como “empoderamento”, o que acontece de fato é o deslocamento dessa responsabilização: ao invés dos problemas presentes na sociedade brasileira serem oriundos das negociações e interesses da burguesia, eles surgem porque os professores não investem na aprendizagem do aluno, na mudança dos métodos pedagógicos, nas novas tecnologias educacionais, em sua própria formação.

Castro e Teixeira (2019) apresentam, na sua revisão por artigos que tratam da formação inicial do alfabetizador em periódicos que possuem Qualis A1 que, de maneira geral, os pesquisadores da área da educação indicam que a formação inicial não dá conta de preparar a professora alfabetizadora, sendo que o egresso não possui, de maneira geral, conhecimento acerca das habilidades e conhecimentos cruciais para conduzir a alfabetização, não reconhecendo as propriedades e regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética, sendo uma realidade que impacta no fortalecimento dos processos de desqualificação e degradação do trabalho do professor, apontando que é necessário revisar a formação inicial da categoria de modo a promover a valorização profissional. As autoras, portanto, reconhecem o que também foi discutido por Triches (2016) sobre a importância da formação inicial não apenas para a melhoria das práticas nas escolas, mas, também, para a valorização da docência, uma vez uma formação que alarga as funções do licenciado em pedagogia, na busca de um “superprofessor” (Triches, 2016), traz, como consequência, a fragilidade da qualificação para a função de ensinar ao mesmo tempo que o responsabiliza pelo fracasso da educação pública.

Outra pesquisa que realiza um mapeamento da produção acadêmica acerca da formação inicial das professoras alfabetizadoras é de Rodrigues e Martiniak (2021). Após análise das obras mapeadas, as autoras chegaram à conclusão que as produções apontam e tentam encontrar culpados para o fracasso da formação inicial da professora alfabetizadora, acusando o currículo, a relação teoria e prática e a carência de conteúdos da área da Linguagem, sendo que não há, segundo o mapeamento por elas realizado, pesquisas que buscam compreender a influência dos discursos ideológicos internacionais, nacionais e locais na formação inicial do professor alfabetizador. Frequentemente, as reflexões acerca dos objetos de pesquisa tentam encontrar respostas imediatas para o problema, sem discussões mais sólidas, pautadas em um contexto amplo que permitiria pensar a temática em sua totalidade. Além disso, as autoras identificaram que as pesquisas tendem a repetir discursos hegemônicos de que a falta de conteúdos linguísticos na formação inicial do licenciado em pedagogia seria o único motivo de existir tantos “iletrados” no país, o que reforça, de alguma forma, a responsabilização direcionada aos docentes. Rodrigues e Martiniak (2021) afirmam, de maneira precisa, que as pesquisas sobre a formação inicial da professora alfabetizadora devem ser mais incisivas na compreensão e na crítica dos discursos hegemônicos produzidos pelas políticas educacionais em contextos neoliberais, de modo a pensar o problema da formação de maneira mais aprofundada.

Por fim, Girardi e Rausch (2022) apresentam uma revisão sistemática da produção científica realizada no Brasil entre 2014 e 2018 acerca da formação de professoras alfabetizadoras. As autoras identificaram que 89% das pesquisas revisadas investigam a formação continuada da professora alfabetizadora, sendo que apenas 11% pesquisam a formação inicial e 3% a formação inicial e continuada em conjunto, existindo, pois, uma necessidade de aprofundar os estudos sobre a formação inicial, sendo um campo mais frágil na literatura, mais ainda em suas especificidades. As limitadas produções que a abordam indicam que a formação da alfabetizadora é complexa e cheia de problemas e que as instituições de ensino superior não se encontram preparadas para formar professoras alfabetizadoras, uma vez que a prática de alfabetizar exige aspectos específicos que não são contemplados pela formação generalista do curso de licenciatura em pedagogia. Há, em alguns textos inclusive amparados nos referenciais teóricos de Magda Soares, a defesa de uma formação específica para a professora alfabetizadora.

A perspectiva do professor como protagonista da sua própria formação também é recorrente nas pesquisas sobre formação inicial de alfabetizadores analisadas por Girardi e Rausch (2022). É forte a presença da defesa da formação em serviço como uma possibilidade de professores perceberem-se como produtores de conhecimento, sendo considerado um espaço privilegiado de reflexão sobre a prática que, por meio dela, o docente se reconhecera como protagonista do seu próprio processo de formação. Questionamos, amparados em Duarte (2013), se sem uma formação inicial que propicie uma base sólida por meio do ensino dos conteúdos mais robustos, fundamentais e elaborados presentes na sociedade, há a possibilidade de protagonismo e autonomia nos processos de formação em serviço, uma vez que sabemos que esses são recorrentemente ainda mais negados nessas espécies de formação. Assim como afirma Pimenta (2012), o apelo ao professor que reflete sobre seu trabalho não pode se transformar em um termo da moda despido de sua dimensão político-epistemológica, pois, assim, corremos o risco de carregá-lo apenas como um discurso ambíguo que acaba por culpabilizar os professores, eximindo o Estado de suas responsabilidades e compromissos com a educação, crítica mais global na qual se insere esta pesquisa.

Girardi e Rausch (2022) concluem com síntese que também é observada na realização do levantamento para esta revisão de literatura: são necessárias pesquisas mais amplas e com maior densidade nas análises, uma vez que a maioria realiza investigações muito pontuais, existindo um elevado número de pesquisas de estudos de caso, nas quais analisam-se aspectos muito particulares que acabam não ajudando na compreensão global da política. Cabe apontar, ainda,

que, das produções selecionadas para esta revisão, todas seguem a metodologia de pesquisa bibliográfica, o que sinaliza uma falta de trabalhos que apresentam novos dados sobre a situação da formação inicial do alfabetizador no Brasil, além da lacuna da temática em si, uma vez que, como mostrou Girardi e Rausch (2022), a grande maioria dos trabalhos estão no campo da formação continuada. Esse panorama demonstra a carência no trato com a empiria que orienta e determina a formação inicial da alfabetizadora, ponto no qual se insere o presente trabalho.

2.2 A ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DE CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Afunilando nosso levantamento sobre como a alfabetização é trabalhada em cursos de Pedagogia, pesquisou-se os termos alfabetização combinado com pedagogia na BDTD e no portal de periódicos da CAPES. No primeiro, foram selecionadas quatro produções (Piccoli, 2015; Cartaxo, Smaniotto, Fontana, 2020; Gonçalves et al, 2023; Mendes, Santos, Machado, 2023); já no outro, duas (Melo, 2022; Darski, 2020). Como critério para seleção, foram excluídos os trabalhos que tratam de realidades muito específicas, que se guiam por narrativas de sujeitos selecionados, assim como os que pretenderam abordar a alfabetização pelo viés mais restrito de determinada modalidade da educação ou, ainda, exploram o conceito de alfabetização aplicado a outras áreas (alfabetização científica, digital, tecnológica, entre outros).

Piccoli (2015) realizou sua investigação nas universidades federais da Região Sul do país, de modo a entender parte de como ocorre a formação da professora alfabetizadora nesse contexto. Analisando os currículos, a autora encontrou uma variedade de nomenclaturas para as disciplinas envolvendo alfabetização, dividindo-as em três campos semânticos: 1) alfabetização, língua portuguesa, literatura, linguagem; 2) educação, ensino, metodologia, teoria, prática; 3) crianças, jovens, adultos. Os títulos das disciplinas sugerem, pela análise da autora, que grande parte delas são centradas na ação pedagógica, na alfabetização e no ensino de língua portuguesa, sendo identificadas múltiplas abordagens, como as socioculturais, sociolinguísticas, psicogenéticas, cognitivas, fonológicas, linguísticas, psicolinguísticas, entre outras. Uma observação pertinente foi que a palavra “Alfabetização” foi contabilizada com o mesmo número de usos da expressão “Língua Portuguesa”, o que demonstra, para a autora, certa aproximação entre ambas no Brasil, uma vez que, ao alfabetizar, segundo ela, “ensina-se a língua materna na forma escrita” (Piccoli, 2015, p.138). Outro ponto de destaque foi a disciplina “Linguística e Alfabetização” aparecer

apenas uma vez, mostrando seu pouco uso. Ainda que sejam necessárias abordagens linguísticas que articulem esses conhecimentos às práticas de alfabetização, a questão da linguística é apontada como uma lacuna na formação docente, a autora aponta a necessidade de fortalecer a ideia de que a alfabetizadora é uma professora de português língua materna e, por isso, deve dominar as diversas dimensões da língua portuguesa, conhecimentos essenciais à ação alfabetizadora.

Outro ponto observado por Piccoli (2015) foi o tempo dedicado às disciplinas de alfabetização na carga horária dos cursos. Foi constatada uma diferença preocupante entre as instituições, variando de 3,28 a 6,37% da carga horária total, o que demonstra uma inconsistência. Além disso, a autora afirma que a quantidade de horas investidas nas disciplinas não é suficiente para abordar e aprofundar os conhecimentos necessários à alfabetização. O caráter generalista dos cursos de pedagogia, conclui, faz com que as professoras alfabetizadoras se constituam em percurso próprio, ao elegerem turmas de alfabetização para a realização de estágios, entre outros caminhos. A autora aponta que é urgente lutar por cursos de formação inicial mais qualificados, de modo a colocar a formação em serviço no seu espaço que lhe cabe, o de aperfeiçoamentos e especializações.

Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020) analisaram, no ano de 2017, um total de 70 cursos de licenciatura em pedagogia de instituições públicas e privadas do Brasil. De modo a compreender como a alfabetização está sendo tratada nesses cursos, identificando as concepções teórico-metodológicas, as autoras analisaram as ementas das disciplinas sobre alfabetização e dividiram os dados encontrados (termos, conceitos, ideias, etc.) nas seguintes categorias: faceta pedagógica, recebendo 171 citações; faceta sociocultural, com 104; faceta sociológica, com 80; faceta linguística, que recebeu 78 citações; faceta psicológica, com 70 menções; faceta psicolinguística, com 12 e, finalmente, faceta sociolinguística, com 11. Tal resultado mostra a tendência nos cursos de Pedagogia de ligar-se a abordagens aliadas aos estudos do letramento. As facetas de psicolinguística e sociolinguística são as que foram menos citadas, o que pode desencadear em uma lacuna no conhecimento do professor sobre as relações entre pensamento e linguagem, sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano e sobre a questão das variedades linguísticas e suas influências sobre o processo de alfabetização.

Em seguida, as autoras analisaram as bibliografias das disciplinas sobre alfabetização e dividiram os textos sugeridos também em facetas, sendo estas: faceta sociocultural, com 113 produções, sendo a mais citada o livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares;

faceta psicológica/psicolinguística, contando com 109 produções, sendo o trabalho de Emília Ferreira e Ana Teberosky, *A psicogênese da Língua Escrita*, o mais citado; faceta pedagógica/política, com 86 textos elencados, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Portuguesa o mais frequente; faceta linguística, com 57 textos, sendo Alfabetização e linguística, de Luiz Carlos Cagliari, o mais citado e faceta sociológica, contando com 59 textos, sendo o mais recorrente de autoria de Paulo Freire, o livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Tais dados demonstram, pela análise de Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020), que a abordagem cognitivista é majoritária, apesar de existir a presença significativa da faceta sociocultural, representada pelos estudos do letramento. A posição da faceta linguística, com apenas 14% das citações confirma que existe uma lacuna sobre esses aspectos na formação do alfabetizador. Por fim, o fato da faceta sociológica ser a menos citada demonstra que os estudos que problematizam as condições sociais em que a alfabetização ocorre no Brasil são pouco explorados.

Darski (2020) selecionou quatro cursos de licenciatura em pedagogia de instituições públicas diferentes de modo a descobrir qual é a concepção de alfabetização apresentada e quais conhecimentos linguísticos são importantes para a formação das alfabetizadoras. Na primeira universidade, três disciplinas obrigatórias são dedicadas a conteúdos linguísticos, resultando em um total de 160 horas. Destas, apenas uma trata a alfabetização especificamente. Na análise da autora, esta quantidade é ínfima; apesar de existir conteúdos sobre as especificidades linguísticas do processo de alfabetização, esses aspectos são contemplados de forma superficial e, assim, é notável a impossibilidade do curso promover um adensamento teórico desejável quanto às questões da alfabetização, devido à própria carga horária. Na segunda universidade, existem, também, três disciplinas obrigatórias sobre conteúdos linguísticos, totalizando 252 horas, sendo que duas tratam especificamente da alfabetização. Este curso, aponta Darski (2020), apresenta poucos tópicos voltados para o conhecimento da estrutura e funcionamento do sistema de escrita alfabética, apontado pela autora como crucial ao processo de alfabetização. Novamente, a carga horária dedicada a estes assuntos é considerada insuficiente, sendo necessárias diversas mudanças no âmbito curricular para viabilizar uma formação com solidez teórica, didática e metodológica.

Na terceira instituição pesquisada por Darski (2020), há duas disciplinas que envolvem conteúdos linguísticos, totalizando 144 horas, sendo que ambas focalizam em linguagem e alfabetização, sendo, segundo a autora, uma carga horária diminuta, novamente. As ementas das

disciplinas revelam uma preocupação com o domínio da língua portuguesa por parte do licenciado, além de proporcionar uma ênfase maior na educação infantil. Em síntese, a terceira instituição traz conteúdos bastante pertinentes, porém de forma acelerada, devido ao pouco tempo dedicado a questões relativas à língua materna. A quarta e última universidade analisada pela autora dedica, também, 144 horas a conteúdos linguísticos, sendo distribuídas em duas disciplinas que focalizam no processo de alfabetização. Apesar de abarcar uma série de tópicos importantes, estes são abordados em “modo extra rápido” (p. 102), ficando aquém de aprofundamentos. O curso de licenciatura em pedagogia desta última instituição, conclui a autora, apresenta uma abordagem mais direcionada para os aspectos mais gerais da função do educador, e, dificilmente, um egresso que se tornar professor alfabetizador conseguirá realizar seu trabalho sem buscar novos conhecimentos em outros graus de ensino.

De modo geral, Darski (2020) aponta que sua leitura dos PPCs dos cursos de licenciatura em pedagogia das quatro instituições públicas pesquisadas indica um percentual bem baixo de carga horária e de conteúdos dedicados à formação linguística das professoras alfabetizadoras, que, para realizar um trabalho efetivo, precisam dominar a língua escrita, em seus aspectos fonológico, ortográfico, gráficos e discursivos, além de possuir conhecimento sobre a prática do alfabetizar, da história e das abordagens de alfabetização. Nos currículos analisados, esses conteúdos, quando aparecem, se fazem de forma fragmentada, incompleta ou sintetizada. A autora conclui com a defesa da necessidade de mais pesquisas relacionadas à formação inicial de professoras alfabetizadoras, de modo a contribuir para o conhecimento na área, ainda tão pouco explorada.

Melo (2022), com o objetivo de analisar como ocorre a formação da alfabetizadora nos cursos de pedagogia da região norte do Brasil, observou os PPCs de 20 cursos de universidades estaduais e federais. Os resultados apontam que todos os cursos pesquisados possuem disciplinas vinculadas à alfabetização, compreendendo, porém, um percentual insuficiente da carga horária total do curso, dada a complexidade e multifacetação do processo de alfabetização (compreendendo de 4% a 12%). Tais disciplinas, ainda, não tinham, necessariamente, a palavra alfabetização em suas nomenclaturas, o que contribuiu com desvios nas ementas e bibliografias, fragilizando ainda mais a formação para alfabetização. Outras fragilidades apontadas foram a ausência de grupos de estudos, pesquisas e extensão vinculados à alfabetização, além da quantidade insuficiente de parcerias entre as universidades e as escolas de Educação Básica, o que dificulta a articulação teoria e prática.

Gonçalves *et al* (2023) focalizaram sua investigação acerca da alfabetização no curso de licenciatura em pedagogia nas universidades federais e estaduais de Pernambuco. Os autores não fazem uma diferenciação entre os conteúdos de língua portuguesa e alfabetização, apontando que as instituições de ensino superior analisadas apresentam duas ou três disciplinas obrigatórias relacionadas à formação da professora alfabetizadora, com carga horária que varia de 45 a 90 horas. Os resultados apontam um padrão: a maioria das instituições propõe uma aproximação com tais conteúdos no segundo ano do curso, sendo propostas outras disciplinas obrigatórias e optativas ao longo do ano. Os nomes das disciplinas foram divididos em dois grupos semânticos, sendo o primeiro “alfabetização, letramento e língua portuguesa” e o segundo “fundamentos, conteúdos, metodologias, ensino e práticas”. Segundo a interpretação das autoras, as nomenclaturas sugerem um trabalho focado nas ações pedagógicas no campo da alfabetização, do letramento e da língua portuguesa. Já os componentes destas disciplinas, numa análise das ementas, tratam o ensino de língua portuguesa, os processos de aprendizagem do sistema de escrita e da ortografia, o papel social da linguagem, a formação de leitores e conceitos de letramento e alfabetização e suas relações. Apenas duas das sete instituições analisadas apresentam cursos com um componente voltado exclusivamente ao campo da alfabetização como disciplina obrigatória.

Na análise de Gonçalves *et al* (2023), apesar dos cursos de licenciatura em pedagogia de instituições públicas do estado de Pernambuco não possuírem formação específica para professoras alfabetizadoras, as discussões presentes podem contribuir para o licenciado refletir e apropriar-se de temáticas relativas à alfabetização, existindo, porém, a necessidade de um investimento maior no quantitativo de disciplinas obrigatórias destinadas à alfabetização que possibilitem uma experiência mais direta com o cotidiano escolar. Os autores chamam atenção, ainda, para a ênfase da formação da alfabetizadora ser nos cursos de formação continuada, afirmando que estes cursos não são capazes de preencher todas as lacunas deixadas pela formação inicial, sendo imprescindível que a graduação seja revista. Questionamos, entretanto, se a maior lacuna presente na formação docente seja no campo da experiência cotidiana quando, como os próprios autores afirmaram, a ênfase da formação acontece justamente em serviço, em comitância com a vivência do cotidiano da docência. Ainda, seria, de fato, o objetivo dos cursos de formação em serviço preencher lacunas deixadas pela graduação?

Por fim, Mendes, Santos e Machado (2023) analisaram um total de 181 cursos de licenciatura em pedagogia de universidades públicas do Brasil, sendo que 121 acontecem na modalidade

presencial e 60, a distância. Nas matrizes curriculares desses cursos, foi observado que, em todo o Brasil, 159 cursos contam com disciplinas que contém o termo alfabetização em seu nome, e 169 apresentam aulas com os termos Linguagem, Língua, Língua Portuguesa e Linguística. Todos os cursos analisados apresentam disciplinas que tratam questões relativas à formação de alfabetizadores, incluindo conhecimentos em Língua Portuguesa, com uma variação entre 1 e 8 disciplinas por curso. Apesar das autoras não realizarem uma discussão sobre os dados, podemos observar algumas questões relevantes: todos os cursos de licenciatura em pedagogia analisados apresentam conteúdo sobre a língua materna, embora que não existam dados sobre como a Língua Portuguesa é abordada e se os conhecimentos são relevantes à formação da alfabetizadora. Com uma variação de uma a oito disciplinas com conteúdos gerais sobre a língua materna, podendo ou não incluir alfabetização, percebe-se que a formação do alfabetizador é, como também apontado por Piccoli (2015), periférica no curso de licenciatura em pedagogia. Com relação aos cursos EAD serem em menor quantidade quando comparado aos cursos presenciais, representando 33%, como a pesquisa não aponta o número de matrículas de cada curso, não é possível afirmar que os cursos presenciais são, de fato, os que mais formam licenciados em pedagogia na rede pública, uma vez que cursos EAD, pela dispensa de um espaço físico para portar os alunos, abarca um número maior de matrícula.

É relevante marcar a escassez de produções que trazem dados sobre a temática que não sejam derivados de opiniões de indivíduos. A busca nas plataformas de pesquisa apontou que existem outros textos, além dos selecionados, que se propõem a observar a alfabetização no curso de pedagogia. No entanto, a grande maioria apresenta narrativas, opiniões e impressões de alunos de graduação envolvidos nas disciplinas sobre alfabetização ou no estágio no ensino fundamental, como comentamos anteriormente. Ouvir e considerar o que os sujeitos envolvidos no processo educacional têm a dizer sobre sua experiência pode nos ajudar, de alguma forma, a melhor compreender o fenômeno, até mesmo como forma de avaliação dos processos. Entretanto, tal fragmentação nos coloca no risco ainda maior de não compreendermos a formação inicial de alfabetizadoras como síntese de determinações e demandas da produção capitalista, impedindo-nos de assimilar e, conseqüentemente, agir estrategicamente nas disputas do sentido da nossa formação, por mais orientada que esteja pela divisão internacional do trabalho. Dito isso, as poucas produções que se ocuparam em apresentar informações sobre como acontece a formação de professoras alfabetizadoras em cursos de pedagogia apontam para as lacunas oriundas de uma formação muito generalista, na qual não há tempo suficiente nas disciplinas sobre alfabetização para que o egresso tenha acesso a todos os conhecimentos

necessários à ação alfabetizadora. Com esta pesquisa, além de observar como esta premissa se atualiza, estudamos outro ponto também pouco explorado por parte da literatura: a interface com as políticas de formação docente.

2.3 A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015

Neste tópico, exploramos as produções selecionadas por meio da pesquisa dos termos Resolução CNE/CP nº 2/2015 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. No portal de periódicos da Capes, sete artigos se mostraram relevantes (Dourado, 2015; Honório et al, 2017; Filho, Oliveira, Coelho, 2021; Torrez, Martinez, 2022; Volsi, Moreira, Godoy, 2017; Portelinha, Sbardelotto, 2017) e, na BDTD, uma tese (Marchan, 2017). Foram excluídos os trabalhos que analisam a política focando em certas áreas de ensino, como ciências ou educação física, e aqueles que visam a investigar suas repercussões em cursos ou instituições específicas.

Dourado (2015) analisa as concepções e desafios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do magistério da educação básica. O autor aponta que as discussões para a elaboração das diretrizes começaram em 2014 com a instituição, no CNE, da Comissão Bicameral de Formação de Professores, no âmbito do Projeto CNE/UNESCO, *Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras*. Segundo ele, foram realizadas, ainda, diversas reuniões com entidades acadêmico-científicas e sindicais cuja “participação foi efetiva” (p. 303), além de uma audiência pública na qual algumas propostas foram discutidas e alteradas. O dispositivo impõe o aumento da carga horária mínima dos cursos de licenciatura, passando de 2.800 horas para 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais 400 horas são dedicadas à Prática como Componente Curricular (PCC), 400 ao estágio supervisionado e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento. Além disso, é determinado que os cursos devem contemplar sólida formação teórica e interdisciplinar, inserção dos estudantes nas instituições de educação básica, o desenvolvimento de um espaço privilegiado para a práxis docente, conhecimento sobre o contexto educacional da região onde será desenvolvido, atividades de socialização para os estudantes, aulas que propiciem o aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, além da aprendizagem de Libras e acesso a discussões sobre as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural.

Durante todo o texto, Dourado (2015) destaca que a normativa foi instituída “[...] após amplo estudo e discussões com diferentes atores [...]” (p. 304), privilegiando explorar esse discurso em

detrimento do conteúdo da resolução em si, apesar de ressaltar as contribuições da política, que representaria um importante passo para a valorização do magistério e para uma maior organicidade para as políticas e gestão da educação nacional. Nos momentos nos quais o conteúdo da resolução é, de fato, mencionado, ele é referido por meio de longas citações diretas, sem o debate sobre suas bases teóricas e implicações para a formação docente. O texto parece mais uma propaganda das diretrizes do que uma pesquisa acadêmica sobre a formação de professores frente à política, o que pode ser explicado pelo fato de que o autor foi o próprio relator da resolução.

O artigo de Dourado (2015) traz à tona, ainda, a proximidade do conteúdo do dispositivo com o discurso da Unesco e demais organizações multilaterais (OMs) para a educação, relação explicitada pela mencionada comissão elaboradora da política, criada em meio ao desenvolvimento de um projeto da agência. Segundo Corte, Sarturi e Nunes (2018), as reformas educacionais no Brasil, desde a década de 1990, estão em consonância com as orientações das OMs, promovendo políticas que seguem a concepção de Estado mínimo no que diz respeito à manutenção das áreas sociais, atenuando o limite entre o público e o privado. O alargamento das funções do professor, como também é observado nas diretrizes pelos diversos tópicos que os cursos de licenciatura precisam contemplar, é observado na concepção de educação defendida pelas OMs, que, ampliada, pode ser realizada em diferentes tempos e espaços, na pretensão de formar indivíduos que adotam uma forma pragmática de lidar com o conhecimento, se tornando um sujeito autônomo, “empreendedor”, que deve adaptar-se continuamente às necessidades do mercado e conformar-se com o resultado de suas “escolhas”. A perspectiva visa, essencialmente, a constituição de um sujeito despolitizado, sem capacidade de pensar e organizar-se no coletivo (RODRIGUES, 2008), o que será discutido com no decorrer do trabalho.

Marchan (2017), no intuito de explorar os discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente, realiza uma análise da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Segundo a autora, os elementos da política apontam os docentes como “base de uma educação socializadora” (Marcham, 2017, p. 153), situando a formação e a atuação do professor como eixo central do processo de socialização na educação básica, numa ideia de que, para lecionar, não basta apenas dominar o conteúdo e as ferramentas didáticas, mas é necessário possuir conhecimentos que o permitem lidar com as diversidades sociais, psicológicas, pedagógicas e culturais dos alunos. O professor, nesta perspectiva, tem o papel de estabelecer a relação entre ensino formal e moral da criança. Outro ponto trazido pela análise da autora da resolução é o

tempo a ser dedicado às dimensões pedagógicas ao longo de todo o curso, garantindo carga horária mínima de saberes pertinentes à educação nas diferentes licenciaturas, o que, além de garantir uma base comum nacional para esses cursos, os distinguiram do modelo de matrizes curriculares dos bacharelados. A autora conclui afirmando que, apesar das diretrizes apresentarem lacunas, que não foram por ela explicitadas, deixando a formação vulnerável a falhas e faltas, elas representam “[...] um grande passo para a transformação educacional no Brasil [...]” (p. 233), no sentido do estabelecimento de uma base comum para as licenciaturas que as diferenciam dos bacharelados e por representar uma ação que “[...] permitiram o debate em prol da melhoria do ensino e da formação inicial docente” (p. 233). Não há uma avaliação mais minuciosa, contudo, do teor desses debates, de que forma eles foram realizados e quais sujeitos foram ou não ouvidos, tampouco uma discussão acerca das lacunas que se admite existir na política.

Honório *et al* (2017) buscam compreender o que as diretrizes de 2015 trazem de novo para a formação dos profissionais do magistério da educação básica e quais desafios ainda devem ser debatidos. Além de apontarem, por meio de citação direta, as disposições da política, os autores enfatizam que, segundo sua análise, há a determinação, para os cursos de licenciatura, de uma estrutura curricular que articule uma base nacional comum com uma parte diversificada, estas pautadas “[...] na concepção de educação como processo emancipatório e permanente [...]” (p. 1744), além do reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que exige articulação entre teoria e prática, e a consideração da realidade dos ambientes da educação básica. Os autores veem essa questão da base nacional comum como uma determinação importante que, por meio do artigo 13, que introduz um grau de liberdade na seleção e no ordenamento dos conteúdos, representa algo “[...] bastante favorável e inovador [...]” (p. 1746) para a formação dos professores. Em momentos de crítica, essa não recai sobre a política em si, mas sobre os obstáculos para sua concretização, destacando o papel das instituições de ensino superior em: efetivar o diálogo com as redes de ensino da educação básica; adequar as matrizes curriculares à determinação de que 20% da carga horária total do curso deve ser dedicado às dimensões pedagógicas; seguir a perspectiva de diálogo entre teoria e prática; ensino de procedimentos investigativos e de interpretação da realidade; propor interdisciplinaridade curricular; e promover o uso competente das tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Honório *et al* (2017), pois, não questionam o conteúdo da política, apenas indicam a necessidade de ações para enfrentar os desafios que podem ser encontrados na sua implementação, apontando

que é responsabilidade das instituições formadoras garantir uma formação crítica que promova um docente investigador, reflexivo e questionador, tornando-se um professor “[...] comprometido em sua atuação profissional [...]” (Honório et al, 2017, p. 1748), o que, além de exprimir uma análise que carece de profundidade sobre a possibilidade das instituições de ensino superior, de maneira isolada, garantir esse perfil de docente “crítico”, uma vez que essas sofrem determinações do Estado burguês, desconsidera que a atuação profissional dos docentes é afetada por uma série de questões que os desvaloriza e precariza, não bastando apenas um comprometimento individual maior para aumentar sua qualidade. Tal visão se aproxima dos discursos das reformulações de políticas educacionais promovidas pelas OMs, que, disseminando que os professores são os responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos e que as instituições formadoras não são preparadas para formar o docente, os atribuem a responsabilidade pelas mazelas da educação (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Donato *et al* (2019), a partir de uma análise lexical da Resolução 2/2015, afirmam que o conceito de profissionalização presente nas diretrizes inclui indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, viabilizando que o egresso possua um repertório plural de conhecimentos teóricos e práticos, seguindo os princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Semelhante a Honório et al (2017), a crítica de Donato et al (2019), cai apenas no questionamento se as instituições de ensino superior seguem a política, uma vez que, na época na qual o artigo foi realizado, já haviam se passado quatro anos desde a publicação da resolução, sem, porém, muitos avanços práticos, sendo necessário que as instituições formadoras se comprometam a seguir as orientações das diretrizes, reforçando, novamente a ideia de responsabilização explorada acima.

Filho, Oliveira e Coelho (2021), ao explorarem a trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil, afirmam que a Resolução CNE/CP nº2/2025 representou um avanço em direção à valorização profissional dos professores, pois estaria fundamentada em “ideias mais críticas” que compreendem os professores como formadores de conhecimento e cultura. Apontam ainda que os governos Lula e Dilma teriam avançado em direção à superação da perspectiva de uma visão tecnicista e aligeirada de docência, sinalizando um caminho de autonomia e possibilidades para os cursos de licenciatura, que teria sido rompido com as políticas dos governos Temer e Bolsonaro. Dados de Seki (2020), porém, mostram que nos governos de Lula e Dilma houve uma expansão significativa das instituições de ensino superior privadas, com um crescimento exponencial que atingiu seu ápice em 2011, sobretudo

impulsionado por políticas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), que, ao reduzir as empresas privadas de ensino superior de suas obrigações tributárias, permitiu o crescimento dessas, por meio da utilização, para os cálculos de valor de mercado dessas companhias, dos certificados representativos de dívida pública pagos pelo governo em troca das bolsas de estudo. Tal política de privatização do ensino superior refletiu na formação dos professores: 68% dos egressos de licenciaturas saem das instituições privadas, sendo que, 56% destes, na modalidade a distância, como dissemos, o que acaba por acelerar a promoção, justamente, uma formação tecnicista e aligeirada, com formação teórica rasa.

Para Torres e Martinez (2022), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 é um documento que busca organizar a formação docente, contemplando demandas historicamente defendidas por entidades da educação, como o estabelecimento de uma base nacional comum e a ampliação da carga horária, sendo desenvolvida com o envolvimento de “[...] diferentes setores da sociedade [...]” (Torres e Martinez, 2022, p. 06) o que, afirmam os autores, ainda que sem uma investigação mais profunda sobre a questão, representa um esforço coletivo. A política reiteraria, também, o professor como autor e crítico, sendo um “[...] agente da produção de saberes e de transformação social [...]” (Torres e Martinez, 2022, p. 20), além de reafirmar a autonomia universitária na “[...] defesa da universidade pública [...]” (Torres e Martinez, 2022, p. 20), o que contradiz com a mencionada expansão das instituições privadas que atingiu seu ápice nos governos Dilma, época na qual a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi instituída. Para os autores, contudo, essa concepção utilitarista e instrumental, vinculada a uma agenda neoliberal, aparece de modo periférico nas diretrizes de 2015, como rastros.

De acordo Torres e Martinez (2022), uma ressalva que a política pode ter é a estruturação da base comum curricular que imprime certa essencialidade ao conhecimento, dando uma dimensão instrumental do currículo, ainda que, segundo os autores, o fim desse processo de estruturação seria vinculado a práticas “[...] emancipatórias em prol da transformação social” (Torres e Martinez, 2022, p. 10). A política, afirmam, seria um importante passo para a valorização profissional do professor, pois vincula a valorização da carreira ao processo formativo e não a políticas de gratificação atreladas ao desempenho. Os autores reconhecem que existem forças políticas neoliberais que norteiam a formação de professores e suas carreiras, mas, na visão deles, as diretrizes em questão não integrariam a conjuntura do neoliberalismo e atuariam como iniciativa de conciliação de classes.

Volsi, Moreira e Godoy (2017), após descrever os aspectos mais relevantes das diretrizes de 2015, como a instituição da base comum curricular, o aumento da carga horária e os conhecimentos a serem trabalhados nos cursos, aqui já mencionados, exprimem sua análise acerca da política. As autoras afirmam, ao contrário do dissertado em outros textos presentes nesta revisão, que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 não supera as ideais neoliberais, mas as reforçam, sendo a adequação curricular determinada pelas demandas de reestruturação do capital e pelo estabelecimento das novas relações e necessidades do mercado de trabalho postas. Apontam que a política traz algumas mudanças consideradas por elas significativas, como a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério e a articulação entre as Diretrizes para a formação dos professores com as Diretrizes da Educação Básica, mas reforçam que esta atua de na manutenção e nos anseios formativos para o capital. As autoras concluem, por fim, que as mudanças previstas pela política para a formação de professores estão engendradas por uma materialidade que possui um percurso histórico complexo, visão essa que se aproxima mais com a adotada como base teórico-epistemológica deste trabalho.

Portelinha e Sbardelotto (2017), após uma análise dos princípios e concepções da Resolução CNE/CP nº 2/2015, apontam que a política é abrangente, articulando e organizando a formação inicial, a formação continuada, a complementação pedagógica e a segunda licenciatura, sendo, estas, de responsabilidade das instituições de ensino superior em colaboração com os sistemas de ensino da Educação Básica. Com relação à instituição da base nacional comum, as autoras sinalizam que essa se constitui como um conjunto de princípios pelos quais os cursos de licenciatura deverão se pautar, desenvolvendo propostas que contemplem sólida formação teórica e interdisciplinar, além de uma relação contínua entre teoria e prática e a pesquisa como princípio metodológico.

Questionam Portelinha e Sbardelotto (2017), porém, o aumento de dimensões formativas tantas nos currículos dos cursos de formação inicial que devem contemplar: conteúdos específicos da área de conhecimento, fundamentos e metodologias da área de conhecimento e da educação, políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Embora tais questões sejam urgentes e necessárias, as autoras apontam para a necessidade de refletir: ao dedicar o limitado tempo do curso a esses diversos tópicos, a política não gera um esvaziamento

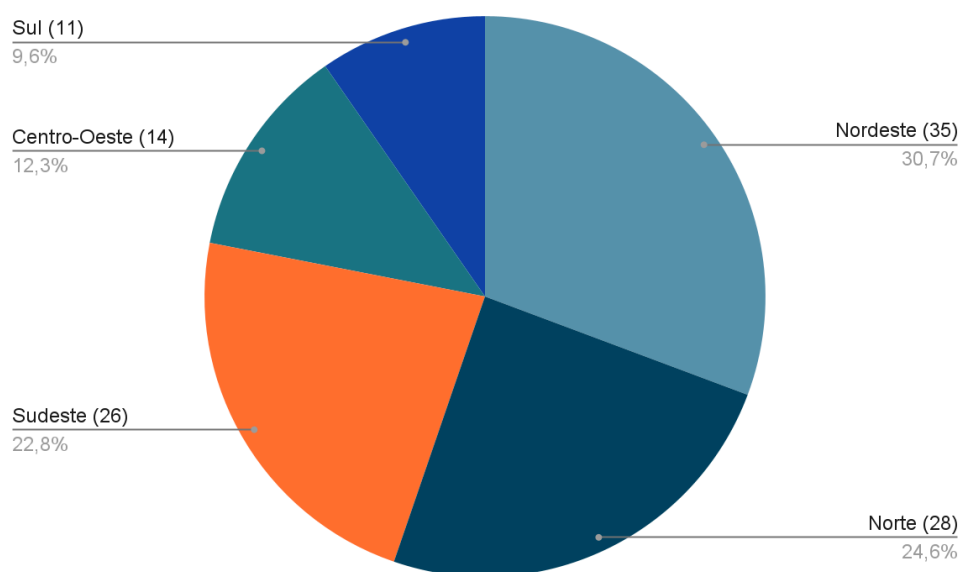
do domínio do processo educativo e da prática pedagógica? Argumentam que, apesar dessa lista extensa de aspectos a serem trabalhados, questões necessárias à superação da fragilidade da formação de professores no Brasil foram ignoradas, o que gera um risco de esvaziamento do domínio do processo educativo e da prática pedagógica na formação docente. Tal visão se aproxima da análise de Triches (2016): o alargamento das funções dos docentes, ao formá-los para desempenhar uma série de papéis, traz, como consequência, a fragilidade da qualificação para a função de ensinar, que deveria ser a primeira do professor.

Esta parte da revisão nos permitiu conhecer o estado da arte acerca da Resolução CNE/CP nº 2/2015, política que norteia os currículos dos cursos de licenciatura em pedagogia elegidos, objeto deste trabalho. Notamos certa tendência na pesquisa educacional de concordância com as diretrizes de 2015, em um movimento de elogios, ainda que abstratos, e de críticas pontuais e superficiais, apesar de algumas produções realizarem uma análise mais profunda com relação às prioridades, intencionalidades e teorias que norteiam a política, embora as que carregam esta visão sejam minoria. Estamos em conformidade com Portelinha e Sbardelotto (2017), que indicam que o alargamento dos conhecimentos que os licenciados precisam possuir, em detrimento de questões fundamentais do processo formativo são ignoradas, pode gerar um enfraquecimento desse mesmo processo. Além disso, acreditamos que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 seja uma política de reconversão docente (EVANGELISTA, 2016), que acabam por contribuir que professoras e professores cumpram uma série de funções e sejam responsabilizados por resultados de avaliações estandardizadas, enquanto recebem uma formação teórica e política frágil que os dificulta na compreensão desse cerceamento.

3 OS PPCs DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

A partir deste capítulo, expomos e discutimos o resultado da investigação feita nos PPCs dos cursos de licenciatura em pedagogia das Universidades Federais que se orientam pela Resolução CNE/CP n°2/2015. Inicialmente, foi feita uma busca através da plataforma e-MEC a fim de criar uma relação dos cursos de pedagogia existentes nas universidades federais. Foram identificados 108 cursos em 59 universidades, considerando apenas os cursos presenciais e que estão em funcionamento, eliminando os que foram extintos ou que estão em extinção, ou seja, sem aceitar novas turmas. Tal relação está disponível no apêndice 2. No gráfico 1, podemos ver a distribuição desses cursos pelas regiões brasileiras.

Gráfico 1 - Distribuição dos cursos de licenciatura em pedagogia pelas regiões do Brasil, setembro de 2023



Fonte: elaboração própria, 2024

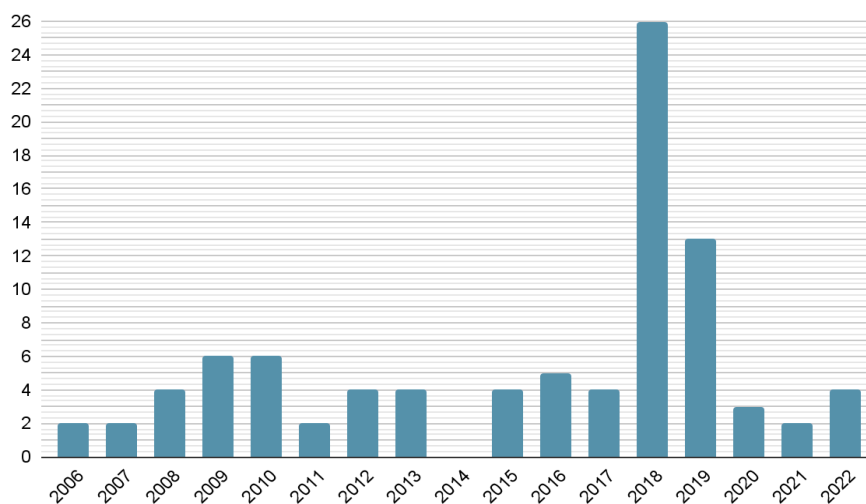
As regiões Norte e Nordeste, além de serem as que possuem mais estados, também contam com universidades que se desdobram em mais *campi*, o que, em alguma medida, explica a maior concentração de cursos nessas regiões. Das 68 universidades federais existentes no Brasil, portanto, 59 ofertam o curso de licenciatura em pedagogia. Uma vez que os egressos do curso atuam na docência e na gestão da Educação Básica, que conta com cerca de 47,4 milhões de matrículas (INEP, 2022), podemos dizer que a quantidade de cursos ofertados na rede federal de

ensino superior é baixa e insuficiente. Enquanto isso, a rede privada formou cerca de 68% dos licenciados do Brasil (Seki, 2020).

Feita a relação de cursos de licenciatura em Pedagogia existentes nas Universidades Federais (apêndice 2), realizamos consulta ao *website* das instituições para levantamento dos PPCs. Alguns cursos não disponibilizam o documento, então foi preciso entrar em contato com os colegiados dos cursos para solicitá-lo, entretanto, nem todos retornaram. Dos 108 cursos, coletamos o PPC de 92. No apêndice 3, estão expostos os cursos aos quais tivemos acesso aos PPCs e o ano de instituição desses documentos.

O gráfico a seguir (gráfico 2) demonstra a distribuição dos PPCs por ano e é possível observar uma concentração maior de PPCs no ano de 2018, o que provavelmente tenha ocorrido por ser a data limite colocada pela Resolução CNE/CP N°2/2015 para sua implementação. Apesar disso, podemos observar que, ainda que tenham se passado nove anos da instituição da resolução, ainda há uma quantidade considerável de cursos que não adequaram o PPC à política, apesar de seu caráter obrigatório, existindo cursos que estão inalterados há 17 anos. Não se pode afirmar o motivo pelo qual tais cursos ainda não alteraram seus PPCs, mas, algumas hipóteses podem ser cogitadas: falta de organicidade do *website*; o PPC não foi redigido apesar do curso ter passado por mudanças; o PPC está em elaboração e ainda não foi finalizado, pois envolve um processo extenso de discussões e revisões; apesar da matriz curricular ser alterada, a instituição não ter visto a necessidade de um novo PPC.

Gráfico 2 - Quantidade de PPCs por ano, setembro de 2023



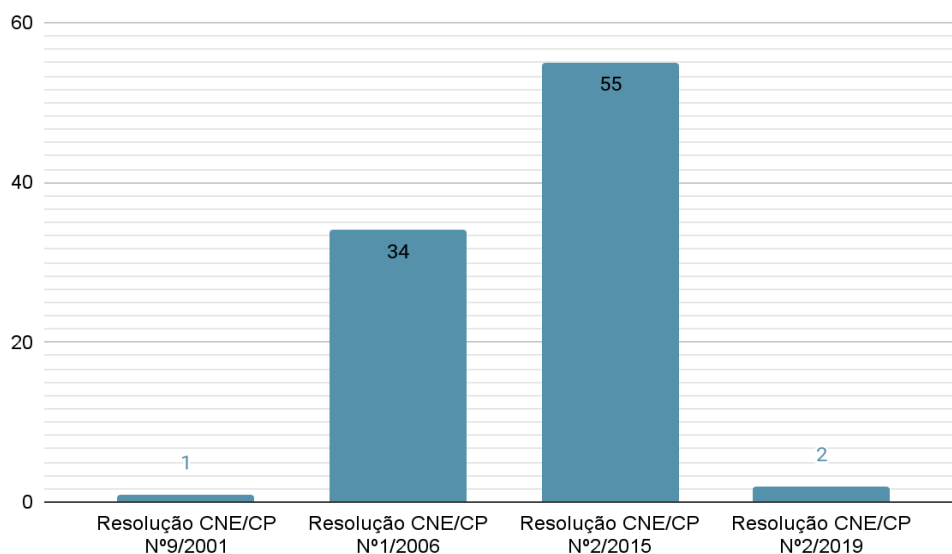
Fonte: elaboração própria, 2024

Em uma leitura mais panorâmica desses PPCs, podemos observar que a maioria foi redigido com base na Resolução CNE/CP nº2/2015 (Brasil, 2015), mesmo os alterados a partir de 2020, existindo, ainda, uma quantidade relevante de cursos orientados pela política anterior a de 2015, a Resolução CNE/CP Nº1/2006 (Brasil, 2006) e, também, um curso que segue as orientações de uma política de 2001, a Resolução CNE/CP nº9/2001, como mostra o apêndice 4.

Em síntese, a Resolução CNE/CP nº2/2019 (Brasil, 2019) implementa a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A política, instituída no governo Bolsonaro, foi alvo de críticas da comunidade acadêmica, que a classificou como autoritária, apresentando discursos ultraconservadores. Autores (Filho; Oliveira; Coelho, 2021; Barbosa, 2022) defendiam a retomada das diretrizes de 2015, elaborada em colaboração com a Anfope, enquanto denunciavam que a de 2019 aparenta ser uma iniciativa para a manutenção de um processo de desprofissionalização da docência (Filho; Oliveira; Coelho, 2021). Havia a expectativa de que, com a mudança de governos em janeiro de 2023, a gestão Lula revogaria a política, tendo os cursos que seguirem as orientações da Resolução CNE/CP nº2/2015 (Brasil, 2015). Provavelmente, os responsáveis pelos cursos se apoiaram nessa esperança para não adequar seus PPCs à Resolução CNE/CP nº2/2019 (Brasil, 2019). Entretanto, contrariando as expectativas, foi instituída uma nova política de formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (Parecer CNE/CP nº4/2024). As diretrizes, como já mencionado, não foram recebidas de forma positiva por parte de entidades educativas, sendo apontada pela Anfope como uma proposta não participativa, causando-lhes *perplexidade* com relação à forma que foi aprovada.

Quanto aos cursos que se orientam pelas políticas anteriores, de 2001 e 2006, as hipóteses são aquelas já mencionadas: *websites* desatualizados, mudança na matriz curricular mas não no PPC, ou mesmo a crença por parte do corpo docente de que uma alteração não seria benéfica. De qualquer forma, podemos observar que há uma falta de acompanhamento e fiscalização, por parte do CNE e do MEC, das políticas por eles instituídas. O gráfico 3 exibe a distribuição de cursos por resolução.

Gráfico 3 - Quantidade de PPCs orientados por cada resolução, setembro de 2023



Fonte: elaboração própria, 2024

Uma vez que o trabalho pretende identificar determinações da Resolução CNE/CP nº2/2015 (Brasil, 2015) para os cursos de licenciatura em pedagogia, foram selecionados para análise apenas os que se orientam por esse dispositivo e, dada a concentração de PPCs nos anos de 2018 e 2019, foi feito o recorte para o limite de trabalho com esses dois anos. Por fim, 37 PPCs foram considerados para as investigações seguintes. O apêndice 5 exibe a relação desses cursos.

Conforme mencionado, uma das principais mudanças trazidas pela Resolução CNE/CP Nº2/2015 (Brasil, 2015) foi o aumento da carga horária dos cursos para no mínimo 3.200 horas, incluindo 400 horas para estágio e 400 horas para a Prática Como componente Curricular (PCC). O anexo 6 exibe a distribuição da carga horária dos 39 cursos analisados. Todos os cursos seguem a carga horária mínima instituída pelas resoluções, variando entre 3.200 e 3.812 horas. Na sua distribuição, há mais variedade, principalmente no estágio, na PCC e nas optativas. Nas disciplinas optativas, contemplando, inclusive, núcleo livre e núcleo de aperfeiçoamento no qual o aluno pode escolher uma área, há uma variedade entre 62 e 830 horas, sendo que a maioria fica entre 100 e 200 horas. Com relação ao estágio e a PCC, a maioria dos cursos tem a carga horária em torno das 400 horas obrigatórias, com a exceção de seis cursos que passam de 500 horas¹⁷. Podemos observar que a distribuição da carga horária, uma vez que está de acordo com a

¹⁷ São estes: Universidade Federal de Alagoas campus Maceió; Universidade Federal do Amazonas campus Humaitá; Universidade Federal do Cariri campus Brejo Santo; Universidade Federal de Rondônia campus Ji-Paraná; Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Tocantins campus Arraias.

Resolução CNE/CP Nº2/2015 (Brasil, 2015), segue as tendências apontadas no capítulo dois: uma redução das aulas teóricas e uma ênfase, cada vez mais crescente, no aumento das aulas práticas, como o PCC e os estágios, além da dita flexibilização, com o aumento de horas destinadas às atividades complementares e na possibilidade de escolha de núcleos de aperfeiçoamento em que o licenciando acaba tendo que fazer escolhas entre assuntos relevantes, que, idealmente, deveriam ser estudados por todos.

Os dados apresentados no apêndice 6 sobre a distribuição da carga horária dos cursos analisados nos permitem observar reflexos das questões abordadas na seção anterior, como a flexibilidade, com cursos com uma grande carga horária de disciplinas optativas e o enfoque na prática, com elevadas horas de estágio e de PCC. Existem cursos com mais de oitocentas horas de carga horária optativa ou eletiva¹⁸, outros com cerca de mil horas práticas quando somado PPC e estágios¹⁹, sobrando pouco mais de mil horas para disciplinas teóricas. Dificilmente este tempo será suficiente para dar conta das demandas para a docência na Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, além da gestão escolar e outros espaços de atuação da licenciada em pedagogia. Tais aspectos, novamente, ilustram o fenômeno da reconversão docente outrora já explorado: várias demandas, atuações e responsabilidades, porém rasa apreciação teórica, que instrui profissionais capazes de lidar com diferentes demandas e o constitui como instrumento das reformas que visam à manutenção da hegemonia burguesa.

Tais dados são relevantes não apenas para conhecermos o cenário sobre os cursos de pedagogia do Brasil, que são determinados pelas perspectivas neoliberais para a formação docente, tais quais a lógica de educação ao longo da vida da Unesco, mas também para compreendermos, na discussão sobre a alfabetização nos cursos, qual o papel que essa ocupa na carga horária total, o que será apresentado no tópico seguinte. Ainda que saibamos que apenas a carga horária de disciplinas relacionadas à alfabetização não é o único determinante na definição de um curso que prepararia alfabetizadoras e tampouco seria o aspecto mais importante para uma boa formação, isso nos ajuda a entender as prioridades dos cursos.

¹⁸ São estes: curso da Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA) *campus* Codó.

¹⁹ São estes: curso da Universidade Federal Fluminense (UFF) *campus* Niterói; Universidade Federal do Alagoas (UFAL) *campus* Maceió; Universidade Federal do Amazonas (UFAM) *campus* Humaitá; Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Rondônia (UNIR) *campus* Ji-Paraná e Universidade Federal de Tocantins (UFT) *campus* Arraias.

4 AS DISCIPLINAS SOBRE E ENVOLVENDO ALFABETIZAÇÃO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Com o intuito de investigar como acontece a alfabetização nos cursos de licenciatura em pedagogia, primeiramente realizamos uma leitura exploratória observando a matriz dos cursos de modo a identificar disciplinas de/sobre alfabetização. Depois da leitura das ementas, foram criados dois grupos: as disciplinas sobre alfabetização, ou seja, aquelas nas quais a alfabetização é o tema nuclear (tipo I) e as disciplinas de linguagem que englobam questões relacionadas à alfabetização, embora não sejam o propósito central do componente curricular (tipo II). Para fins de categorização e análise, foram consideradas apenas disciplinas obrigatórias. Na tabela do apêndice 7, é exposta a relação das disciplinas em cada curso, além do que a carga horária de tais disciplinas representa na carga horária total do curso.

Como mostra a tabela, há grande variação da carga horária dedicada a disciplinas sobre e envolvendo alfabetização entre os cursos, e até mesmo dentro de uma mesma universidade, indo entre 3,25% a 11,41% da carga horária total. Esse achado demonstra certa desigualdade e despadronização, fato também observado por Piccoli (2015). Atribuímos esse panorama à falta de políticas que obriguem as instituições de ensino superior a ofertar carga horária mínima para se trabalhar a alfabetização nos cursos de pedagogia, resultando em sua não-obrigatoriedade, uma vez que a temática é ignorada pela Resolução CNE/CP nº2/2015. Além disso, a porcentagem de carga horária dedicada a tais disciplinas (média de 4,98%, mediana de 4,72%) nos parece insuficiente para abordar, mesmo que superficialmente, as questões necessárias para o ensino da língua materna nos anos iniciais, em fase de apropriação do SEA, o que fica ainda mais agravado porque tal porcentagem também engloba as disciplinas de fundamentos e metodologia da Língua Portuguesa.

Os cursos com mais enfoque na alfabetização entre os analisados foram: o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com 9,26% de sua carga horária dedicada ao tema; o do campus de Maceió da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com 7,01% da carga horária e o do campus de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense (UFF), abarcando 11,41% da carga horária para tal. Ainda, nesses dois últimos, existem disciplinas específicas para o estágio em alfabetização. Sobre estes componentes curriculares, surgiu a necessidade de fazermos uma análise mais atenta de modo a verificar se eles existem porque há o reconhecimento da

importância desse conhecimento na formação da licencianda em pedagogia ou se há um alargamento da noção de alfabetização, com o estágio dos anos iniciais recebendo esse nome, fenômeno muito comum no uso dos termos alfabetização e letramento. Verificamos que a UFF torna o estágio em anos iniciais do ensino fundamental como “estágio em alfabetização”, já o curso da UFAL conta com uma disciplina específica para estágio em alfabetização, além do estágio em anos iniciais do ensino fundamental.

Ao observar as particularidades desses cursos que cultivam maior carga horária a questões relativas à alfabetização quando comparados aos demais cursos, verificamos que isso se dá devido à tradição que o curso preserva, geralmente pela representação de algum professor que se dedica ou se dedicou à pesquisa a alfabetização naquela região, como é o caso do curso da UFMG, que teve Magda Soares como uma de suas fundadoras.

Schwartz, Frade e Macedo (2019) realizaram um mapeamento dos grupos de pesquisa que estudam a alfabetização entre as instituições de ensino superior do país e identificaram que há 95 desses, estando a maioria localizados na região Sudeste e seguindo, no geral, seis tendências de atuação: a formação de alfabetizadores, a apropriação da língua escrita, as práticas de alfabetização, a história da alfabetização, da leitura e da escrita, as políticas de alfabetização e de leitura e a diversidade, interculturalidade, multiculturalidade. As autoras apontam, ainda, que a maioria desses grupos se concentram nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, nessa ordem. Nas universidades dos cursos investigados que detêm maior carga horária para questões relativas à alfabetização, estes grupos estão presentes, como é o caso do Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA) e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), ambos na UFMG. Na UFF, existe o Programa de Extensão Alfabetização e Leitura (PROALE), em funcionamento desde 1991, que, além de realizar projetos de extensão, cultiva grupos de pesquisa sobre a temática. Já a UFAL conta, desde 2017, com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de leitura, da literatura e da escrita (GELLIT).

Seja por tradição, seja por demandas de profissionais pesquisadores da área de línguas ligados aos cursos, o fato é que se existem nos cursos de pedagogia disciplinas que tratam de questões relativas ao ensino da língua materna, isso não se deve a uma atenção do Estado com a formação inicial de professoras alfabetizadoras. Em média, menos de 5% da carga horária dos cursos de pedagogia analisados tratam, de alguma forma, o ensino de língua materna, o que, certamente, causa estranheza frente a discursos de alfabetização como prioridade absoluta ou mesmo pelas demandas da docência nas séries nas quais as licenciadas em pedagogia atuarão.

Com relação aos nomes das disciplinas, podemos observar no apêndice 8 que a nomenclatura “Alfabetização e letramento” é a mais recorrente para as disciplinas do tipo I, aparecendo um total de 20 vezes, seguida pelo título “Alfabetização”, observado sete vezes. Tal achado demonstra a prevalência dos estudos do letramento nos cursos de pedagogia das universidades federais, sendo o termo empregado quase como uma complementação devida à palavra alfabetização.

O conceito de letramento, segundo Terra (2013), foi constituído como campo de estudo nas décadas de 1970 e 1980 e, desde então, existem controvérsias sobre seu significado, acabando por abarcar diversas definições, o que poderia ser explicado pela variedade de áreas que estudam a temática, tendo o termo se tornado algo como uma metáfora a ser aplicada para situar a leitura e a escrita em seus contextos sociais em diversos campos do conhecimento, como “letramento digital”, “letramento político”, “letramento científico”, e assim por diante.

Para Magda Soares (1998), grande difusora dos estudos do letramento vinculado à alfabetização, o termo surgiu para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita que vai além da aquisição do sistema alfabético de escrita, contemplando, também, a introdução da criança às práticas sociais da cultura da língua escrita, sendo, em síntese, o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente em diferentes situações. Bordignon e Paim (2015) apontam que o conceito surgiu no meio acadêmico com o intuito de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita”, dos estudos sobre alfabetização, por compreender o fenômeno como amplo, ultrapassando os domínios da escola, tratando-se do conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita para objetivos específicos. O fato de um aluno conseguir ler e escrever com fluência, pois, deixaria de ser a única maneira de determinar sua capacidade de utilizar o conhecimento sobre a escrita, consideradas apenas algumas das práticas a serem aprendidas. Letramento, nessa acepção, tratar-se-ia de várias práticas que envolvem a escrita, estando em contextos e tendo objetivos específicos, sendo, a escola, apenas uma das “agências de letramento” presentes na sociedade.

Magda Soares (1999), ainda, justifica a necessidade da criação de um novo conceito para abarcar as limitações do termo alfabetização, bastante fetichizada por sua técnica, já que, em sua visão, esse não contemplava os fenômenos sobre a aquisição de língua que estavam começando a ser estudados sobretudo nos anos 1980. Em inglês, o adjetivo *literate* designa uma pessoa que domina a leitura e a escrita e a palavra *literacy*, da qual deriva letramento, define o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da

leitura e da escrita. É, segundo Ferreiro (2008), também devido a uma servidão imperialista que o termo foi facilmente assimilado por nós. Ou seja, enquanto alfabetizado, na visão de Soares (1999), caracterizaria alguém que sabe ler e escrever, tendo fluência na escrita alfabética, quem é letrado poderia não conseguir ler um texto ou escrevê-lo conforme as regularidades da língua, mas, apesar disso, teria condições de “navegar” pelo “mundo letrado”, possuindo conhecimentos sobre ele:

A pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (Soares, 1999, p. 03).

A incorporação do termo nas políticas educacionais, principalmente a partir do primeiro governo do Partido dos Trabalhadores (2002-2006), repercutiu nos programas de formação de professores alfabetizadores, como o Pró-Letramento, conforme expôs Gontijo (2014). De acordo com Ramalhete (2019), o programa traz e coloca em grande evidência a concepção de letramento, apresentando alfabetização e letramento como processos indissociáveis. Na sua implementação, porém, a ênfase recai nos fatores relacionados ao sistema de escrita, priorizando a “aquisição do código”. Fazendo uma análise das bases teóricas que baseiam o programa, a autora afirma que este se restringe às habilidades de codificação e decodificação e à capacidade de utilizá-la em situações sociais limitadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) apresentam a alfabetização e o letramento como indissociáveis, enquanto salientam a importância do acréscimo de um ano à essa etapa da Educação Básica. Em todos os pontos nos quais o ensino de língua materna é abordado, o termo letramento acompanha a alfabetização, como no artigo 30 da normativa, que define que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar, primeiramente, a alfabetização e o letramento. Já o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Pnaic, que ocorreu entre 2012 e 2017, sendo um compromisso firmado sob a justificativa de que as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, executado por parcerias entre os sistemas de ensino e as Universidades públicas, a “alfabetização na perspectiva de letramento” ainda esteve presente com muita força. As pesquisas analisadas por Ramalhete (2019) apontam, porém, que o programa, apesar de, aparentemente, trazer novas contribuições às políticas educacionais, não rompe com o reducionismo no ensino da língua materna já presente nos programas de formação em serviço que o antecederam.

Em semelhante sentido, Stieg (2012) argumenta que o discurso do letramento representa impedimentos e retrocessos. O autor questiona a necessidade do letramento quando se concebe o conceito de alfabetização levando em conta suas diferentes dimensões, inclusive a política. Geraldi (2014) reflete sobre a incorporação do termo em livros didáticos ao falar do ensino inicial da língua materna. Para o autor, trata-se de um conceito gaseificado, que, ao agregar toda uma gama de fenômenos, acaba por ser epistemologicamente problemático. Afirma que nenhuma alfabetização anterior ao conceito de letramento visava um processo pontual em que não se espera que o alfabetizado faça uso da escrita, mesmo aquelas que pensavam alfabetização apenas como codificação e decodificação, pois, ao contrário, o ato de alfabetizar não teria sentido. A definição associada ao letramento, do reconhecimento da complexidade dos usos sociais da linguagem, é anterior às discussões sobre o termo. Até mesmo Paulo Freire, décadas antes, já apontava a importância de conceber o ensino da língua materna para além da repetição de unidades da língua fora de contexto, sendo necessário abordar o cenário político, social e econômico no qual os estudantes estão inseridos, destacando a “leitura do mundo” (Freire, 2013).

Em outro momento, Geraldi (2011) apresenta as incoerências conceituais da abordagem do letramento. Os autores que disseminaram o termo, apesar de o definirem como a habilidade de responder adequadamente às demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita, afirmam que há diferentes níveis e contextos de letramento, sendo possível, até mesmo, existir independente do saber ler e escrever, desde que os sujeitos façam uso da escrita de uma forma ou de outra. Até mesmo analfabetos, assim, são incluídos nas definições de “letrado”, o que, além de um deslize conceitual e epistemológico, indica, de acordo com o autor, uma aproximação com a ideologia do “politicamente correto”, como se fosse ofensivo dizer que há na sociedade sujeitos analfabetos, como se isso pudesse ser resolvido no plano discursivo. Alerta, pois, que, se o termo surgiu em uma falta, na incapacidade dos alfabetizados de lidar socialmente com textos, sendo definido como a prática que possibilitaria reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas, tal “inclusão” seria incoerente.

Gomes e Britto (2021) chamam a atenção para a dimensão que o termo letramento tomou a partir dos anos de 1990, chegando a ser associado a mais de cinquenta áreas do conhecimento: se letramento está em tudo e tudo pode ser letramento, o que, de fato, o termo significa? Acaba por se tornar sinônimo do saber aprendido nos mais diversos ambientes e, conseqüentemente, perdendo seu conceito nuclear relacionado às práticas sociais de leitura e escrita. Os autores

reforçam a ideia de que a palavra foi impregnada com certo “modismo”, de uma forma de, supostamente, validar ou imprimir atributos à determinada área de conhecimento, uma vez que foi utilizado em políticas educacionais e altamente disseminado.

Geraldi (2014) aponta, ainda, que a ascensão da discussão sobre o letramento ocorreu em uma época na qual a burguesia brasileira deixou de ser apenas latifundiária e os setores do agronegócio e industrial ganharam força no país, firmando um capitalismo “mais moderno” que, de modo a aumentar a produtividade, necessitaria de trabalhadores com, no mínimo, o ensino básico completo. O autor relaciona a proposta do letramento com as demandas dessa atualização do sistema produtivo, uma vez que, nessa proposta, pelo reconhecimento de “diferentes letramentos”, mesmo analfabetos podem ser considerados “letrados” se fizerem uso e se envolverem em práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, ao mesmo tempo que isso aliviaria a pressão por resultados feita pelo capital na face dos países centrais aos países periféricos na divisão internacional do trabalho, principal determinação a que respondem as reformas educacionais, tal teoria, além de minimizar a importância da escolarização para a produção de sujeitos letrados, ameaça o ambiente da escola como lugar de robusto investimento onde o ensino deve necessariamente acontecer, ao colocá-la como indutora ou mais uma na totalidade dos campos das atividades humanas (Clipes; Chaves; Rocha, 2024).

Sobre as disciplinas do tipo II, nota-se muitas nomenclaturas parecidas, em sua maioria relacionadas ao ensino de conteúdo e metodologia da língua portuguesa, sendo os títulos Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa e Ensino da língua portuguesa os que mais se repetem (oito vezes cada). Nota-se, com menor frequência, disciplinas que relacionam a língua oral e escrita (duas vezes) e que exploram questões da linguística (uma vez), ratificando a lacuna apresentada por Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020). Em dois casos, no curso da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) e no da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), existem apenas disciplinas do tipo II, o que localiza a alfabetização em um ambiente ainda mais periférico, aparecendo, sem primazia, nas disciplinas de fundamento e metodologia de língua portuguesa, dividindo espaço com outros conteúdos relacionados às linguagens nas curtas carga horárias das disciplinas.

4.1 AS EMENTAS DAS DISCIPLINAS E AS FACETAS QUANTO AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Neste tópico, realizamos uma apreciação mais minuciosa das ementas das disciplinas sobre e envolvendo alfabetização, agrupadas nos tipos I e II. A tabela 1 exibe quais facetas das que apontamos como importantes a serem desenvolvidos na formação do alfabetizador os cursos contemplam, essas inspirados nas pesquisas levantadas pela revisão de literatura, sendo: concepções/métodos/abordagens de língua (F1); concepções/métodos/abordagens de alfabetização (F2); faceta linguística (F3); faceta psicolinguística (F4); faceta sociolinguística (F5); faceta pedagógica (F6) e faceta política (F7). Para esta tabela, não foram considerados os cursos nos quais não foi possível acessar as ementas das disciplinas, sendo estes: Universidade Federal do Paraná (UFPR) *campus* Curitiba e Universidade Federal de Uberlândia (UFU) *campus* Ituiutaba.

Tabela 1: Facetas contempladas pelas disciplinas do tipo I e tipo II dos cursos de licenciatura em pedagogia analisados

Universidade	<i>Campus</i>	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Universidade Federal de Alagoas	Arapiraca Delmiro Gouveia Maceió	X	X X X	X X X	X		X X X	X X X
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco	Guaranhuns	X	X	X	X	X	X	
Universidade Federal do Amapá	Santana		X	X	X		X	X
Universidade Federal do Amazonas	Manaus Humaitá	X X	X X	X X	X	X X	X X	X
Universidade de Brasília	Darcy Ribeiro	X	X	X	X	X	X	X
Universidade Federal do Cariri	Brejo Santo		X	X	X	X	X	
Universidade Federal do Espírito Santo	Vitória	X	X	X	X	X	X	X
Universidade Federal Fluminense	Angra dos Reis Niterói	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X
Universidade Federal da Fronteira Sul	Erechim Chapecó	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X
Universidade Federal da Grande Dourados	Dourados					X	X	X
Universidade Federal do Maranhão	Codó	X	X	X	X	X	X	X

Continuação tabela 1: Facetas contempladas pelas disciplinas do tipo I e tipo II dos cursos de licenciatura em pedagogia analisados

Universidade	Campus	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Universidade Federal de Mato Grosso	Rondonópolis	X	X	X		X	X	
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Campo Grande Naviraí		X X	X X	X	X	X X	X
Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	X	X	X	X	X	X	X
Universidade Federal do Oeste do Pará	Óbidos		X	X	X	X	X	
Universidade Federal da Paraíba	Mamanguape		X	X	X	X	X	
Universidade Federal do Piauí	Floriano	X	X	X	X		X	
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	X	X	X			X	X
Universidade Federal de Rondônia	Ariquemes Ji-Paraná		X X	X X		X	X X	
Universidade Federal de Rondonópolis	Rondonópolis	X	X	X		X	X	
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Recife	X	X	X	X	X	X	
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Nova Iguaçu		X	X		X	X	X
Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria	X		X	X		X	
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Marabá			X	X		X	
Universidade Federal de Tocantins	Tocantinópolis Arraias Miracema		X X X	X X X	X X X	X X	X X X	
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Diamantina	X	X	X	X	X	X	

Fonte: elaboração própria, 2024

Antes de realizar as discussões sobre os dados expostos na tabela, é importante esclarecer o que consideramos em cada faceta. A faceta 1 (F1) se refere às concepções, métodos e/ou abordagens de língua e linguagem existentes, assim como a faceta 2 (F2), esta, porém, focada na alfabetização. A faceta linguística (F3) abrange o estudo da língua de uma forma geral, tanto nas práticas discursivas tanto na gramática, na ortografia, na fonética, na oralidade e as variações linguísticas. A faceta psicolinguística (F4) se refere a questões como aquisição da língua e os demais processos psicológicos e psicogenéticos relacionados à linguagem. A faceta

sociolinguística (F5) contempla as relações sociais, culturais e históricas que influenciam e determinam a constituição e o uso da língua. A faceta pedagógica (F6) abrange as questões relacionadas à área da educação propriamente dita, como a didática, o planejamento, a avaliação e a prática docente. Por fim, a faceta 7 (F7) considera as políticas públicas vinculadas ao ensino de língua materna, além das discussões políticas-ideológicas sobre a linguagem e a alfabetização. É importante marcar que quando afirmamos que o curso contempla esses aspectos, não estamos dizendo que é estudado todos os conhecimentos daquela área que seriam importantes para a formação de professores alfabetizadores, mas apenas que estas facetas aparecem na ementa de alguma forma. Mesmo que todas as facetas sejam contempladas por um curso, por óbvio, dado o caráter desta pesquisa, não podemos afirmar o que se proporciona ao licenciado efetivamente, uma vez que não se trata aqui de pesquisar nem a abordagem, nem a prática e nem resultados dessa formação.

Cientes da limitação da análise das ementas, já que não expressam em sua totalidade o que, de fato, ocorre nas aulas, podemos depreender que a única faceta observada que está presente em 100% dos cursos é a faceta pedagógica. Além de ser a única faceta presente em todos os cursos, também é a que aparece mais vezes em cada um deles. Nessa faceta, são recorrentes os termos ensino e aprendizagem, práticas de ensino, contextos escolares, planejamento, análise e uso de materiais didáticos, o que expressa que as disciplinas sobre e envolvendo alfabetização focam na didática. São termos recorrentes, ainda, Ensino Fundamental e Educação Infantil, o que demonstra o foco das disciplinas na docência nestas etapas da Educação Básica, estando a Educação de Jovens e Adultos presente com frequência bem menor.

A faceta que é menos contemplada pelos cursos é a política, estando presente em 42,8% das ementas, o que expressa que os cursos analisados não priorizam uma questão que, inevitavelmente, determina a formação e a profissão docente, sendo importante para que os licenciados se enxerguem e saibam se posicionar como classe trabalhadora, assim como aponta Fernandes (2019), que afirma que a falta de conhecimentos que dizem respeito à capacitação política nas licenciaturas resulta em professores inocentes sobre seu papel na luta de classes e, conseqüentemente, acomodáveis e acomodados. A formação política é essencial, uma vez que os docentes devem se reconhecer na situação de trabalhadores em uma país capitalista periférico de modo a agirem politicamente em sua prática pedagógica, essa, conjugada a uma ação política. Ainda, na maioria das vezes que a faceta aparece é na proposta de discussão sobre políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs), sendo raras as aparições de debates sobre questões políticas e ideológicas da língua e da alfabetização. É importante esclarecer, porém, que o fato de que 42,8% dos cursos contemplarem a faceta política não significa, de forma alguma, que esta é abordada por um viés crítico, capaz de oferecer, aos futuros docentes, apropriações teóricas para que eles se posicionem e atuem de maneira organizada nas relações de trabalho. Ainda, é imprescindível apontar que a política é inerente ao trabalho educativo e, mesmo quando não está presente nas ementas ou abordada de forma explícita, é uma questão impossível de ser desvinculada da formação de professores. De fato, a própria amortização dos conflitos, ou a escolha de não falar sobre elas, é altamente política.

A faceta 1 (F1) está presente em 51,4% dos cursos, ou seja, quase metade das ementas não englobam os métodos, concepções e abordagens de língua, o que, numa análise inicial, seria essencial ao ensino de língua materna na modalidade escrita. Por outro lado, 91,4% dos cursos contemplam a faceta 2 (F2), que se refere aos métodos, concepções e abordagens de alfabetização. Acreditamos que F1 e F2 são relacionadas: ao tratar das abordagens para a alfabetização, por exemplo, acaba-se, também, por falar das abordagens de língua, uma vez que a forma que a língua é ensinada segue a concepção que se tem sobre ela. Os cursos que têm essa visão, pois, podem considerar desnecessário incluir na ementa a F1, apesar desta ser abordada ao longo das aulas. Outros cursos, porém, focam o curto período dedicado a disciplinas sobre ensino de língua materna nas questões pedagógicas, talvez por considerá-las mais importantes para a formação do licenciado em pedagogia do que as questões mais elementares sobre língua e alfabetização.

Outra faceta que aparece em quase todos os cursos é a linguística (F3), estando presente em 97,1% deles. Entendemos que a linguística é um campo complexo e extenso e, apesar de aparecer na maioria dos cursos analisados, não são contemplados grande parte dos conhecimentos linguísticos existentes sobre a língua portuguesa. A maioria das vezes que a faceta aparece é para questões como a diversidade linguística, a oralidade, a gramática e os gêneros textuais, e, considerando a carga horária das disciplinas, entendemos que esses não são abordados com o aprofundamento necessário para a formação de alfabetizadores. Mesmo em cursos como Letras, aponta Garcia-Reis (2017), a quantidade de conteúdos linguísticos abordados não é suficiente para a consolidação de um processo formativo nos alunos. No curso de pedagogia, pelo seu caráter generalista, esse aspecto acaba por ser ainda mais afetado.

A F4, que se refere às questões relacionadas à psicolinguística, aparece em 68,5% dos cursos. Na maioria das vezes, ainda, este aspecto é contemplado pela discussão de teorias do ramo da psicogênese da escrita, em uma abordagem construtivista, com poucas menções ao estudo das dimensões psicológicas relacionadas a aprendizagem da língua materna por via de outras concepções, como a sócio-cultural, estando esta ligada apenas à faceta 5, que engloba as questões sociolinguísticas, imprimindo nos cursos, de maneira geral, uma ideia de que as funções psicológicas são desenvolvidas por um percurso meramente biológico, e não em uma relação com a interação social e o modo econômico. A F5 também está presente em 68,5% dos cursos, abordando, principalmente, as relações da história e da sociologia com a escrita, em questões como o desenvolvimento das sociedades letradas e os aspectos identitários relacionados à escrita.

Os achados demonstram um foco nos processos pedagógicos em detrimento das bases linguísticas, psicolinguísticas, sociológicas, filosóficas e políticas, como se fosse possível ensinar verdadeiramente um conteúdo sem o seu domínio, o que reforça aquele velho (e precarizante) ditado: os que não sabem fazer, ensinam. Tal tendência para a formação docente, focada no “como fazer” em detrimento da transmissão dos conteúdos data do escolanovismo, tendência pedagógica que chega ao Brasil na década de 1920 (Saviani, 2004).

As críticas aos modos tradicionais de ensino, com relações autoritárias e práticas exaustivas partiam tanto de segmentos e perspectivas progressistas quanto conservadoras, porém, a proposta da Escola Nova, de tendência liberal e baseada no pragmatismo de Dewey, tornou-se hegemônica em várias partes do mundo. Para formar os professores nesse novo paradigma, já não se fazia necessário um domínio profundo dos conteúdos a serem ensinados, mas sim das habilidades de como ensinar. O objetivo do processo educativo, afinal, já não era aprender, mas aprender a aprender, em uma lógica na qual o professor atua como colaborador de um processo no qual o aluno, por meio de sua própria criatividade e iniciativa, exploraria o mundo escolar (Lima, 2003). Não seria necessário, portanto, que os cursos de formação de professores provessem domínio dos conteúdos a serem ensinados, já que sua transmissão não era o objetivo. Tais cursos, assim, passaram a ser mais focados na didática e nos processos educativos como o planejamento, o uso de recursos e a avaliação. Costa (2023), em sua análise do currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), orientado pela Resolução CNE/CP nº2/2015, aponta a existência de um relativismo neopragmatista que dá ênfase à prática dos processos educativos em detrimento da produção sistematizada do conhecimento, que é o

que parece acontecer, também, com os outros cursos aqui analisados, especialmente nas questões relativas à alfabetização.

É importante marcar que, quando falamos de neopragmatismo ou de praticismo nos cursos de formação docente não estamos negando a importância da prática ou inferiorizando-a, mas fazendo uma leitura do que sua ênfase significa diante do cenário político-econômico. De acordo com Monteiro (2013), na última metade do século XX, ressurgiu o pragmatismo adequado às exigências do cenário social contemporâneo, sendo conceituado como neopragmatismo. Na educação, tal paradigma se concretiza pela determinação de conteúdos instrumentais e utilitários, negando o aprofundamento epistemológico e instituindo a “[...] supremacia da prática cotidiana” (Monteiro, 2013, p. 98). A autora aponta que tal fenômeno evidencia o projeto hegemônico do capital para a formação da classe trabalhadora e seus filhos. Frequentemente, os termos “práxis docente” ou “práxis pedagógica” são utilizados, mas não na concepção imputada por Marx de superação do idealismo e o materialismo mecanicista na pretensão de não apenas interpretar o mundo, mas também orientar para sua transformação, mas em uma visão imediatista e unilateral, reduzindo-a a uma dimensão prática-utilitária.

Os achados da pesquisa quanto às facetas relacionadas ao ensino de língua materna ilustram esse cenário. No curto período de tempo dedicado a questões relativas à alfabetização nos cursos de pedagogia analisados, prioriza-se os processos educativos tais quais contextos escolares, materiais pedagógicos e planejamento e intervenção nos processos de alfabetização em detrimento dos conteúdos que proporcionem maior aprofundamento epistemológico das questões da língua.

Além de tais aspectos denunciarem um modelo de formação que submete o ensino a um pragmatismo instrumental, especialmente se tratando do ensino da língua materna em sua modalidade escrita, vide a complexidade das relações linguísticas, questionamos, ainda, se fará sentido para as licenciandas aprender a manejar processos educativos de um conteúdo ao qual ela não domina, uma forma de alienação do trabalho docente. Parece-nos que ao fornecer às professoras alfabetizadoras uma formação infiltrada pela lógica do neopragmatismo, existe a tentativa de instrumentalizá-la para aplicar uma alfabetização seguindo as receitas das políticas educacionais, o que fica ainda mais agravado pelos programas de formação em serviço. Ao observar as ementas das disciplinas dos tipos I e II, novamente, encaramos a questão da ausência: 63 contrariando os enunciados de alfabetização como prioridade, nos PPCs dos cursos

de pedagogia as ausências falam mais alto: ausência de carga horária, de conteúdo, de profundidade.

Contrariando o senso comum e mesmo a visão presente na Resolução CNE/CP nº2/2015, que acusa os cursos de licenciatura de serem demasiadamente teóricos e conteudistas, os achados demonstram justamente que existe uma ausência de conteúdos, sobretudo os que aprofundam em aspectos linguísticos, sociológicos e políticos, fundamentais para a compreensão do fenômeno da alfabetização e, portanto, para a construção de uma prática. O que tais ausências, numa visão crítica da docência e da alfabetização, podem nos indicar? Nas salas de aula, as professoras alfabetizadoras não apenas lidam diretamente com o que fundamenta e determina as políticas educacionais, mas são cingidas com suas demandas exaustivas. Dessa forma, outro elemento a ser pontuado é o apagamento da faceta política na formação inicial, que retira das professoras um tanto mais a possibilidade de compreensão de si como alvo de controle dessas políticas, para que suas práticas sejam instrumentalizadas com maior facilidade pelo desconhecimento de seus sentidos e prioridades.

4.2 AS BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Em seguida, foram apreciadas as bibliografias das disciplinas, de modo a identificar os autores mais recorrentes. A tabela 2 mostra os autores mais citados nas disciplinas dos tipos I e II, considerando apenas autores citados mais de cinco vezes.

Tabela 2: Autores mais citados nas bibliografias das disciplinas

Tipo I		Tipo II	
Autor (a)	Vezes citado (a)	Autor (a)	Vezes citado (a)
FERREIRO, Emília	27	GERALDI, João Wanderley	15
SOARES, Magda Becker	26	ANTUNES, Irandé	13
CAGLIARI, Luís Carlos	15	MARCUSCHI, Luiz Antônio	8
TEBEROSKY, Ana	12	POSSENTI, Sírio	6
CARVALHO, Marlene	7	SOARES, Magda Becker	6
MORTATTI, Maria do Rosário Longo	6	BORTONI-RICARDO, Stella Maris	5

Continuação tabela 2: Autores mais citados nas bibliografias das disciplinas

Tipo I		Tipo II	
Autor (a)	Vezes citado (a)	Autor (a)	Vezes citado (a)
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante	5	BAGNO, Marcos	5
MORAIS, Artur Gomes	5	CAGLIARI, Luís Carlos	5

Fonte: elaboração própria, 2023

Os resultados mostram que, nas disciplinas do tipo I, a autora mais citada é Emília Ferreiro, importante representante da inserção do construtivismo no ensino de língua materna. As pesquisas da educadora argentina foram divulgadas no Brasil em 1980 e, nas décadas seguintes, suas contribuições no ramo da alfabetização a tornam uma das maiores referências para a área (Mello, 2007). A autora acreditava que o fracasso na alfabetização estava relacionado à maneira pela qual o processo estava sendo proposto e lecionado, já que imperava a ideia de que o centro do ensino deveria ser os métodos e testes. Para Emília Ferreiro, o eixo pelo qual a alfabetização deve ocorrer é a própria criança, que, por meio da formulação de hipóteses ao tentar compreender o funcionamento da língua escrita, constrói o próprio conhecimento sobre a mesma. Sua teoria baseia-se na epistemologia genética de Piaget, na crença de que a capacidade para ler e escrever está na biologia dos seres humanos que possuem uma atividade estruturante que faz com que os sujeitos construam esquemas interpretativos para compreender a natureza da escrita por possuírem naturalmente capacidades cognitivas (capacidades de desenvolver raciocínios) e linguísticas (capacidades de desenvolver concepções sobre o sistema de escrita).

Para a psicogênese da língua escrita, como a teoria de Emília Ferreiro ficou conhecida, as crianças utilizam de sua estrutura cognitiva para construir seu conhecimento sobre a língua escrita por meio de uma elaboração pessoal que se dá por estágios, elaborando hipóteses e seguindo uma linha de evolução regular até concretizar a aquisição da língua escrita (Mello, 2007). Tais etapas são quatro: pré-silábica, silábica, silábica alfabética e, finalmente, a alfabética, quando ocorre a compreensão do uso social da escrita e a do valor sonoro de letras e sílabas. Ainda nas disciplinas do tipo I, Ana Teberosky aparece 12 vezes. Teberosky trabalhou em colaboração com Ferreiro, inclusive no livro *Psicogênese da língua escrita*, o qual a teoria sobre os estágios da aquisição da língua escrita é defendida.

Gontijo e Schwartz (2015) reconhecem a importância dos cognitivistas e construtivistas quando questionaram os métodos de alfabetização e destacaram a relevância de abordarem a autonomia da criança no processo de aprendizagem. Problematizam, porém, tal autonomia, uma vez que essa acaba por se restringir à possibilidade de passar por determinadas etapas de desenvolvimento o que, no campo da alfabetização, significa que as crianças necessariamente passariam por processos evolutivos e de desenvolvimento previamente definidos, com a evolução da escrita acontecendo por etapas bem delimitadas. Duarte (2001) acrescenta que as ideias construtivistas e as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem que aprender algo sozinho estaria num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Se concebemos, porém, que os conteúdos a serem aprendidos foram inventados pelos seres humanos ao longo da história e não são inatos, o “aprender sozinho” não é possível, uma vez que se aprende pela sociabilidade e não de forma natural, sendo necessário promover uma educação que fomente a autonomia intelectual pelo meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. Além disso, o autor marca o caráter adaptativo dessa pedagogia, que prega que, aos educadores, não caberia fazer uma crítica à realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação, mas apenas instruir de acordo com as competências que a “realidade social” (o capitalismo mundializado) está exigindo dos indivíduos. Portanto, segundo pressupostos marxistas para a educação, aos quais este trabalho recorre, se a língua não é natural, a aprendizagem dela também não o será; o sistema alfabético foi inventado e é constantemente renovado pelos seres humanos e, portanto, a aprendizagem e a recriação do mesmo, sempre ideologicamente orientadas, já que se trabalha com signos linguísticos, são determinadas pelas interação social (Bakhtin, 2013).

É notável, quase que igualmente, a força das ideias do letramento nos cursos de pedagogia, sendo Magda Soares, uma das autoras fundamentais para a difusão do conceito no Brasil (Gomer; Brito, 2021) a segunda autora mais citada no grupo e Marlene Carvalho, cuja menção também foi reconhecida por nós, soma forças ao ser uma das difusoras do conceito no Brasil, a quinta autora mais citada. A problemática do letramento já foi explorada anteriormente neste trabalho, sendo apontada por nós como uma representação, no campo da alfabetização, da lógica de “educação ao longo da vida” difundida pela Unesco. De fato, acreditamos que a teoria do letramento se relaciona com a lógica neopragmatista e praticista que os cursos de licenciatura em pedagogia carregam na medida em que trazem conceitos e ideias que supervalorizam a prática cotidiana e a flexibilidade dos processos educativos em um discurso supostamente inclusivo que,

na verdade, atua tentando amortizar os conflitos próprios da existência material e da dificuldade de reprodução da vida. A recepção e os usos feitos do letramento cumpriram parte do projeto da educação ao longo da vida no campo da linguagem, quando deslocou a complexidade da alfabetização, que necessita de uma sistematização e, para tal, uma base sólida sobre conteúdos linguísticos, históricos, psicolinguísticos, filosóficos, sociológicos e políticos para ser ensinada, à dimensão comunicativa mais utilitarista da linguagem (Clipes; Chaves; Rocha, 2024).

Luis Carlos Cagliari é o terceiro autor mais citado nas disciplinas do tipo I, aparecendo um total de 15 vezes. Cagliari não inaugura uma abordagem e tampouco defende uma em detrimento de outras, mas seu pensamento traz uma série de contribuições importantes à leitura e à escrita. Para o autor, os professores devem ser formados com profundo aporte teórico de modo a conseguir, em sua prática, tirar de cada método o que há de mais adequado para cada momento do seu trabalho, uma vez que, em sua opinião, nenhuma das teorias da alfabetização, de modo individual, traz um conjunto sólido de afirmações, embora alguns trazem contribuições valiosas (Cagliari, 2001). Apesar disso, o autor aponta as insuficiências de uma abordagem baseada na ideia da existência de uma psicogênese para o conhecimento e para a escrita, uma vez que, segundo ele, a aprendizagem não segue uma ordem pré-estabelecida e a ideia construtivista de raciocínio “concreto”, não faz sentido, uma vez que as ideias são imateriais e, portanto, abstratas. Além disso, o autor defende o ambiente escolar e um ensino sistematizado, apesar de não levar estas ideias a um pensamento radical e vinculado explicitamente à economia política, apontando que o que acontece em casa e outros ambientes além da escola deve ser considerado de caráter secundário em detrimento do que é herança cultural e científica.

É importante marcar, entretanto, que em todas as bibliografias que citam Cagliari, o livro relacionado é *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*, que, apesar de trazer contribuições importantes para os licenciandos, trata-se de um livro de caráter mais didático, instrumentalizado para a prática docente, tendo o autor outras importantes obras que tratam da linguística de forma mais densa, o que revela, nos cursos de licenciatura em Pedagogia observados, os aspectos teóricos mais fundamentais permanecem (e talvez cada vez mais) dando lugar para aspectos práticos quando não praticistas, indo em contramão, inclusive, com o que o próprio autor aponta como essencial para a formação inicial, que seria, justamente, ter profundo conhecimento teórico sobre questões relativas à língua para que, assim, os professores possam praticar sua autonomia ao eleger as melhores estratégias para cada situação enfrentada no trabalho (Cagliari, 2001).

A autora Maria do Rosário Longo Mortatti aparece seis vezes entre as bibliografias dos PPCs estudados. Mortatti traz contribuições importantes acerca da história da alfabetização e dos métodos que foram utilizados para alfabetizar o brasileiro, conhecimentos imprescindíveis para uma reflexão crítica sobre a realidade política da alfabetização. Apesar das contribuições da autora poderem ser instrumentalizadas, de forma a apenas a mostrar ao licenciando em pedagogia os métodos em alfabetização existentes, sem um debate sobre suas implicações e determinações, o presente trabalho limita-se a análise dos dados dos PPCs e entendemos que o conhecimento histórico traz uma contribuição fundamental para a professora alfabetizadora, que é o entendimento que a língua é invenção humana e, portanto, não é algo que existe fora da sociedades, agindo de maneira dialética com ela.

Ana Luiza Bustamante Smolka, citada cinco vezes nas bibliografias das disciplinas do tipo I dos PPCs de licenciatura em pedagogia analisados, é uma importante difusora da alfabetização como um processo discursivo. A autora tece suas análises por meio de acepções do Círculo de Bakhtin, como um momento de enunciação social do qual participam muitas vozes. Quando propôs a mediação da teoria do Círculo de Bakhtin com a alfabetização, ainda na década de 1980, Smolka estava preocupada em “[...] radicalizar a crítica ao que víamos como métodos estéreis de alfabetização, a repetição de sílabas ‘sem sentido [...]’” (Smolka, 2017, p.31) e, no contato com alfabetizadoras e crianças, percebeu a possibilidade de aprender a ler e a escrever como movimento enunciativo, sem pré-requisitos, mas com múltiplas formas de relacionar-se com a leitura, a escrita e a produção de textos, rompendo com a ideia de desenvolvimento linear e aprendizado das letras por sequências pré-estabelecidas. No contato com contribuições da filosofia de linguagem de Bakhtin e a psicologia histórico-cultural de Vigotski, emergia essa nova forma de conceber a alfabetização, tendo a linguagem e o desenvolvimento humano como produção histórica e o ensino da forma escrita da linguagem como uma possibilidade de compartilhar a escrita para o outro e para si.

Outro pesquisador também mencionado cinco vezes nas disciplinas do tipo I é Artur Gomes de Moraes. O autor defende que as teorias construtivistas, sobretudo a psicogênese da língua escrita, são as que melhor explicam o fenômeno da alfabetização, porém, a maneira com a qual elas são frequentemente empregadas, como se fossem uma didática, acaba gerando alguns equívocos, como a crença de que não seria necessário um ensino explícito do sistema de escrita alfabética, já que as estruturas da língua seriam aprendidas de forma natural. Moraes, apesar de acreditar na relevância da teoria de Emília Ferreiro, contesta o apontamento da autora de que a consciência

fonológica seria requisito para que a criança alcançasse a escrita silábica²⁰; pesquisas do autor demonstraram a presença de análises fonológicas em manifestações de escritas espontâneas de crianças e, apoiado nas teorias de Magdas Soares, defende um ensino pautado na vivência cotidiana das práticas da escrita no qual as crianças tenham a oportunidade de refletir sobre a dimensão sonora e gráfica das palavras e recorrências outras do sistema de escrita alfabética (Morais, 2012).

As bibliografias das disciplinas do tipo I, portanto, revelam uma aproximação, principalmente, com os estudos da psicogênese da língua escrita e, em segundo lugar, do letramento, como ilustram a tabela 2 e o gráfico 2. Tal panorama nos permite apontar que os cursos ainda cultivam aproximações com teorias que percebem o aprendizado de uma maneira mais conservadora, concebendo o desenvolvimento de forma linear, como parte da estrutura cognitiva. Quando são inseridos os contextos sociais, na maioria dos PPCs, estes se limitam à perspectiva do letramento, com apenas cinco menções à uma autora que concebe a linguagem em seu viés enunciativo, sendo o desenvolvimento humano, incluindo o que diz respeito à língua escrita, parte de um processo histórico-cultural.

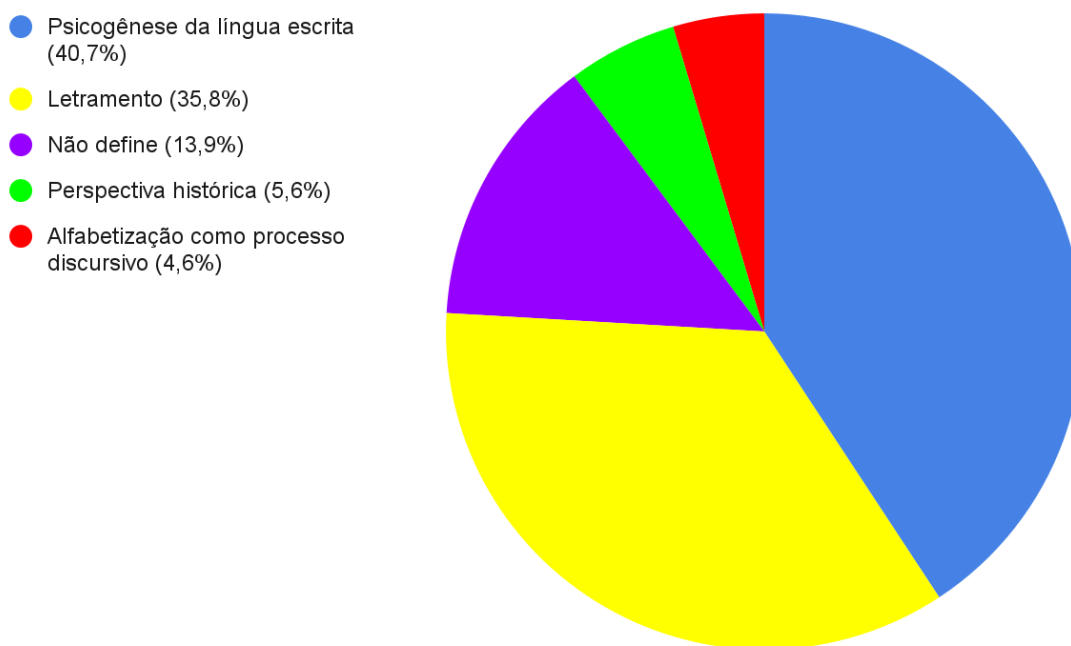
Tabela 3: Aproximações teóricas-epistemológicas dos autores encontrados nas bibliografias das disciplinas do tipo I

Autor (a)	Aproximação teórica-epistemológica
FERREIRO, Emília	Psicogênese da língua escrita
SOARES, Magda Becker	Letramento
CAGLIARI, Luís Carlos	Não define abordagem; conhecer os métodos e abordagens e aproveitar o possível de cada um deles.
TEBEROSKY, Ana	Psicogênese da língua escrita
CARVALHO, Marlene	Letramento
MORTATTI, Maria do Rosário Longo	História da alfabetização
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante	Alfabetização como processo discursivo
MORAIS, Artur Gomes	Psicogênese da língua escrita e letramento

Fonte: elaboração própria, 2024

²⁰ Apesar da crítica de Moraes, Emília Ferreiro já previa, em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita*, que pode existir uma fase da escrita infantil que seja silábica sem existir valor sonoro (FERREIRO, 1999).

Gráfico 4: Distribuição das aproximações teóricas-epistemológicas dos autores encontrados nas bibliografias das disciplinas do tipo I



Fonte: elaboração própria, 2024

Com relação às disciplinas do tipo II, foram encontrados uma variedade maior de autores citados menos vezes com relação às disciplinas do tipo I. O autor mais recorrente é João Wanderley Geraldi, importante teórico do ensino de língua portuguesa. As contribuições de Geraldi se aproximam dos estudos da linguagem como enunciação, inspirada nos estudos de Bakhtin. Geralmente, as obras do autor escolhidas para trabalhar são, também, de caráter mais “didatizantes”, com uma linguagem mais direta e voltada para a prática, como em *O texto em sala de aula* (2011). Isso parece ocorrer com a maioria das referências bibliográficas nas disciplinas do tipo II.

A segunda autora mais recorrente nas bibliografias das disciplinas do tipo II é Irlandé Antunes, estudiosa sobre o ensino de Língua Portuguesa. Segundo a autora, o ensino de língua materna segue, usualmente, metodologias tradicionais, se orientando pela ideia de gramática como conjunto de normas. Em sua proposta, porém, as dinâmicas da sala de aula devem ser conduzidas a fim de propiciar a construção e enriquecimento do vocabulário, realizando o estudo léxico com foco em sua finalidade dentro do texto já que, por si só, a gramática não torna o aluno um bom escritor ou falante da Língua Portuguesa padrão. Além disso, a autora aponta que

é essencial que as aulas de Português se aprofundem nas funcionalidades da língua e as interferências da cultura nesses processos (ANTUNES, 2003).

Outra referencial bastante utilizado nas disciplinas do tipo II é Luiz Antônio Marcuschi, autor conhecido, principalmente, pelas suas contribuições acerca dos gêneros textuais nos espaços educativos. Para Marcuschi (2008), a língua é uma ação social e histórica que, de maneira dialética, é constituída pela realidade ao mesmo tempo que a constitui. Os gêneros textuais, assim, são concebidos como ações sócio-discursivas que agem sobre o mundo, estando entre o discurso, ou seja, a prática discursiva no plano da enunciação e o texto, esse entendido como objeto empírico. Para o autor, a escola deve garantir aos alunos o pleno domínio da língua oral e escrita para participação na sociedade e exercício da cidadania, tendo em mente que se ensina um objeto (a língua) e os fenômenos que a ela se relacionam, como o texto, os gêneros, a compreensão.

Vale marcar, ainda, que incluir textos de autores que se aproximam da visão de língua como processo discursivo não necessariamente garante a difusão de tal visão (Chaves, 2021). As contribuições de Bakhtin sobre o trabalho com os gêneros textuais foram amplamente difundidas, inclusive em políticas para o ensino de Língua Portuguesa. Frequentemente, porém, essas tendem a ignorar a base marxista do autor soviético, instrumentalizando sua teoria e a vinculando com abordagens que, muitas vezes, a contradizem. Lima (2012) aponta que, apesar das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio apresentarem conceitos bakhtinianos, a política comete alguns equívocos epistemológicos, esvaziando o conceito de gêneros discursivos e o vinculando com uma concepção de linguagem antagônica à defendida por Bakhtin e seu ciclo. A autora aponta que as orientações curriculares, ainda que apresenta conceitos bakhtinianos, vinculam a concepção de língua como instrumento, na proposição de uma ação pedagógica que tenha por objetivo instrumentalizar o aluno e fazê-lo a conviver com as situações de produção e leitura de texto de forma lúdica e crítica, como uma forma de empoderamento social, ao utilizar da língua para participar da sociedade e exercer cidadania. Além disso, a própria concepção de gênero defendida pelo documento acaba se afastando do referencial bakhtiniano, uma vez que estes não são concebidos como um ponto de partida que envolve a arquitetura da língua, mas apenas como um elemento do texto, colocando o foco no aspecto textual e não no discursivo. Este fenômeno é observável, também, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, apesar de trazer como referência teóricos que concebem a linguagem em uma perspectiva discursiva, no interior das habilidades previstas para cada

série/ano, essa perspectiva desaparece, dando lugar a ações e atividades nas quais a língua e seus fenômenos são concebidos como ferramentas para 71 atingir determinadas competências no trabalho com textos, estas vinculadas ao mundo do trabalho na perspectiva do acúmulo de capital.

Sírio Possenti também é um nome vinculado com frequência pelas disciplinas do tipo II. O autor traz contribuições importantes sobre o ensino de gramática, defendendo que o aprendizado em Língua Portuguesa não se faz por exercícios repetitivos, como normalmente acontece nas escolas, mas por práticas significativas. Defendendo a perspectiva de que um bom praticante da língua materna é aquele que sabe se expressar nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas, o autor aponta que a escola deve ensinar a língua em sua modalidade padrão, não no sentido de substituir as outras variedades, mas para que aquelas que não sejam tão familiares sejam conhecidas, garantindo o acesso aos bens culturais da sociedade, geralmente vinculados com uma linguagem a qual a maioria dos estudantes só terá oportunidade de conhecer no ambiente da escola. E, para tal, Possenti defende que a prioridade absoluta deve ser a leitura, escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação, tidas como boas estratégias para ensinar a língua, inclusive a gramática, não sendo necessárias as tão recorrentes lições de nomenclatura, análise sintática e morfológica (Possenti, 2000).

Na listagem das disciplinas do tipo II aparecem dois autores recorrentes nas disciplinas de tipo I: Magda Soares e Luís Carlos Cagliari, o que acontece graças àqueles cursos que não dedicam disciplinas exclusivas para a alfabetização, tratando do assunto juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa. Tal união, por si só, não seria problemática, uma vez que, em nossa defesa, a professora alfabetizadora é uma professora de língua materna. Entretanto, o que se observa nos PPCs desses cursos não é uma unidade no ensino dos componentes linguísticos para a licencianda em Pedagogia, mas uma redução, ainda mais acentuada, da carga horária dedicada à formação da alfabetizadora.

Stella Maris Bortoni-Ricardo é citada cinco vezes entre as bibliografias das disciplinas de tipo II. Para a autora, a linguagem é a capacidade de comunicação entre os humanos, por meio de sistemas sócio-simbólicos (Bortoni-Ricardo, 2022). A autora é importante referência nacional no âmbito do que ela chama de Sociolinguística Educacional, ou seja, dos esforços para promover, na escola, as competências linguísticas e comunicativas em crianças que, em sua família, não são expostas às variedades de prestígio da língua materna. Bortoni-Ricardo, ainda, se aproxima dos estudos do letramento, afirmando que a didática conduzida por eventos de letramento pode

realizar a transição entre a oralidade praticada em casa e a cultura escrita. Além disso, o conceito de letramento, para a autora, é um modo de combater preconceitos que consideram dimensões valorativas entre os domínios de diversos gêneros textuais, uns tidos como superiores aos outros. A visão de Bortoni-Ricardo, pois, se aproxima com as dos defensores do letramento, amplamente presentes nas disciplinas do tipo I, como Soares, Carvalho e Morais. As limitações desta abordagem, como apontadas anteriormente, também podem ser identificadas na concepção de ensino de língua materna defendida por Bortoni-Ricardo. Acrescento, ainda, a visão de linguagem como capacidade de comunicação, perspectiva esta, que acaba limitando-a e instrumentalizando-a.

A linguagem, na acepção da filosofia marxista, apesar de, fundamentalmente, não existir sem sua dimensão comunicativa, uma vez que foi inventada pelos seres humanos em sociedade e não existe fora de um processo histórico, é concebida como um espaço enunciativo-discursivo o qual constitui-se nas relações do locutor com os enunciados do outro, sendo estes enunciados não pertencentes apenas àquele que falou, mas um reflexo de todas as vozes que fazem parte da consciência individual do falante, essa determinada pela socialização, no contato permanente com os signos, que possuem caráter ideológico e estão, portanto, vinculados ao modo de produção. A linguagem, pois, não é apenas uma capacidade de comunicar-se, um meio pelo qual realiza-se a comunicação, mas uma dimensão indispensável da humanidade, pela qual todas as estruturas que nos torna humanos, as que nos capacitam a modificar a natureza, está ancorada. A linguagem, assim, não está a serviço da dimensão comunicativa, mas é instituída em um processo concreto em que o signo se instaura ideológica e dialogicamente na construção de enunciados (Bakhtin, 2014).

Marcos Bagno também está listado como um dos autores mais recorrentes nas bibliografias das disciplinas do tipo II. Bagno é conhecido pesquisador da linguística brasileira, sobretudo nos assuntos de variedade e preconceito linguístico, campo da sociolinguística. Ainda que o autor defenda que todos devem ter acesso às formas prestigiadas da língua, ele questiona, porém, o conceito de “norma culta”, uma vez que a língua, como uma invenção social, inevitavelmente varia no espaço e muda com o tempo, existindo variações em diferentes esferas sociais. O preconceito linguístico, por sua vez, resulta da comparação indevida entre o modelo idealizado de língua e os modos de falar reais das pessoas que vivem na sociedade, sendo algumas variantes da língua mais valorizadas que outras dependendo se estas variações são oriundas de grupos de grupos dominantes ou explorados. Para Bagno, ainda, é impossível que alguém utilize a língua

segundo as regras normativas de forma literal, pois elas prescrevem uma língua artificial que não reflete os usos reais dos falantes de português (Bagno, 2019). A referência pelo autor nas bibliografias, assim, é responsável por trazer este aspecto da sociolinguística para os estudantes de Pedagogia com maior ênfase, ainda que citado em uma parte pequena dos cursos, o que indica o também apontado por Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020), que os aspectos de variantes e preconceitos linguísticos são uma lacuna na formação inicial da professora alfabetizadora.

Finalmente, Bakhtin, conhecido como filósofo da linguagem, é mencionado cinco vezes em bibliografias das disciplinas do tipo II, ainda que, dentre os outros autores listados, muitos utilizam e referenciam as contribuições do teórico soviético. Seus próprios escritos, porém, em “fonte primária”, aparecem em quantidade bem menor. Tal panorama parece indicar a crença, mesmo no interior de teorias críticas, de que a licencianda em pedagogia não precisaria aprender a fundo os fundamentos sob os quais se edificam o uso e o ensino da língua, apenas saber como aplicá-los de forma bastante elementar no espaço escolar, como se fosse possível uma boa e autônoma prática sem que a teoria fosse consolidada. Nos parece que o campo dos estudos da Língua Portuguesa está mais avançado na consolidação de teorias mais críticas quando comparado com o campo da alfabetização em específico. Porém, o que parece chegar aos estudantes de pedagogia são textos mais instrumentalizados à prática docente. Apesar da presença de autores que concebem a língua como enunciado, a maioria dos textos elencados não tratam os conceitos e as categorias linguísticas com profundidade, mas apenas a apresentam e logo as introduzem em metodologias para o ensino da língua.

Cientes das limitações de documentos como os PPCs para identificarmos com precisão as concepções e abordagens de alfabetização e linguagem disseminadas nos cursos de pedagogia das Universidades Federais pesquisadas, uma vez que as dinâmicas das aulas podem levar as discussões para os outros caminhos, podemos afirmar que os achados demonstram que as abordagens cognitivistas e do letramento são hegemônicas. Identificamos um foco nos processos educativos em detrimento das teorias linguísticas, o que nos indica uma instrumentalização destas, sendo apresentadas, quando são, de forma reduzida e com o intuito praticista, sem a devida apreciação teórica necessária para que tais conteúdos constituem uma base sólida sobre a qual as professoras alfabetizadoras possam estruturar suas práticas.

As tendências teóricas demonstram que ainda não foi superada a visão cognitivista da língua e da aprendizagem como algo linear. Os dados revelam que existe certo apego pelo paradigma da psicogênese da língua escrita, amplamente difundido pelo país principalmente a partir dos anos

1990. De fato, ao contrário do discurso hegemônico, as universidades carecem de profissionais que concebem a linguagem e o ensino por uma visão mais radical, atrelada à economia política e determinada por ela. Sobre a hegemonia da visão cognitivista, ligada aos estudos da psicogênese da língua escrita na alfabetização dos brasileiros, Francioli, Marsiglia e Duarte (2009) apontam que desde a década de 1980, as políticas para a alfabetização foram acrescidas de contribuições teóricas de pesquisadoras como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os quais destacam o programa de formação em serviço PROFA e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao incorporar ideias de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, as autoras transferem, para o ensino da língua, a lógica construtivista, na qual acredita-se que a criança não aprende a ler e escrever apenas quando é submetida a um ensino sistemático, mas também sozinha, pois é autônoma para compreender a linguagem à sua volta o que, para os autores, revela uma atitude negativa do construtivismo em relação ao ato de ensinar e, conseqüentemente, à desvalorização do trabalho do professor, que deve ser submetido “[...] às necessidades imediatas do cotidiano do aluno, sendo este considerado o responsável pela construção do seu conhecimento que ocorre por meio de suas ações sobre o objeto” (Francioli; Marsiglia; Duarte, 2009). Em uma leitura generalizada das ementas e bibliografias das disciplinas do tipo I e II, é possível observar uma lógica que exprime o pensamento hegemônico sobre a abordagem para a alfabetização no Brasil nas últimas décadas: a crença de que para alfabetizar deve-se, primeiro, utilizar as contribuições da psicogênese da língua escrita para observar o nível no qual a criança se encontra para, depois, introduzir a ideia do letramento. A hegemonia das duas vertentes teóricas é tamanha que, se juntarmos todas as menções a autores considerados para análise das disciplinas do tipo I, 76,5% são a autores que seguem uma destas linhas de pensamento. Além do panorama neopragmatista que este cenário indica, fica em evidência, também, a aproximação da formação da alfabetizadora com teorias que, apesar de se negarem a serem chamadas de tradicionais, não rompem com o cenário de educação submetida às demandas mercadológicas do sistema de produção capitalista. Apesar de aparecer com novas roupagens, o desastre da alfabetização brasileira se repete e se renova, como aponta Mortatti (2013, p. 31): “[...] para cada criança abandonada ao limbo da aprendizagem sem ensino e ao incerto destino do ‘aprender a aprender’”. De forma alguma se conceberia que a causa de tal desastre é metodológica, que bastaria a adoção de uma abordagem de língua discursiva para que tal cenário fosse mais favorável. De fato, cremos que é a materialidade que produz a teoria, sempre ideologicamente orientada, e não o inverso e, portanto, a ampla adoção das abordagens do letramento e da psicogenética da língua escrita para a formação das professoras que alfabetizam exprime que

estas são constituídas de uma lógica favorável à manutenção da hegemonia do modo de produção.

5 IMPLICAÇÕES DO MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS QUE ALFABETIZAM A CLASSE TRABALHADORA

As reformas das últimas décadas para a formação de professores, apontam Avila, Tilton e Evangelista (2019) promoveram um paradigma que a submete à formação ao modelo em serviço, fragilizando os cursos de formação inicial. É o que parece acontecer com a formação da professora alfabetizadora: com cursos de formações iniciais generalistas e superficiais em formação teórica, as iniciativas políticas se concentram em cursos de formação em serviço que, reestruturados de forma constante, abarcam as novas demandas do setor produtivo de maneira rápida, além de exercerem um poder coercitivo maior que o da graduação, uma vez que, em serviço, não há muito espaço para que as docentes questionem o que lhes é proposto, o que fica ainda mais agravado pelos mecanismos de controle como as avaliações de larga escala e pelo fato de que a maioria²¹ dos professores da rede de educação básica são contratados por designação temporária, ficando os concursos cada vez mais raros.

Os dados trazidos pela análise da Resolução CNE/CP nº2/2015 e dos PPCs selecionados indicam que a alfabetização, colocada discursivamente como prioridade, aparece de forma periférica na formação inicial da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em primeiro olhar, poderia parecer algo contraditório, mas, em nossa análise, trata-se de um modelo de formação e não um acidente ou uma falha. Quando o Estado ignora o termo “alfabetização” nas políticas de estruturação curricular dos cursos de licenciatura mas investe todos os anos em programas de formação em serviço, o que isso significa para a formação docente e para a formação da consciência da classe trabalhadora? Somente entre 2010 a 2024, quatro diferentes programas de formação em serviço²² foram instituídos apenas em âmbito federal, desconsiderando as iniciativas dos estados e municípios. Assim, quem está formando as professoras alfabetizadoras? A materialidade demonstra que esta formação não está nas mãos das universidades, menos ainda das universidades públicas, mas dos que definem e controlam as políticas de formação em serviço.

O cenário da formação de professores no Brasil, anteriormente já apontado no capítulo dois, revela um processo de privatização já muito avançado, sobretudo na formação inicial, estando os

²¹ Segundo o Censo Escolar de 2023 (Inep, 2024), apenas nas escolas das redes estaduais, 51,6% dos professores são contratados por regime de designação temporária.

²² São estes: Pnaic, Programa Mais Alfabetização, Política Nacional de Alfabetização e Compromisso Criança Alfabetizada.

cursos de licenciatura praticamente entregues à iniciativa privada, que vendem certificações de forma acelerada e com qualidade questionável. É uma lógica que adentra mesmo em universidades públicas através da tentativa de submeter seus currículos às demandas empresariais, processo anuído, na lógica da conciliação de classes, mesmo por entidades “de esquerda”. Reconhecemos, porém, que a contradição²³, como algo inerente às disputas que acontecem no interior das relações de classe, está presente neste processo, sendo observados, também, movimentos de resistência, sobretudo em universidades públicas.

Neste modelo de formação de alfabetizadoras, os grupos empresariais lucram duplamente: no momento da formação inicial, vendendo um número recorde de matrículas em cursos de graduação que não custam muito para serem elaborados e executados, já que a preocupação é a rapidez e a quantidade de diplomas emitidos e não a qualidade da formação; e no momento da formação continuada em serviço, vendendo programas, materiais e sistemas²⁴ para, supostamente, corrigir falhas da formação inicial que eles mesmo causaram. Além do fato de que, no capital, o lucro também ocorre a longo prazo com a influência na destruição da consciência da classe trabalhadora feita nas relações de trabalho e na educação institucionalizada.

A intenção, de fato, não é corrigir falhas, mas dar continuidade ao modelo de formação de alfabetizadoras por eles proposto. Tal modelo denuncia o tipo de alfabetização a que se pretende submeter a classe trabalhadora e, conseqüentemente, a forma com a qual se pretende moldar sua formação linguística, esta, intimamente ligada à formação de sua própria consciência individual, uma vez que é por meio do contato com os signos linguísticos que o ser humano desenvolve tais percepções (Bakhtin, 2014).

A linguagem é um fenômeno complexo no qual está estruturada toda a arquitetura do pensamento humano. Para Bakhtin (2014), a mediação do ser humano com o mundo se faz por via dos signos. Para compreendê-los, utilizamos os signos que já possuímos. Nossa consciência individual, pois, não é ponto de partida, que por meio dela, nos relacionamos com os outros e

²³ Na teoria marxista, a contradição é uma categoria que exprime a tensão oriunda das relações capitalistas pela própria estrutura do capital. Entende-se que, de forma contraditória, as condições impostas para que o capitalismo funcione pode radicalizar os conflitos de classe em um movimento dialético de superação de um modo de produção para o advento de outro (Bottomore, 1988).

²⁴ Assim como já acontecera em outras iniciativas, no atual programa de formação de alfabetizadoras em serviço, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, foi estabelecido um regime de colaboração entre união, estados, Distrito Federal e municípios para tratar a formação. No interior dos estados e municípios, as empresas privadas se fazem presentes proporcionando materiais didáticos, *softwares*, especialistas e estudos diagnósticos. Destacam-se o Todos pela Educação, o Instituto Natura, a Associação Bem Comum e a Fundação Lemann (Instituto Natura, 2023).

com o mundo, mas, justamente por termos a capacidade de nos relacionarmos socialmente, superando nossa natureza, temos uma consciência individual. Para Marx, apropriar-se da linguagem não é simplesmente aprender a usar uma técnica combinatória, mas construir, na interação com os outros, um espaço de significação do ser e de suas práticas políticas, econômicas e ideológicas. Nesta organização, tal espaço se intersecciona com o espaço dos outros, se interrelacionando na formação social por determinações da estrutura, se relacionando, ainda, com espaços já construídos, se constituindo como históricos (Costa, 1999). Pode-se dizer, assim, que a consciência individual só é formada a partir da relação social na vida material, na qual entramos em contato com os signos. O processo é dialético: a consciência é formada na medida em que os signos são apreendidos e, por meio disso, podemos conhecer novos signos. Uma vez que todo signo é ideológico, pode-se afirmar que a consciência individual dos sujeitos tem caráter social e está relacionada com o modo de produção, que, por meio da ideologia, é sustentado. A consciência individual, pois, é um fato sócio-ideológico, não podendo derivar da natureza, como pretendem os idealistas. Compreender a realidade ideológica, portanto, é o caminho para a compreensão dos signos, o que só pode ser feito pela compreensão da base econômica.

Ao submeter a alfabetização da classe trabalhadora a uma ação educativa baseada na formação por cursos em serviço, cujo objetivo não é proporcionar a apreensão das teorias linguísticas e suas relações com o contexto histórico e político mas, simplesmente, treinar para realizar uma prática em consonância com o exigido por currículos padronizados e avaliações em larga escala, as políticas para a área caminham para a tentativa de controlar a consciência dos indivíduos da classe trabalhadora por meio da formação docente. Em um primeiro olhar, podemos pensar que se subestima a complexidade da alfabetização, na crença de que bastaria um treinamento em serviço para que a professora consiga alfabetizar sua turma. Em uma visão menos inocente, porém, percebemos que, justamente, por reconhecerem a complexidade e a fundamentalidade da alfabetização, é tão importante que ela seja controlada: uma instrução que se baseie nas teorias mais sofisticadas sobre as relações entre linguagem e ideologia, por exemplo, em suas dimensões políticas, sociológicas, psicológicas, históricas, filosóficas, além das pedagógicas, pode ser perigosa para a manutenção do sistema de produção, na medida em que pode influenciar na forma pela qual os sujeitos da classe trabalhadora interagem com os signos linguísticos ao seu redor. Se faz necessário, na lógica do capital, um modelo de formação docente que propicie que a alfabetização seja vista como uma mera técnica de decodificação da língua escrita aplicável a

contextos específicos, estes volúveis às mutáveis demandas oriundas das recorrentes crises do capital.

Por mais que bem intencionadas pareçam ser, não devemos deixar de questionar as teorias que reconhecem a língua em sua dimensão social, mas não a relaciona radicalmente com as 79 determinações do modo de produção vigente. É possível, de fato, conceber a alfabetização como processo que proporciona a leitura do mundo em suas diversas dimensões sem o comprometimento com uma visão que considere as determinações ideológicas dos signos? Conceber a alfabetização como um movimento discursivo, pois, vai além de ensinar a língua por meio de textos de diversos gêneros: se utilizamos teorias de base marxista tal qual as de Vygotsky e Bakhtin mas não questionamos o modelo de formação de alfabetizadoras e as propostas de entidades formuladoras de políticas alinhadas a estratégias de conciliação de classes, apenas estamos instrumentalizando a obra desses autores para aplicá-las de forma didática, ignorando um dos principais fundamentos do materialismo histórico: a relação de exploração capital-trabalho que determina os demais aspectos sociais, incluindo o uso da língua materna em suas múltiplas interações. Uma leitura crítica dos signos que nos cercam passa, nos parece, pela leitura radical da realidade políticoeconômica.

Podemos, ainda que sem cair em uma generalização determinista da realidade, apontar que o modelo vigente de formação de alfabetizadoras no Brasil segue da seguinte forma: uma formação inicial rasa, mesmo em universidades federais, ocupando uma parte diminuta da carga horária total, sendo inviável abordar, ainda que de modo superficial, a parte substantiva dos conhecimentos necessários ao ensino de língua materna na modalidade escrita, recaindo o foco em programas de formação em serviço (reestruturados ou simplesmente modificados a cada governo) que instruem, na lógica de treinamento para a prática, as docentes de acordo com o modelo de alfabetização defendido.

Podemos ler nossos achados na área da alfabetização com as contribuições de Rodrigues (2008), que aponta que a proposta de educação ao longo da vida é o caminho para a constituição de uma obsolescência humana, na medida em que falsamente amplia a concepção de educação, mas o faz desvalorizando o conhecimento escolar e tornando as trajetórias educacionais individuais, na tentativa de formar sujeitos despolitizados e incapazes de se organizar coletivamente. Na formação da professora alfabetizadora, a lógica se insere pela desvalorização do ensino universitário, transferindo a formação de tais profissionais para programas de formação

carregados de uma lógica pragmática de lidar com o conhecimento, reformado e atualizado a cada nova política, como tem sido o caso da BNCC nos últimos anos.

Ramalhete (2019) pesquisou os programas Profa, o Pro-Letramento e Pnaic (2000-2017) e, em sua análise, estes seguem os pilares da pedagogia das competências, estando profundamente submissos à perspectiva neoliberal na visão da Unesco. Nenhum dos programas, aponta, rompe com a lógica pragmática de ensino de língua, sendo o texto visto apenas um pretexto para socialização e observância de alguns aspectos da gramática, sem qualquer proposta consistente de reflexão, em um ensino que acentua visões mecanicistas da língua. Nossas análises apontam que, dado o caráter periférico da alfabetização nos cursos de formação inicial, é por meio de programas desta natureza que as alfabetizadoras entram em contato com uma instrução mais específica acerca do ensino da língua materna na modalidade escrita. Exatamente nesses cursos, que não tem como objetivo propiciar uma base linguística sólida, mas simplesmente treinar o docente a aplicar técnicas seguindo as propostas dos materiais destes cursos, que geralmente são roteirizados e trazem um aspecto tecnicista, seguindo os ideais de pedagogia das competências defendidos pelas OMs.

O modelo de formação de alfabetizadoras, pois, está em consonância com a lógica de trabalho docente cada vez mais monitorado e responsabilizado, seja pelas exigências dos sistemas de avaliação de larga escala, que mensuram de forma arbitrária o nível de alfabetização das crianças, seja pelas iniciativas gerencialistas de gratificação e punição de professores oriundas de estados e prefeituras. Fragilizar a formação inicial e a autonomia do trabalho docente são estratégias eficazes para que os programas que se realizam em serviço tenham maior adesão e sejam aplicados conforme o proposto. No caso da professora alfabetizadora, até mesmo se ela fizer parte da pequena parcela de profissionais que se formam em universidades federais, no que compete ao ensino de língua materna para os anos iniciais do ensino fundamental essa “formação” acontecerá em serviço, com todas as questões enfrentadas pelo trabalhador na lógica do capitalismo, com todo assalto que essa sofre pelos aparelhos privados de hegemonia vocacionados à formação docente. E, na lógica de mostrar resultados, que responsabiliza o professor pelas “derrotas” de seus alunos, somada a uma formação reconvertida e fragilizada (Evangelista, 2016), na qual as bases para um ensino crítico da língua são ignoradas ou ofertadas de maneira superficial, as demandas do serviço, cada vez mais rígidas, acabam por condicionar os rumos do ensino de língua materna.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho de pesquisa, investigamos um aspecto da formação da professora alfabetizadora ainda pouco explorado: sua formação inicial. Colocamos os PPCs de cursos de licenciatura em pedagogia de universidades federais em análise, de modo a compreender as diretrizes e prioridades para a alfabetização nestes contextos, considerando, ainda, as implicações de políticas públicas de formação docente, em especial a Resolução CNE/CP nº2/2015. No decorrer das investigações, novos aspectos, além daqueles apontados inicialmente, se fizeram relevantes, como o cenário de privatização da educação, a atuação do CNE e o papel do ensino da língua materna na constituição da consciência individual. Exploramos não apenas as disciplinas sobre alfabetização dos cursos selecionados, mas, sobretudo, na compreensão de que, no Brasil, o modelo de formação dessas profissionais consiste em uma formação inicial fragilizada para que os cursos de formação em serviço ocupem o papel de efetiva instrução. Nossas apreciações tentaram abordar a crença ingênua de que a complexidade da alfabetização estaria sendo subestimada com propostas de que as professoras tenham uma formação secundária, tecnicista, em serviço, de modo que fique evidente que, ao contrário, é justamente pelo reconhecimento de tal complexidade que a atuação docente deve ser reprimida e monitorada.

Seguindo os objetivos inicialmente apontados, foram levantados 37 cursos de licenciatura em pedagogia das Universidades Federais norteados pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 e, neles, identificadas determinações das políticas que norteiam os cursos, sobretudo as que moldaram a trajetória da formação docente neste século. Tais políticas seguiram o caminho firmado por acordos com OMs como o Banco Mundial e a UNESCO, seguindo as estratégias de criação de consensos e conciliação de classes. O discurso de “democratização do acesso” ao Ensino Superior foi amplamente explorado e, ao investir uma quantia muito maior em programas que beneficiam a rede privada do que dedicar os recursos públicos à universidades públicas, os governos promoveram o agiantamento de oligarquias de ensino superior privadas, o que afetou, de forma especial, os cursos de licenciatura, não apenas pela concentração da formação inicial dos professores em instituições particulares, em sua maioria à distância, mas, também, pela influência das tais oligarquias nas decisões políticas sobre os currículos dos cursos de licenciatura em geral, como o caso da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Nossa leitura da Resolução CNE/CP nº 2/2015 revelou que a política, oriunda de uma parceria do CNE com a Unesco, o “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”, apesar de trazer um discurso supostamente inclusivo, permite a intensificação da precarização da formação docente por meio da inserção de demandas empresariais, incentivando o curso da privatização do Ensino Superior. Apesar do apelo para diálogos com diversas entidades que, supostamente, aferiram contribuições à política, nossas investigações sugerem que foram consultados apenas grupos com os quais o CNE e seus membros têm certa afinidade, deixando de lado representantes da categoria docente. Além disso, o documento promove a reconversão docente ao apontar que a educação superior não pode ser reduzida à função de ensino, o que, segundo o relator, é o que vinha acontecendo e enfraquecendo os cursos, sendo necessário promover a “diversidade” da formação. Na concepção de currículo defendida, encontramos proximidade com as concepções pedagógicas do tipo “aprender a aprender”, que deslocam o foco do ensino dos conteúdos historicamente acumulados para a construção de “valores” úteis à atuação dos indivíduos na democracia burguesa. Traz uma concepção de docência responsabilizada e alinhada aos valores de flexibilidade e precariedade das relações de trabalho, permitindo que sua formação seja submetida a cursos EaD, de “complementação pedagógica” e de “segunda graduação” com frágeis e falhas estratégias de fiscalização da qualidade.

Nos PPCs explorados, observamos que as disciplinas envolvendo questões relativas à alfabetização ocupam, em média, 4,98% (mediana de 4,72%) da carga horária total dos cursos, parecendo-nos insuficiente para abordar, mesmo que de forma superficial, todos os aspectos relevantes a formação das professoras alfabetizadoras. Dividindo as disciplinas em dois tipos, sendo o tipo I as quais a alfabetização é o tema nuclear e o tipo II disciplinas de linguagem que englobam questões relacionadas à alfabetização, embora não sejam o propósito central do componente curricular, verificamos que, em geral, há dominância das teorias que tratam da psicogênese da língua escrita para a alfabetização e da perspectiva do letramento, também bastante difundida entre cursos.

A análise dos autores e textos mencionados nas bibliografias das disciplinas, ainda, revela que, em sua maior parte, o que chega aos licenciandos são obras mais “didatizadas”, estando o foco nos processos práticos de sala de aula em detrimento das teorias linguísticas, geralmente apresentadas de forma reduzida e com o intuito praticista. Uma visão das ementas das disciplinas dos tipos I e II acerca das facetas apontadas como importantes a serem desenvolvidos na

formação da alfabetizadora revela, também, o foco nos procedimentos pedagógicos no sentido de instrumentalizar o futuro docente acerca do que fazer com o limitado conhecimento teórico que recebe, com poucas oportunidades de refletir sobre a política que determina sua prática, sendo essa dimensão a mais ignorada pelos cursos.

Eis as principais diretrizes e prioridades para o modelo de formação daquelas que irão fazer uma das tarefas mais essenciais da trajetória escolar de um indivíduo. O modelo de formação da alfabetizadora revela a conformidade com a tragédia docente que encaramos, com professores cada dia mais precarizados, monitorados, responsabilizados, gerenciados. De forma prática, a formação em alfabetização ocorre em cursos de formação em serviço, cuja lógica é de treinamento para a prática concomitante com a prática, com toda a complexidade que carrega as relações de trabalho. O fato também é que, ao escolher não mencionar alfabetização em propostas curriculares para as licenciaturas, como a Resolução CNE/CP nº2/2015, fazendo com que os cursos de pedagogia não sejam obrigados a abordá-la, ao mesmo tempo em que, todos os anos, se investe em programas de formação em serviço, é revelado que existe um plano para tal formação que passa cada vez mais ao largo do que se faz enquanto pesquisa nas universidades públicas na reafirmação de quem está delegada essa tarefa.

A criação de mecanismos que buscam controlar a forma pela qual a língua materna é apreendida pela maior parte da população, não deve ser um problema ao qual apenas os estudiosos da área da alfabetização devem se voltar, mas uma questão de interesse de todos que se preocupam com a condição humana da classe trabalhadora. Não podemos deixar de nos opor a políticas comprometidas com uma visão de língua instrumentalizada, de docência como monitoria, de formação como treinamento, ainda que estas sejam vestidas de um discurso progressista. Não podemos deixar de apontar a violência de se submeter a linguagem, aspecto estruturante da consciência individual e coletiva dos sujeitos, a técnicas de decodificação e, no máximo, de aplicação a contextos sociais estéreis, nos quais os conflitos humanos são postos como oriundos de trajetórias individuais e não de determinações históricas. O ser humano se humaniza na medida em que se apropria do que foi produzido historicamente pelo coletivo da humanidade (Saviani, 2015), processo que não se dissocia da linguagem, pelo contrário, acontece nela ainda que não se reduza a ela. O ataque à alfabetização e à formação das alfabetizadoras, pois, não é causal, mas estratégico: controlar a forma pela qual se aprende a ler e a escrever é fundamental para controlar a forma pela qual os demais conhecimentos serão aprendidos. É um eficiente caminho para a degradação e controle da própria condição humana.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.
- ANFOPE. **Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cne-cp-02-2019-e-01-2020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cne-cp-02-2015/>. Acesso em 28 de ago. de 2023.
- ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em 04 de jul. de 2024.
- ANPED. **Uma formação formatada**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em 02 de set. de 2022.
- ANTUNES, A. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. Natal, **Holos**, a. 30, v. 6, p. 280-295, 2014.
- AVILA, A. B.; TITTON, M.; EVANGELISTA, O. **Desterro docente e formação humana nos governos petistas**. In: EVANGELISTA, O; SEKI, A. K.; SOUZA, A. G.; TITTON, M.; AVILA, A. B. Desventuras dos Professores na Formação para o Capital. Campinas: Mercado das Letras, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Hucitec: São Paulo, 2014.
- BAGNO, M. **Objeto Língua: inéditos e revisitados**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BORDIGNON, O. H. C; PAIM, M. M. W. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. **Momento**, v. 24 n. 1, p. 89-117, jan./jun. 2015.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: documento de apresentação. Ministério da Educação, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e ações emergenciais para a alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2009, Seção 1, p. 3.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 abr. 2019

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 4/2024, de 12 de março de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2024, Seção 1, p. 49.

BRASIL. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. Sociolinguística Educacional: entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. Tubarão: **Linguagem em Discurso**, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2022.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Zahar: Rio de Janeiro, 1988.

CAGLIARI, L. C. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. Porto Alegre: **Letras de Hoje**, v. 36, n. 3, p. 47-66, set. 2001.

CASTRO, L.; TEIXEIRA, B. B. A formação inicial para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação do professor alfabetizador. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p.87-98 jan/mar 2019.

CARTAXO, S. R. M.; SMANIOTTO, G. C.; FONTANA, M. I. As facetas da alfabetização nos cursos de pedagogia: desafios para a formação do professor. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1126-1147, set./dez. 2020

CARVALHO, M. **Guia Prático do Alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula de português como gênero discursivo. São Paulo: **ALFA: Revista de Linguística**, v. 56, n. 1, 2012.

CHAVES, P. M. **A leitura sob a perspectiva filosófica transcendendo a semiformação do leitor contemporâneo**: de Paulo Freire a Theodor Adorno. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2013.

CHEYFITZ, E.; YUNIS, L. Cidadãos excepcionais: religião, genocídio e terras nos Estados Unidos e em Israel / Palestina. **EXILIUM Revista de Estudos da Contemporaneidade**, v. 2, n. 3, p. 211–226, 2021.

CLIPES, E. S.; CHAVES, P. M.; ROCHA, N. S. **Da vida que nunca se realiza**: implicações de uma “educação ampliada” para a formação inicial de professores alfabetizadores. Mimeo.

COOK-GUMPERZ. **The Social Construction of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

CORTE, M. G. D.; SARTURI, R. C.; NUNES, J. F. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**. UNOESC [online], vol. 43, n.1, p. 87-114, 2018.

COSTA, A. N. R. O relativismo neopragmatista das pedagogias do “aprender a aprender” na formação do pedagogo (2006 e 2018). Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Espírito Santo. 2023.

COSTA, N. B. Contribuições do Marxismo para uma Teoria Crítica da Linguagem. **DELTA: Documentação De Estudos Em Lingüística Teórica E Aplicada**, 16(1), 27–54, 1999.

CRUZ, E. T. P. **Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2018.

DARSKI, G. O. **A formação linguística da professora alfabetizadora**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. 2020. 115p. Universidade Federal de Santa Catarina. 2020.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DONATO, S. P; ENS, R. T; RIBAS, M. S.; SANTOS, R. S. C. Elementos de profissionalidade docente para Educação Básica: o que diz a Resolução CNE/CP nº 2/2015. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, vol.3, n.3, set. - dez. 2019, p.69-81.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 35-40, set-dez., 2001.

EVANGELISTA, O. **Faces da tragédia docente no Brasil**. XI Seminário Internacional de la Red Estrado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

EVANGELISTA, O. **Apresentação**. In: EVANGELISTA, O; SEKI, A. K.; SOUZA, A. G.; TITTON, M.; AVILA, A. B. Desventuras dos Professores na Formação para o Capital. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: Ronaldo. Marcos. Lima. Araújo; Doriedson. S. Rodrigues. (Orgs.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas-SP: Alínea, v. 1, p. 52-71, 2012.

FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

FERREIRO, E. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**, Buenos aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.

FRANCIOLI, F. A. S.; MARSIGLIA, A. C. G.; DUARTE, N. A hegemonia do lema “aprender a aprender” na alfabetização contemporânea. **Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa**, n. 17, v. 2, p. 189-198, dez. 2009.

FREIRE, P. **Alfabetização: leitura do mundo**, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 233 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.

GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. Juíz de fora: **Veredas**, v. 1, p. 246-260, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Entrevista – João Wanderley Geraldi**: um pensador além de seu tempo com o pé na escola. [Entrevista concedida a] Isabel Cristina Michelan de Azevedo. **Interdisciplinar, Itabaiana**, v.20, p.95-108, jan./jun. 2014.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014.

GIRARDI, I. C. D; RAUSCH, R. B. Formação de professores alfabetizadores: revisão sistemática da produção científica realizada no Brasil entre 2014 e 2018, **Educação**, v.47, n.1, 2022.

GOMES, G. S.; BRITTO, L. P. L. **Letramento de quê - concepções de letramento, formação e conhecimento nos estudos denominados de letramentos específicos**. In: COLARES, M. L. I. S.; COUTO, H. R. F. E-book IV Seminário de dissertações em andamento. Santarém: UFOPA, 2021.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia M. M.; SCHWARTZ, Cleonara M. Considerações sobre o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita. Vitória: **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n.1, p. 39-58, jan./jun. 2015.

GONÇALVES, I. B.S.; SILVA, N. N. T.; BRAGA, A. R. L. S.; SILVA, A. A formação do alfabetizador nos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas de Pernambuco. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, 1-23, e5196007, jan./dez. 2023

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 2**: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HONÓRIO, M. G.; LOPES, M. S. L.; LEAL, F. L. S.; HONÓRIO, T. C. T.; SANTOS, V. A. As novas Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1736-1755, jul-set/2017.

IASI, M. Educação e consciência de classe: desafios estratégicos. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 31, n. 1, 67-83, jan./abr. 2013.

INEP. **Censo da Educação Básica 2021**. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 20 de jan. de 2024.

INEP. **Censo da Educação Superior 2022**. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em 20 de jan. de 2024.

INEP. **Censo da Educação Superior 2023**. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em 21 de abril de 2024.

INSTITUTO NATURA. Governos e instituições firmam compromisso pela alfabetização. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/compromisso-pela-alfabetizacao/>. Acesso em 21 de abril de 2024.

KHATIB, R.; MCKEE, M.; YUSUF, S. Counting the dead in Gaza: difficult but essential. Londres: **The Lancet**, jul de 2024. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(24\)01169-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(24)01169-3).

LIMA, S. M. M. Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. Londrina: **Entretextos**, v.12, n.1, p.164-177, jan./jun. 2012.

- LIMA, M. A. C. Escola Nova, pragmatismo deweyano e a formação de professores: algumas (des) considerações. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.69-92, set./dez. 2003.
- LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**: v. 26, n. 3, jul./set., 2019.
- LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. Quando perdemos a confiança na linguagem?. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Vitória, v. 1, n. 5, p. 15-30, jan./jun. 2017.
- MARCHAN, G. S. **Discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente**: a configuração do perfil pedagógico. 2017. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTIN, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores. Porto Alegre: **Educação**, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010.
- MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, n. 3. São Paulo, 2002.
- MARTINS, F. S. **Processo de mercantilização no ensino privado brasileiro e formação de professores no curso de pedagogia**. In: Anais do X Seminário Nacional EDUCA PPGE/UNIR. Porto Velho, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/XSEMINARIOEDUCA/433496-PROCESSO-DE-MERCANTILIZACAO-NO-ENSINO-SUPERIOR-PRIVADO-BRASILEIRO-E-FORMACAO-DE-PROFESORES-NO-CURSO-DE-PEDAGOGIA>. Acesso em: 06/09/2023.
- MASSETO, M. T. Inovação curricular no ensino superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.2, agosto 2011.
- MELO, E. P. C. B. N. **Formação inicial de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia-licenciatura da região norte do Brasil**. 2022. 443 p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2022.
- MELLO, M. C. O. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 1, n. 2, p. 85-92, 2007.
- MENDES, J. K. L.; SANTOS, L. V. C.; MACHADO, M. L. C. A. A formação do alfabetizador nos cursos de pedagogia das universidades públicas do Brasil. **VI Conferência Brasileira de Alfabetização**, Universidade Federal do Pará, 2023.
- MÉSZAROS. I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nova política de alfabetização terá investimento de R\$ 3 bi.** Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/nova-politica-de-alfabetizacao-tera-investimento-de-r-3-bi#:~:text=O%20governo%20federal,bilh%C3%B5es%20nos%20pr%C3%B3ximos%20tr%C3%AAs%20anos>. Acesso em: 21 de abril de 2024.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista Olhares**, v.7, n.3. Guarulhos, nov. 2019.

MOTA, M. R. A.; ZAN, D. D. P. O processo de implementação da Resolução CNE/CP Nº 02/2015 nas Universidades públicas brasileiras: um primeiro mapeamento. **Formação em movimento**, v. 1, n.2, p. 573-586, jul./dez. 2019.

MONTEIRO, D. S. **Práxis ou (neo) pragmatismo como paradigma dominante na formação de professores?**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992.

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 26: e214933, 2021.

OLIVEIRA, C; LOPES, J; SPEAR-SWERLING, L. Teachers’ academic training for literacy instruction. **European Journal of Teacher Education**, v. 42, n.3, 2019.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PAGNAN, K. B. S. **A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas**. 2016. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2016.

PICCOLI, L. Como formar um professor alfabetizador no curso de pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da Região Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 132-154, jan./jun. 2015.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTELINHA, A. M. S.; SBARDELOTTO, V. S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39 – 49, jul./dez. 2017.

POSSENTI, S. *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

RAMALHETE, M. P. **A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI (2001-2018): o tropeço, a trapaça e o deleite**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. 2019.

REIS, G.; GONÇALVES, R. M.; Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 155-180, set./dez. 2020.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana**. 2008.182 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

RODRIGUES, S. A. M; MARTINIAK, V. L. Formação inicial de professores alfabetizadores: mapeamento da produção acadêmica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-17, 2021.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na “Revista Avaliação”. Campo Grande: **Série-Estudos**, n. 30, p. 167-181, jul./dez. 2010.

SANTANA, C. **Evento de Cerimônia de Posse Ministerial**. 2023, Brasília, 02 de jan. de 2023.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago/dez.2010.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. 2020. 437 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

SCHWARTZ, C. M.; FRADE, I. C. S.; MACEDO, M. S. A. N. Grupos de pesquisa em alfabetização no Brasil: diálogos com redes de pesquisa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-26, set./dez. 2019.

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n.46, p. 72-88, jul./set. 2021.

SILVA, A. F. O Conselho Nacional de Educação e as Políticas de Privatização do Ensino Superior no Governo de FHC. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**, v. 30, n.1, p. 75-98, jan./jun. 2005.

SILVA, M. M.; SANTOS, M. L. O perfil docente defendido pelo Banco Mundial. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, 2022.

SILVA, A. V. M. Tecnologias e Educação: O discurso da UNESCO. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 44, 2019.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SMOKA, A. L. B. **A alfabetização como processo discursivo em perspectiva**. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A Criança na Fase Inicial da Escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. Santa Catarina: **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 525–545, 2004.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOKOLOWSKI, M. T. História do curso de pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, a. 20, n. 1, p. 81-97, jan.-jun. 2013.

STIEG, V. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. 2012. 312 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

TAGLIAVINI, M. C. B. **A formação do pedagogo: a relação entre teoria e prática nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia**. 2019. 214 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2019.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O Consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TERRA, M. R. Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TRICHES, J. **A internalização da agenda do capital em cursos de Pedagogia de Universidades Federais**. 2016. 400 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

TORRES, W. N.; MARTÍNEZ, S. A. **Políticas curriculares para a formação de professores: disputas e negociações em distintos contextos**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-26, 2022.

VOLSI, M. E. F.; MOREIRA, J. A. S.; GODOY, G. A. V. Políticas atuais para a formação de professores da educação básica e as novas diretrizes nacionais para a formação docente. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 3, p.123-135 jul/set 2017.

ZANON, D. P.; CARTAXO, S. M. Curricularização da extensão nas Licenciaturas. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1–22, 2022.

APÊNDICE 1: MEMBROS DA COMISSÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº2 2015 E ENTIDADES A ELES ASSOCIADAS

Antonio Carlos Caruso Ronca: ABRUC (1997-2003) como presidente; FNE (2014-2016) como membro titular; FUNDAP (1996-1997) como assistente técnico; CIEE (2000-2006) como membro do conselho; MEC-UNESCO (2012-2014) como colaborador; MEC (1993-1994) como membro da Comissão Nacional de Educação Infantil; Organização dos Estados Ibero Americanos para a Educação (OEI, 2010-2016) como colaborador; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013-2016) como colaborador; Centro de Atendimento Ao Trabalhador (CEAT, 2004-2006) como membro de conselho; Centro de Estudos e Pesquisa em Educação Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) como membro de conselho; Centro de Integração Empresa Escola (CIEE, 2000-2006) como membro de conselho; Fundação Abrinq (2004-2006) como membro de conselho; FUNDAP (Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 1976-1977) como assistente técnico; Fundação Padre Anchieta (FPA, 1978-2004) como Presidência do Conselho Curador e Programador Pedagógico; Fundação Roberto Marinho (FRM, 1978-1979) como Programador Pedagógico.

Francisco Aparecido Cordão: Representação da UNESCO no Brasil; Serviço Social do Comércio (SESC, 1972-1973) como orientador social e assistente técnico; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1973-2002) como assistente técnico, diretor de formação profissional, diretor de programação, coordenador de formação profissional, coordenador de pesquisa e desenvolvimento, gerente da formação profissional, coordenador do comitê de Educação, responsável pela supervisão educacional no estado, assessor técnico de educação e consultor educacional externo;.

Gilberto Gonçalves Garcia: ABRUC (2007-2009) como presidente; Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB, 2008-2009) como presidente.

José Eustáquio Romão: Coordenador e pesquisador de projetos de redes internacionais de Educating the Global Citizen: Globalization, Educational Reform and the Politics of Equity and Inclusion, Supporting International Networking and Cooperation in Educational Research (SINCERe), Rede Ibero-americana de Investigação de Políticas Educativas I e Rede Ibero-americana de Investigação em Políticas Educativas, financiado pela Comissão Europeia; Coordenador do Projeto Editorial Educadores, da UNESCO e MEC;.

José Fernandes de Lima: CAPES (2004 - 2006) como diretor de programas.

Luiz Fernandes Dourado: CAPES como membro do conselho superior; CNTE como editor; ANPEd como secretário adjunto; ANPAE (1998-200) como diretor presidente; FNE como membro. Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) como membro; MEC (sem data informada) como secretário de Educação Básica; INEP (sem data informada) como coordenador geral de estatísticas especiais.

Luiz Roberto Alves: ANPEd como sócio; UNESCO/MEC como consultor.

Malvina Tania Tuttman: ANFOPE como diretora de articulação institucional; INEP (2011) como presidente; ANDIFES como consultora; Grupo Tordesilhas (2006) como presidente.

Márcia Angela da Silva Aguiar: ANFOPE (2002-2004) como presidente; ANPEd (2005-2009) como presidente; ANPAE (2011-2013) como presidente; MEC (1998-200) como Membro da Comissão de Especialista Pedagogia; integra redes de pesquisadores em: Rede de Cooperação Científico-Acadêmica de Educação Superior (REDE CAES), Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (RelePe), Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES).

Raimundo Moacir Mendes Feitosa: Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA (2002-2008, 2009-2010, 2016-atualmente).

Sérgio Roberto Kieling Franco: CAPES como membro de grupo de trabalho; Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino (AESUFOPE) como presidente; Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) como avaliador estrangeiro; Ministério de Educação e Cultura do Uruguai como Membro de comissão de avaliação de doutorado; MEC (2000) como membro de comissão de verificação de condições para autorização de curso de Pedagogia; MEC (2004-2005) como membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES); MEC (2004-2005) como diretor do Departamento de Políticas de Educação a Distância da Secretaria de Educação a Distância; MEC (2005) como membro de Grupo executivo de Departamento de Políticas de Educação a Distância; MEC (2006-2008) como presidente da CONAES; MEC (2006-2012) como membro da CONAES; MEC (2010-2012) como presidente da CONAES; MEC (2012-2016) como Membro da Câmara de Educação Superior e Vice-Presidente da Câmara de Educação Superior entre 2014-2015.

APÊNDICE 2: RELAÇÃO DE UNIVERSIDADES FEDERAIS QUE OFERTAM O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Tabela 4: Universidades federais que ofertam o curso de licenciatura em Pedagogia

Universidade	<i>Campus</i>
Universidade Federal do Acre	Cruzeiro do Sul Rio Branco
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco	Guaranhuns
Universidade Federal de Alagoas	Arapiraca Delmiro Gouveia Maceió
Universidade Federal de Alfenas	Alfenas
Universidade Federal do Amapá	Macapá Oiapoque Santana
Universidade Federal do Amazonas	Manaus Parintins Humaitá Benjamin Constant
Universidade Federal da Bahia	Salvador
Universidade de Brasília	Darcy Ribeiro
Universidade Federal de Campina Grande	Cajazeiras Campina grande
Universidade Federal do Cariri	Brejo Santo
Universidade Federal de Catalão	Catalão
Universidade Federal do Ceará	Fortaleza
Universidade Federal do Delta do Parnaíba	Parnaíba
Universidade Federal do Espírito Santo	Vitória
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Universidade Federal Fluminense	Angra dos Reis Niterói Santo Antônio de Pádua
Universidade Federal da Fronteira Sul	Laranjeiras do Sul Realeza Erechim Chapecó

Continuação tabela 4: Universidades federais que ofertam o curso de licenciatura em Pedagogia

Universidade	<i>Campus</i>
Universidade Federal de Goiás	Goiânia
Universidade Federal da Grande Dourados	Dourados
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	São Francisco do Conde Redenção
Universidade Federal de Jataí	Jataí
Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora
Universidade Federal de Lavras	Lavras
Universidade Federal do Maranhão	Imperatriz São Luís Codó
Universidade Federal de Mato Grosso	Cuiabá Rondonópolis
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Aquidauana Ponta Porã Três Lagoas Pantanal Campo Grande Naviraí
Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Universidade Federal do Oeste do Pará	Óbidos Santarém
Universidade Federal de Ouro Preto	Mariana
Universidade Federal do Pampa	Jaguarão
Universidade Federal do Pará	Abaetetuba Belém Altamira Bragança Cametá Castanhal Mocajuba
Universidade Federal da Paraíba	Bananeiras João Pessoa Mamanguape
Universidade Federal do Paraná	Curitiba
Universidade Federal de Pelotas	Pelotas
Universidade Federal de Pernambuco	Caruaru Recife

Continuação tabela 4: Universidades federais que ofertam o curso de licenciatura em Pedagogia

Universidade	<i>Campus</i>
Universidade Federal do Piauí	Florianópolis Picos Teresina
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Amargosa Cruz das Almas
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Universidade Federal do Rio Grande	Rio Grande
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal Caicó
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre
Universidade Federal de Rondônia	Ariquemes Guajará-Mirim Ji-Paraná Porto Velho Rolim de Moura Vilhena
Universidade Federal de Rondonópolis	Rondonópolis
Universidade Federal de Roraima	Boa Vista
Universidade Federal Rural da Amazônia	Belém
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Recife
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Nova Iguaçu Seropédica
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Angicos
Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis
Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria
Universidade Federal de São Carlos	São Carlos Sorocaba
Universidade Federal de São João	São João del-Rei
Universidade Federal de São Paulo	Guarulhos
Universidade Federal de Sergipe	Itabaiana São Cristóvão
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Marabá

Continuação tabela 4: Universidades federais que ofertam o curso de licenciatura em Pedagogia

Universidade	<i>Campus</i>
Universidade Federal de Tocantins	Tocantinópolis Arraias Palmas Miracema
Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia Ituiutaba
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Diamantina
Universidade Federal de Viçosa	Viçosa

Fonte: e-Mec, 2023

APÊNDICE 3: RELAÇÃO DE UNIVERSIDADES FEDERAIS QUE OFERTAM O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA QUE TIVEMOS ACESSO E ANO DO PPC

Tabela 5: Relação de universidades federais que ofertam o curso de licenciatura em Pedagogia que tivemos acesso e ano do PPC

Universidade	<i>Campus</i>	Ano do PPC
Universidade Federal do Acre	Rio Branco	2009
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco	Guaranhuns	2019
Universidade Federal de Alagoas	Arapiraca Delmiro Gouveia Maceió	2018 2018 2019
Universidade Federal de Alfenas	Alfenas	2019
Universidade Federal do Amapá	Macapá Oiapoque Santana	2009 2013 2019
Universidade Federal do Amazonas	Manaus Parintins Humaitá	2018 2012 2018
Universidade Federal da Bahia	Salvador	2012
Universidade de Brasília	Darcy Ribeiro	2019
Universidade Federal de Campina Grande	Cajazeiras	2009
Universidade Federal do Cariri	Brejo Santo	2018
Universidade Federal de Catalão	Catalão	2017
Universidade Federal do Ceará	Fortaleza	2013
Universidade Federal do Delta do Parnaíba	Parnaíba	2012
Universidade Federal do Espírito Santo	Vitória	2018
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	2008
Universidade Federal Fluminense	Angra dos Reis Niterói Santo Antônio de Pádua	2018 2018 2008

Continuação tabela 5: Relação de universidades federais que ofertam o curso de licenciatura em Pedagogia que tivemos acesso e ano do PPC

Universidade	Campus	Ano do PPC
Universidade Federal da Fronteira Sul	Laranjeiras do Sul	2022
	Realeza	2022
	Erechim	2018
	Chapecó	2019
Universidade Federal de Goiás	Goiânia	2015
Universidade Federal da Grande Dourados	Dourados	2019
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	São Francisco do Conde	2019
	Redenção	2016
Universidade Federal de Jataí	Jataí	2022
Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora	2011
Universidade Federal de Lavras	Lavras	2017
Universidade Federal do Maranhão	São Luís	2009
	Codó	2019
Universidade Federal de Mato Grosso	Cuiabá	2008
	Rondonópolis	2018
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Aquidauana	2018
	Ponta Porã	2022
	Campo Grande	2018
	Naviraí	2018
Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	2018
Universidade Federal do Oeste do Pará	Óbidos	2018
	Santarém	2015
Universidade Federal de Ouro Preto	Mariana	2015
Universidade Federal do Pampa	Jaguarão	2009
Universidade Federal do Pará	Belém	2010
	Bragança	2012
	Cametá	2015
	Castanhal	2010
Universidade Federal da Paraíba	Bananeiras	2013
	João Pessoa	2006
	Mamanguape	2018
Universidade Federal do Paraná	Curitiba	2018
Universidade Federal de Pelotas	Pelotas	2021
Universidade Federal de Pernambuco	Caruaru	2010
	Recife	2007

Continuação tabela 5: Relação de universidades federais que ofertam o curso de licenciatura em Pedagogia que tivemos acesso e ano do PPC

Universidade	<i>Campus</i>	Ano do PPC
Universidade Federal do Piauí	Florianópolis Teresina	2018 2009
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Amargosa Cruz das Almas	2010 2010
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	2015
Universidade Federal do Rio Grande	Rio Grande	2016
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal Caicó	2017 2019
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	2018
Universidade Federal de Rondônia	Ariquemes Guajará-Mirim Ji-Paraná Porto Velho Rolim de Moura Vilhena	2018 2016 2019 2013 2008 2016
Universidade Federal de Rondonópolis	Rondonópolis	2018
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Recife	2019
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Nova Iguaçu Seropédica	2019 2007
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Angicos	2016
Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis	2020
Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria	2019
Universidade Federal de São Carlos	São Carlos Sorocaba	2017 2021
Universidade Federal de São João	São João del-Rei	2010
Universidade Federal de São Paulo	Guarulhos	2020
Universidade Federal de Sergipe	São Cristóvão	2011
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Marabá	2018
Universidade Federal de Tocantins	Tocantinópolis Arraias Miracema	2018 2018 2018
Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia Ituiutaba	2006 2019

Continuação tabela 5: Relação de universidades federais que ofertam o curso de licenciatura em Pedagogia que tivemos acesso e ano do PPC

Universidade	<i>Campus</i>	Ano do PPC
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Diamantina	2018
Universidade Federal de Viçosa	Viçosa	2020

Fonte: elaboração própria, 2023

APÊNDICE 4: RESOLUÇÃO QUE NORTEIA OS PPCS DOS CURSOS

Tabela 6: Resolução que norteia os PPCs dos cursos

Universidade	Campus	Resolução
Universidade Federal do Acre	Rio Branco	Resolução CNE/CP Nº1/2006
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco	Guaranhuns	Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal de Alagoas	Arapiraca Delmiro Gouveia Maceió	Resolução CNE/CP Nº2/2015 Resolução CNE/CP Nº2/2015 Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal de Alfenas	Alfenas	Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal do Amapá	Macapá Oiapoque Santana	Resolução CNE/CP Nº1/2006 Resolução CNE/CP Nº1/2006 Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal do Amazonas	Manaus Parintins Humaitá	Resolução CNE/CP Nº2/2015 Resolução CNE/CP Nº1/2006 Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal da Bahia	Salvador	Resolução CNE/CP Nº1/2006
Universidade de Brasília	Darcy Ribeiro	Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal de Campina Grande	Cajazeiras	Resolução CNE/CP Nº1/2006
Universidade Federal do Cariri	Brejo Santo	Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal de Catalão	Catalão	Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal do Ceará	Fortaleza	Resolução CNE/CP Nº1/2006
Universidade Federal do Delta do Parnaíba	Parnaíba	Resolução CNE/CP Nº1/2006
Universidade Federal do Espírito Santo	Vitória	Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Resolução CNE/CP Nº1/2006
Universidade Federal Fluminense	Angra dos Reis Niterói Santo Antônio de Pádua	Resolução CNE/CP Nº2/2015 Resolução CNE/CP Nº2/2015 Resolução CNE/CP Nº1/2006
Universidade Federal da Fronteira Sul	Laranjeiras do Sul Realeza Erechim Chapecó	Resolução CNE/CP Nº2/2015 Resolução CNE/CP Nº2/2015 Resolução CNE/CP Nº2/2015 Resolução CNE/CP Nº2/2015

Continuação tabela 6: Resolução que norteia os PPCs dos cursos

Universidade	Campus	Resolução
Universidade Federal de Goiás	Goiânia	Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal da Grande Dourados	Dourados	Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	São Francisco do Conde Redenção	Resolução CNE/CP Nº2/2015 Resolução CNE/CP Nº1/2006
Universidade Federal de Jataí	Jataí	Resolução CNE/CP Nº2/2019
Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora	Resolução CNE/CP Nº1/2006
Universidade Federal de Lavras	Lavras	Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal do Maranhão	São Luís Codó	-Resolução CNE/CP Nº1/2006 Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal de Mato Grosso	Cuiabá Rondonópolis	Resolução CNE/CP Nº1/2006 Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Aquidauana Ponta Porã Campo Grande Naviraí	Resolução CNE/CP Nº2/2015 Resolução CNE/CP Nº2/2015 Resolução CNE/CP Nº2/2015 Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal do Oeste do Pará	Óbidos Santarém	Resolução CNE/CP Nº2/2015 Resolução CNE/CP Nº1/2006
Universidade Federal de Ouro Preto	Mariana	Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal do Pampa	Jaguarão	Resolução CNE/CP Nº1/2006
Universidade Federal do Pará	Belém Bragança Cametá Castanhal	Resolução CNE/CP Nº1/2006 Resolução CNE/CP Nº1/2006 Resolução CNE/CP Nº1/2006 Resolução CNE/CP Nº1/2006
Universidade Federal da Paraíba	Bananeiras João Pessoa Mamanguape	Resolução CNE/CP Nº1/2006 Resolução CNE/CP Nº1/2006 Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal do Paraná	Curitiba	Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal de Pelotas	Pelotas	Resolução CNE/CP Nº2/2015
Universidade Federal de Pernambuco	Caruaru Recife	Resolução CNE/CP Nº1/2006 Resolução CNE/CP Nº1/2006
Universidade Federal do Piauí	Floriano Teresina	Resolução CNE/CP Nº2/2015 Resolução CNE/CP Nº1/2006

Continuação tabela 6: Resolução que norteia os PPCs dos cursos

Universidade	Campus	Resolução
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Resolução CNE/CP N°1/2006
Universidade Federal do Rio Grande	Rio Grande	Resolução CNE/CP N°1/2006
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal Caicó	Resolução CNE/CP N°2/2015 Resolução CNE/CP N°2/2015
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Resolução CNE/CP N°2/2015
Universidade Federal de Rondônia	Ariquemes Guajará-Mirim Ji-Paraná Porto Velho Rolim de Moura Vilhena	Resolução CNE/CP N°2/2015 Resolução CNE/CP N°2/2015 Resolução CNE/CP N°2/2015 Resolução CNE/CP N°1/2006 Resolução CNE/CP N°1/2006 Resolução CNE/CP N°1/2006
Universidade Federal de Rondonópolis	Rondonópolis	Resolução CNE/CP N°2/2015
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Recife	Resolução CNE/CP N°2/2015
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Nova Iguaçu Seropédica	Resolução CNE/CP N°2/2015 Resolução CNE/CP N°1/2006
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Angicos	Resolução CNE/CP N°2/2015
Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis	Resolução CNE/CP N°2/2015
Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria	Resolução CNE/CP N°2/2015
Universidade Federal de São Carlos	São Carlos Sorocaba	Resolução CNE/CP N°2/2015 Resolução CNE/CP N°2/2019
Universidade Federal de São João	São João del-Rei	Resolução CNE/CP N°1/2006
Universidade Federal de São Paulo	Guarulhos	Resolução CNE/CP N°2/2015
Universidade Federal de Sergipe	São Cristóvão	Resolução CNE/CP N°1/2006
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Marabá	Resolução CNE/CP N°2/2015
Universidade Federal de Tocantins	Tocantinópolis Arraias Miracema	Resolução CNE/CP N°2/2015 Resolução CNE/CP N°2/2015 Resolução CNE/CP N°2/2015
Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia Ituiutaba	Resolução CNE/CP N°9/2001 Resolução CNE/CP N°2/2015

Continuação tabela 6: Resolução que norteia os PPCs dos cursos

Universidade	<i>Campus</i>	Resolução
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Diamantina	Resolução CNE/CP N°2/2015
Universidade Federal de Viçosa	Viçosa	Resolução CNE/CP N°2/2015

Fonte: elaboração própria, 2023

APÊNDICE 5: CURSOS CONSIDERADOS PARA A ANÁLISE

Tabela 7: Cursos considerados para a análise

Universidade	<i>Campus</i>
Universidade Federal de Alagoas	Arapiraca Delmiro Gouveia Maceió
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco	Guaranhuns
Universidade Federal do Amapá	Santana
Universidade Federal do Amazonas	Manaus Humaitá
Universidade de Brasília	Darcy Ribeiro
Universidade Federal do Cariri	Brejo Santo
Universidade Federal do Espírito Santo	Vitória
Universidade Federal Fluminense	Angra dos Reis Niterói
Universidade Federal da Fronteira Sul	Erechim Chapecó
Universidade Federal da Grande Dourados	Dourados
Universidade Federal do Maranhão	Codó
Universidade Federal de Mato Grosso	Rondonópolis
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Campo Grande Naviraí
Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Universidade Federal do Oeste do Pará	Óbidos
Universidade Federal da Paraíba	Mamanguape
Universidade Federal do Paraná	Curitiba
Universidade Federal do Piauí	Floriano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre
Universidade Federal de Rondônia	Ariquemes Ji-Paraná
Universidade Federal de Rondonópolis	Rondonópolis

Continuação tabela 7: Cursos considerados para a análise

Universidade	<i>Campus</i>
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Recife
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Nova Iguaçu
Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Marabá
Universidade Federal de Tocantins	Tocantinópolis Arraias Miracema
Universidade Federal de Uberlândia	Ituiutaba
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Diamantina

Fonte: elaboração própria, 2023

APÊNDICE 6: DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DOS CURSOS

Tabela 8: Distribuição da carga horária dos cursos (em horas)

Universidade	Campus	Carga horária total	Carga horária de disciplinas obrigatórias	Carga horária de disciplinas optativas e eletivas*	Carga horária de estágio	Carga horária de PCC	Carga horária de AACC* *
Universidade Federal de Alagoas	Arapiraca	3.234	1.728	72	400	414	200
	Delmiro Gouveia	3.478	1.980	108	400	432	200
	Maceió	3.597	1.980	108	414	522	200
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco	Guaranhuns	3.255	2.055	180	405	405	210
Universidade Federal do Amapá	Santana	3.255	1.995	120	405	405	210
Universidade Federal do Amazonas	Manaus	3.275	2.205	180	450	420	200
	Humaitá	3.650	2.295	180	405	570	200
Universidade de Brasília	Darcy Ribeiro	3.300	1.280	820	450	400	240
Universidade Federal do Cariri	Brejo Santo	3.725	2.528	768	400	576	200
Universidade Federal do Espírito Santo	Vitória	3.260	2.070	180	405	405	200
Universidade Federal Fluminense	Angra dos Reis	3.200	2.400	300	400	400	200
	Niterói	3.450	1.610	240	640	400	440
Universidade Federal da Fronteira Sul	Erechim	3.285	1.910	180	465	400	210
	Chapecó	3.435	2.060	180	465	400	210
Universidade Federal da Grande Dourados	Dourados	3.265	1.597	468	540	450	300

Continuação tabela 8: Distribuição da carga horária dos cursos (em horas)

Universidade	Campus	Carga horária total	Carga horária de disciplinas obrigatórias	Carga horária de disciplinas optativas e eletivas*	Carga horária de estágio	Carga horária de PCC	Carga horária de AACC* *
Universidade Federal do Maranhão	Codó	3.215	1.140	830	585	400	200
Universidade Federal de Mato Grosso	Rondonópolis	3.240	2.032	64	400	442	200
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Campo Grande	3.332	2.040	204	408	408	204
	Naviraí	3.277	1.955	272	442	408	200
Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	3.240	1.815	390	420	405	210
Universidade Federal do Oeste do Pará	Óbidos	3.690	2.435	180	430	445	200
Universidade Federal da Paraíba	Mamanguape	3.480	900	180	450	405	225
Universidade Federal do Paraná	Curitiba	3.200	1.783	210	420	407	200
Universidade Federal do Piauí	Floriano	3.265	1.820	120	405	400	200
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	3.255	1.565	675	405	400	120

Continuação tabela 8: Distribuição da carga horária dos cursos (em horas)

Universidade	Campus	Carga horária total	Carga horária de disciplinas obrigatórias	Carga horária de disciplinas optativas e eletivas*	Carga horária de estágio	Carga horária de PCC	Carga horária de AACC* *
Universidade Federal de Rondônia	Ariquemes	3.400	2.160	240	400	400	200
	Ji-Paraná	3.216	1.696	280	400	640	200
Universidade Federal de Rondonópolis	Rondonópolis	3.240	2.110	128	400	400	202
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Recife	3.255	2.055	180	405	405	210
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Nova Iguaçu	3.200	1.920	450	400	400	200
Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria	3.230	1.965	90	420	555	200
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Marabá	3.405	2.190	390	480	***	120
Universidade Federal de Tocantins	Tocantinópolis	3.435	2.080	120	400	400	200
	Arraias	3.225	2.175	120	420	570	105
	Miracema	3.210	2.020	180	400	400	210
Universidade Federal de Uberlândia	Ituiutaba	3.380	2.130	120	405	405	200

Continuação tabela 8: Distribuição da carga horária dos cursos (em horas)

Universidade	<i>Campus</i>	Carga horária total	Carga horária de disciplinas obrigatórias	Carga horária de disciplinas optativas e eletivas*	Carga horária de estágio	Carga horária de PCC	Carga horária de AACC**
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Diamantina	3.385	2.250	***	400	435	200

Fonte: elaboração própria, 2023

*: inclui núcleo livre, flexível e núcleos de aprofundamento e diversificação nos quais o aluno pode escolher uma temática para estudar

** : Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

***: Não há dados

APÊNDICE 7: DISCIPLINAS SOBRE E ENVOLVENDO ALFABETIZAÇÃO

Tabela 9: Disciplinas sobre e envolvendo alfabetização

Universidade	Campus	Disciplinas tipo I	Disciplinas tipo II	Carga horária disciplinas tipo I + II	Quanto às disciplinas tipo I + II representam na carga horária total do curso
Universidade Federal de Alagoas	Arapiraca	Alfabetização e Letramento (54 horas)	Saber e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa 1 (54 horas) Saber e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa 2 (54 horas)	162 horas	4,98%
	Delmiro Gouveia	Alfabetização e Letramento (57 horas)	Saber e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa 1 (54 horas) Saber e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa 2 (54 horas)	165 horas	4,74%
	Maceió	Alfabetização e Letramento (54 horas) Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento (90 horas)	Saber e Didática do Ensino de Língua Portuguesa 1 (36 horas) Saber e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa 2 (72 horas)	252 horas	7,01%

Continuação tabela 9: Disciplinas sobre e envolvendo alfabetização

Universidade	Campus	Disciplinas tipo I	Disciplinas tipo II	Carga horária disciplinas tipo I + II	Quanto às disciplinas tipo I + II representam na carga horária total do curso
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco	Guaranhuns		Fundamentos e Metodologias no Ensino de Língua Portuguesa I (75 horas) Fundamentos e Metodologias no Ensino de língua Portuguesa II (75 horas)	150 horas	4,60%
Universidade Federal do Amapá	Santana	Teoria e Prática de Alfabetização (60 horas)	Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa (60 horas)	120 horas	3,72%
Universidade Federal do Amazonas	Manaus	Alfabetização e Letramento (60 horas)	A Criança e a Linguagem Oral e Escrita (60 horas) Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (60 horas)	180 horas	5,50%
	Humaitá	Alfabetização e Letramento (90 horas) Metodologia da leitura (60 horas)	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais (60 horas)	210 horas	5,75%
Universidade de Brasília	Darcy Ribeiro	Processos de Alfabetização e Letramento (60 horas) Ensino e Aprendizagem da Língua Materna (60 horas)		120 horas	3,64%

Continuação tabela 9: Disciplinas sobre e envolvendo alfabetização

Universidade	Campus	Disciplinas tipo I	Disciplinas tipo II	Carga horária disciplinas tipo I + II	Quanto às disciplinas tipo I + II representam na carga horária total do curso
Universidade Federal do Cariri	Brejo Santo	Processos de Alfabetização (64 horas)	Docência da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (64 horas) Prática Docente em Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (64 horas)	192 horas	5,15%
Universidade Federal do Espírito Santo	Vitória	Alfabetização I (75 horas) Alfabetização II (75 horas)	Português: conteúdo e metodologia (75 horas)	225 horas	6,90%
Universidade Federal Fluminense	Angra dos Reis	Alfabetização I (75 horas) Alfabetização II (75 horas) Estágio em Ensino Fundamental e Alfabetização (130 horas)	Língua Portuguesa: Conteúdo e Método (85 horas)	365 horas	11,41%
	Niterói	Alfabetização I (60 horas)	Língua Portuguesa: Conteúdo e Método I (60 horas)	120 horas	3,48%
Universidade Federal da Fronteira Sul	Erechim	Alfabetização (60 horas)	Ensino da língua portuguesa (60 horas)	120 horas	3,65%
	Chapecó	Linguagens, alfabetização e letramentos I (60 horas) Linguagens, alfabetização e letramentos II (60 horas)	Ensino de língua portuguesa: caminhos teórico-metodológicos (60 horas)	180 horas	5,21%

Continuação tabela 9: Disciplinas sobre e envolvendo alfabetização

Universidade	Campus	Disciplinas tipo I	Disciplinas tipo II	Carga horária disciplinas tipo I + II	Quanto às disciplinas tipo I + II representam na carga horária total do curso
Universidade Federal da Grande Dourados	Dourados	Currículo e Alfabetização (90 horas)	Currículo e Ensino de Língua Portuguesa (90 horas)	180 horas	5,51%
Universidade Federal do Maranhão	Codó	Alfabetização e Letramento I (60 horas) Alfabetização e Letramento II (60 horas)	Fundamentos e metodologia do ensino de Língua Portuguesa (60 horas)	180 horas	5,60%
Universidade Federal de Mato Grosso	Rondonópolis	Fundamentos da Alfabetização (64 horas) Alfabetização e Letramento (64 horas)	Linguagem e suas Metodologias (64 horas)	192 horas	5,50%
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Campo Grande	Alfabetização e Letramento (68 horas)	Fundamentos e Metodologias do Ensino da Língua, Linguagem Oral e Escrita (68 horas)	136 horas	4,08%
	Naviraí	Fundamentos e Metodologias da Alfabetização, Língua e Letramento (68 horas)	Fundamentos e Metodologia do ensino de Língua Portuguesa (68 horas)	136 horas	4,15%

Continuação tabela 9: Disciplinas sobre e envolvendo alfabetização

Universidade	Campus	Disciplinas tipo I	Disciplinas tipo II	Carga horária disciplinas tipo I + II	Quanto às disciplinas tipo I + II representam na carga horária total do curso
Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	Alfabetização e Letramento I (60 horas) Alfabetização e Letramento II (60 horas) Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos (60 horas)	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (60 horas) Dificuldades no Ensino -Aprendizagem da Leitura e da Escrita (60 horas)	300 horas	9,26%
Universidade Federal do Oeste do Pará	Óbidos	Alfabetização e Letramento (45 horas)	Fundamentos Teórico-Práticos da Língua Portuguesa (75 horas)	120 horas	3,25%
Universidade Federal da Paraíba	Mamanguape	Alfabetização e Letramento (60 horas)	Processos e Métodos do Ensino de Língua Portuguesa (90 horas)	150 horas	4,31%
Universidade Federal do Paraná	Curitiba	Alfabetização (60 horas)	Linguística e ensino (30 horas) Metodologia de ensino da Língua Portuguesa (30 horas)	120 horas	3,75%
Universidade Federal do Piauí	Floriano	Alfabetização e Letramento (60 horas)	Metodologia da Língua Portuguesa (60 horas)	120 horas	3,68%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Alfabetização: concepções teórico-metodológicas (60 horas) Aquisição e desenvolvimento da língua oral e escrita (60 horas)		120 horas	3,69%

Continuação tabela 9: Disciplinas sobre e envolvendo alfabetização

Universidade	Campus	Disciplinas tipo I	Disciplinas tipo II	Carga horária disciplinas tipo I + II	Quanto às disciplinas tipo I + II representam na carga horária total do curso
Universidade Federal de Rondônia	Ariquemes	Fundamentos e Prática da Alfabetização (80 horas)	Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa (80 horas)	160 horas	4,71%
	Ji-Paraná	Metodologia do Ensino da Alfabetização I (80 horas) Metodologia do Ensino da Alfabetização II (80 horas)	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (80 horas)	240 horas	7,46%
Universidade Federal de Rondonópolis	Rondonópolis	Fundamentos da Alfabetização (64 horas) Alfabetização e Letramento (64 horas)	Linguagem e suas Metodologias (64 horas)	192 horas	5,92%
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Recife		Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa I (75 horas) Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa II (45 horas)	120 horas	3,69%
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Nova Iguaçu	Alfabetização e Letramento (60 horas)	Ensino de Língua Portuguesa (60 horas)	120 horas	3,75%
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Marabá	Fundamentos teórico-metodológicos do processo de alfabetização (75 horas)	Conteúdo e Ensino de Língua Portuguesa (75 horas)	150 horas	4,41%

Continuação tabela 9: Disciplinas sobre e envolvendo alfabetização

Universidade	Campus	Disciplinas tipo I	Disciplinas tipo II	Carga horária disciplinas tipo I + II	Quanto às disciplinas tipo I + II representam na carga horária total do curso
Universidade Federal de Tocantins	Tocantinópolis	Fundamentos e Metodologias da Alfabetização e Letramento (60 horas)	Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental (60 horas)	120 horas	3,49%
	Arraias	Alfabetização e Letramento (60 horas)	Fundamentos e Metodologias do Ensino da Linguagem (75 horas)	135 horas	4,15%
	Miracema	Alfabetização e Letramento I (60 horas) Alfabetização e Letramento II (60 horas)	Fundamentos e Metodologias do Ensino da Linguagem (90 horas)	210 horas	6,54%
Universidade Federal de Uberlândia	Ituiutaba	Princípios e Métodos de Alfabetização (90 horas)	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (120 horas)	210 horas	6,21%
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Diamantina	Alfabetização e Letramento (75 horas)	Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa (75 horas)	150 horas	4,43%

Fonte: elaboração própria, 2023

APÊNDICE 8: NOMES DAS DISCIPLINAS DO TIPO I

Tabela 10: Nomes das disciplinas do tipo I

Nome da disciplina	Vezes mencionada
Alfabetização e letramento	20
Alfabetização	7
Linguagens, alfabetização e letramentos	2
Metodologia do ensino da alfabetização	2
Processos de leitura e escrita	2
Fundamentos da alfabetização	2
Teoria e prática da alfabetização	1
Estágio em alfabetização e letramento	1
Processos de alfabetização e letramento	1
Ensino e aprendizagem da Língua Materna	1
Processo de alfabetização	1
Estágio em Ensino Fundamental e alfabetização	1
Currículo e alfabetização	1
Fundamentos e metodologias da alfabetização, língua e letra	1
Metodologia de alfabetização de jovens e adultos	1
Alfabetização: concepções teórico-metodológicas	1
Aquisição e desenvolvimento da língua oral e escrita	1
Fundamentos e prática da alfabetização	1
Fundamentos e prática da alfabetização e letramento	1
Processo de alfabetização e letramento	1
Princípios e métodos de alfabetização	1

Fonte: elaboração própria, 2023