

PERSPECTIVA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA DE AVANÇOS, RETROCESSOS E SOFRIMENTO

Giza Guimarães Pereira Sales

Samuel de Santana Aleixo

Vitória dos Santos Brown

Com o objetivo de trazer à luz alguns aspectos históricos a respeito do sofrimento presente no processo de formação do futuro professor, no contexto do surgimento das primeiras instituições destinadas à formação desse profissional, tomamos como princípio a perspectiva dos sofrimentos implícito e explícito no decorrer da história da educação, além das constantes dificuldades enfrentadas pelos docentes, no percurso e nos processos educacionais, intrínsecas ao preparo para ensinar e para conduzir as crianças no melhor caminho, como era esperado pela família e pela sociedade.

O cenário dessa discussão transcorre pelas ações no âmbito das instituições de formação docente, desde suas primeiras iniciativas até a institucionalização da profissão docente no

Brasil. Para entender o decurso da formação de professores ocorrida no Brasil, exibimos um histórico conciso sobre as principais instituições responsáveis pela formação de docentes em determinado período: Escola Normal; Instituto de Educação; Curso de Pedagogia; Habilitação Específica para o Magistério e Curso Normal Superior. O intento é panorâmico, traçando um perfil histórico das principais instituições incumbidas de preparar profissionais para a prática docente, considerando o sofrimento por causa dos atrasos e retrocessos que fizeram parte da consolidação dessa profissão.

BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No momento em que falamos em formação docente como uma prática intencional e institucionalizada, necessitamos ter em mente que é apenas no final do século XVIII e início do século XIX que começaram a surgir, na Europa e nos Estados Unidos, movimentos em favor da visível necessidade de investimento na

formação do futuro professor do ensino primário ou secundário. A disseminação da cultura letrada se torna primordial, então, para a convivência e manutenção das relações de poder nos países culturalmente mais avançados, ainda que a popularização desse conhecimento tenha ocorrido de forma lenta e singela. Nesse cenário, cresce a necessidade de elaboração de espaços especializados para o desenvolvimento e profissionalização da carreira do educador.

Diante dessa demanda, surgiram as Escolas Normais. Porém, as primeiras iniciativas de criação de escolas especializadas para a formação do educador foram tentativas isoladas de grupos religiosos, como a praticada por Jean-Baptiste de la Salle, que criou, ainda no século XVII, o Seminário de Professores. Esse seminário era destinado à formação docente de leigos para atuar na educação de crianças socialmente desfavorecidas (TANURI, 2000, p. 61-88; SAVIANI, 2009, p. 143-155).

As últimas décadas do século XVIII e primeiras décadas do século XIX rompem com a tradição instalada em terras brasileiras, desde o princípio da colonização, quando foi delegada aos jesuítas a responsabilidade de transmitir os rudimentos da escrita, do cálculo e da moral cristã aos indígenas e aos filhos dos colonos. O momento foi marcado por intensas movimentações sociais, políticas e educacionais devido à influência das ideias iluministas que se propagaram ao redor do mundo.

Com a reforma pombalina, os jesuítas foram expulsos das terras de Portugal e de suas colônias, tiveram seus bens tomados e respectivos colégios fechados. Como resultado, a educação brasileira passou por diversas dificuldades, sofrendo principalmente com a falta de profissionais para atuar nas lacunas deixadas após a retirada dos jesuítas do cenário educacional (ROMANELLI, 1978, p. 36). Ademais, começaram também a surgir certas reivindicações em função dos anseios de grupos liberais, com propostas de ascensão ao progresso, fundamentadas na crença de que somente a instrução da nação materializaria tais anseios. A disseminação dessas ideias em favor de maior participação popular nas instâncias governamentais e a necessidade de secularização e extensão da educação para todas as camadas populares passaram a requerer um maior investimento na instrução pública, gratuita e laica, que só poderia se materializar a partir da expansão maciça da Escola Primária. Tal investimento foi um enorme desafio aos Estados modernos: prover, em pouco tempo e com recursos limitados, escolas acessíveis para todas as crianças e jovens, além de capacitar docentes para nelas atuarem. Isso aconteceu a partir do momento em que a institucionalização do ensino primário necessitou prementemente de professores preparados para esse fim (SALES, 2019).

Durante as primeiras décadas do século XIX, o Brasil Império passou a sentir os efeitos do analfabetismo no continente. Foi promulgada a Lei de 15 de outubro de 1827 que, na ortografia da época, “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio” (BRAZIL, 1827). Nota-se nela a determinação, por parte do governo, de implantar Escolas de ensino mútuo. É, portanto, nesse momento,

que se evidencia a carência de pessoal habilitado para exercer o ofício de educador. No período imperial, a formação docente chegou ao Brasil tardia e precariamente como necessidade em função das demandas de expansão e obrigatoriedade de instalação de escolas em todas as cidades das províncias. Diante desse cenário, evidencia-se a urgente necessidade de criação de espaços destinados à formação dos profissionais que seriam responsáveis por conduzir o ensino primário, destinado às classes populares.

A Corte e as Províncias passaram a investir, ainda que de maneira incipiente, na preparação de docentes por meio da criação das Escolas Normais, que, apesar de rudimentares e com um currículo inexpressivo, aos poucos vão se tornando polos formadores e centros de difusão e propagação de conhecimentos, métodos e ideias educacionais consideradas inovadoras naquele período (MONARCHA, 1999).

A FORMAÇÃO DOCENTE: O SOFRIMENTO DA BUSCA PELA PROFISSIONALIZAÇÃO

A necessidade de criação e formação de Escolas Primárias que atendessem a toda a população revelou grande dificuldade para encontrar professores capacitados para nelas atuar ou que estivessem dispostos a se deslocar para os lugares mais distantes. Para consolidar a proposta de expansão do Ensino Primário, tornou-se necessário investir na formação de profissionais para esse segmento. Porém, o que se tinha no Brasil, naquele momento, eram algumas iniciativas leigas de preparação de monitores para assumir o lugar do professor, antes de serem fundadas instituições específicas para esse fim. Foi apenas com a promulgação da Lei Imperial de 15/10/1827 que o governo adotou medidas para a promoção da profissionalização daqueles que conduziriam o processo educacional das crianças e dos jovens, conforme menciona Tanuri (2000, p. 14 – grifo nosso):

[Com] a *Lei de 1827* [que] *manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império* [...] também [se] estabelecem exames de seleção para mestres e mestras [...] os arts. 7º e 12º assim dispõem, respectivamente: “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação”. “[...] serão nomeadas pelos Presidentes em conselho aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7º”.

No cenário de crescente implantação das Escolas de Primeiras Letras (ou Escolas de Ensino Mútuo) no Império, Tanuri (2000, p. 63) ressalta que, devido à falta de uma instituição para o preparo docente, essas escolas se ocupam “não somente [de] ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método [Método Monitorial Mútuo ou Método Lancasteriano]”. Esse método depende da colaboração dos alunos adiantados, que se tornam auxiliares e assistentes do professor. As classes se organizam

em fileiras de alunos, sendo cada uma delas composta por uma série a ser monitorada pelo aluno. Saviani (2010) deplora, porém, a falta de preparo e a pouca remuneração dos professores, além da ineficácia do método lancasteriano. Assim, o docente sofre pela falta de reconhecimento, baixo salário e métodos inadequados para o trabalho. Ademais, os alunos-monitores possuíam papel primário na efetivação desse método pedagógico. “Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente” (SAVIANI, 2006).

Essa foi a primeira iniciativa por parte do governo central de preparar professores brasileiros e ela se voltou exclusivamente para a aplicação prática, sem preocupação com a formação teórica. A centralidade dos objetivos dessas escolas estava no “ensino” e na “repetição do conteúdo”, fiscalizados pelo monitor que ocupava o lugar do professor e se tornava a autoridade máxima para conduzir o processo educativo. Nesse sentido, a educação estava pautada mais no *ensino* do que na *aprendizagem*, predominando, portanto, uma tendência pedagógica que coexistia com nuances religiosas e laicas, conforme destaca Saviani (2009, p. 143-155).

À medida que educar as crianças e jovens se tornava primordial, formar professores também se tornava uma necessidade urgente. Contudo, o Império não dispunha de uma instituição específica ou exclusiva responsável por preparar e capacitar os mestres para atuarem na condução do Ensino Primário. É assim que governantes e ordens religiosas começam um processo de investimento na capacitação do docente. No entanto, esses investimentos só produziram efeitos consideráveis a partir do século XIX com a criação das primeiras Escolas Normais e a seleção de potenciais docentes:

Antes, porém que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as Escolas Primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as Escolas Normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das Escolas Primárias (TANURI, 2000, p. 62).

O SOFRIMENTO DA MULHER E A BUSCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Conforme afirma Romanelli (1978), desde o Brasil colonial havia uma minoria à qual cabia o direito à educação e as mulheres não faziam parte dessa minoria. Segundo Ribeiro (1986), a educação feminina era restrita a conhecimentos domésticos. Porém, com a Proclamação da Independência, em 1822, surge a necessidade de construir uma imagem de país moderno e menos “primitivo” (LOURO, 2017, p. 443). A fim de construir essa imagem, os legisladores decretaram, em 1827, que fossem estabelecidas as chamadas “escolas de primeiras letras”:

Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas bordado e costura (LOURO, 2017, p. 444).

Mesmo sendo egressas dessas escolas e timidamente assumindo funções profissionais, a mulher ainda tinha função predominantemente “doméstica”, o que é uma evidência da dificuldade com a qual se depararam, durante décadas, para conquistar estatuto profissional. De fato, o sofrimento e os desafios para a conquista profissional acompanharam as mulheres durante grande parte de sua história profissional.

Louro (2017) descreve que as tarefas de professores e professoras não eram exatamente as mesmas, pois às futuras educadoras deveriam ser ensinados princípios de bordado e costura, além dos princípios gerais para administração do lar. Nesse contexto, uma das exigências para a mulher que desejasse seguir a carreira de professora era dominar os conhecimentos básicos e necessários para exercer a docência, ou seja, a língua portuguesa, noções de aritmética, doutrina cristã e o desenvolvimento das diversas aptidões próprias do feminino como “coser e bordar”, cuidados com a casa, puericultura entre outros “dons” considerados majoritariamente femininos. Porém, diferentemente do que se esperava, as Escolas Normais estavam formando um maior número de mulheres, quando comparado ao número de homens em todo o país. Na época, esse fato era motivo de discordância, pois alguns acreditavam ser imprudente atribuir a educação dos filhos a quem antes realizava apenas trabalhos domésticos, os quais “não exigiam” intelectualidade (LOURO, 2017, p. 450).

Louro (2017, p. 453) aponta que as mulheres não eram destituídas da função doméstica quando se dedicavam à docência, fato que servia de justificativa para que recebessem salários baixos. No entanto, como resultado da crescente busca feminina pela profissionalização e o declínio da formação masculina nesse segmento, a mulher, em meio a muito sofrimento e preconceito, passou a ser habilitada a dar aulas para meninos, pois, do contrário, eles ficariam sem professores (LOURO, 2017, p. 452).

A inserção da mulher no universo escolar ocorreu de forma que perpetuasse a histórica discriminação sexual, no sentido de imputar-lhe a inferioridade da mulher em relação ao homem. Essa construção simbólica remete aos primórdios da formação de classes e/ou grupos sociais, e vem sendo constantemente reconstruída nos diferentes espaços sociais e épocas, passando por constantes ressignificações, evidenciando um forte conservadorismo no que tange às funções reservadas às mulheres. (BORGES, 2005, p. 241).

A ESCOLA NORMAL COMO *LOCUS* DE FORMAÇÃO DOCENTE

A Escola Normal se estabeleceu como a primeira iniciativa oficial para a preparação docente, continuando como única, durante várias décadas. Apenas a partir dos anos 1930, em decorrência de influências do movimento Escola Nova e do desenvolvimento de uma concepção inovadora de ensino e aprendizagem, passaram a surgir no país instituições de formação docente com características diferenciadas, que pretendiam uma completa renovação dos objetivos educacionais, conforme os princípios escolanovistas. Com curso em nível superior, buscavam fundamentação teórica e pedagógica embasadas nos pressupostos das ciências, especialmente da psicologia, sociologia, filosofia e pedagogia científica. Nessa perspectiva, especialistas e estudiosos como Claparède, Decroly, Dewey, Montessori, entre outros foram fundamentais para mudar os paradigmas em relação às formas de ensinar e educar, bem como a compreensão sobre a aprendizagem das crianças.

As primeiras Escolas Normais brasileiras só seriam estabelecidas após a aprovação da Reforma Constitucional de 12 agosto de 1834, nas províncias (TANURI, 2000). Já nos seus primórdios, as Escolas Normais foram pensadas como *locus* especializado para o preparo dos professores. De certa forma, convergiam para a consolidação de um modelo de escola que buscava minimizar a escassez de profissionais habilitados para enfrentarem os problemas da falta de instrução de boa parte da população do país.

No Brasil, a primeira Escola Normal foi criada em 1835, por meio da Lei n. 10 de 1835, em Niterói, que era, naquele momento, capital da Província do Rio de Janeiro.

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827. A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever (RIO DE JANEIRO, 1835).

Logo após a criação da Escola Normal na capital do Império, outras também foram sendo instaladas em Minas Gerais, em 1840; na Bahia, em 1841; e em São Paulo, em 1846; e outras que se sucederam no interior de São Paulo e em outros estados do país. Todas elas experimentaram momentos de dificuldade e instabilidade para se manter em funcionamento.

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado (TANURI, 2000, p. 65).

Muitas dessas escolas, reputadas como Escolas Normais Livres, eram de iniciativa privada, geralmente ligadas a instituições confessionais. O século XIX se tornou fundamental para a concretização do conceito de formação docente como consequência da consolidação dos estados nacionais, crescimento da demanda escolar e a necessidade de contratação e seleção de docentes. O Brasil enfrentou o século XIX com o grande desafio de reverter os altos índices de analfabetismo que atingiam a maioria da população, em torno de 82%, de acordo com os censos de 1872 e 1890, e 65,3% em 1900 (TANURI, 2000). Foi nesse momento que a Escola Normal se tornou primordial, uma vez que, diante da necessidade emergente de preparar professores para atuarem no magistério primário, era praticamente a única opção.

Em sua trajetória, a Escola Normal carrega a bandeira de propagação e difusão dos ideais liberais de secularização e expansão do Ensino Primário (TANURI, 2000). Desde sua fundação, ainda no período imperial, vem tentando se consolidar, apesar das múltiplas adversidades enfrentadas, tanto em relação à qualidade do ensino ofertado, quanto para firmar sua identidade enquanto instituição formadora. A princípio, recebeu duras críticas por ofertar uma formação pedagógica sem eficiência e adotar um currículo rudimentar, que abrangia somente o conteúdo a ser ensinado em sala de aula, que basicamente era composto por gramática, aritmética, geometria, caligrafia, lógica e religião, ofertando apenas algumas noções pedagógicas nas disciplinas de pedagogia ou métodos e processos de ensino. Ou seja, seu currículo se assemelhava ao das Escolas Primárias Elementares e geralmente todas as disciplinas do curso eram ministradas por apenas um ou dois professores. Durante seu processo de consolidação, o Curso Normal variou sua estrutura e duração em momentos específicos da história. Em virtude das reformas e reorganizações do sistema educacional, sua duração oscilou entre dois, três, quatro ou cinco anos (TANURI, 2000). “Pode-se dizer que, nos primeiros 50 anos do Império, as poucas Escolas Normais do Brasil, pautadas nos moldes de mediocres Escolas Primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal-sucedidos (TANURI, 2000, p. 65).

As sucessivas reformas educacionais e a expansão das Escolas Normais, englobaram a criação de Escolas-modelo, classes primárias anexas às Escolas Normais para servirem à prática e estágio dos normalistas com o intento de potencializar e aperfeiçoar a formação pedagógica; a reorganização do currículo; a adoção de novos métodos de ensino, entre outras medidas que promoveram mudanças significativas na estrutura e na concepção da formação docente.

Fundamentada nos saberes pedagógicos que vinham conquistando hegemonia no meio educacional, na Escola Normal passou a disseminar o Método Intuitivo, uma metodologia elementar, cujo matriz teórica, relativamente incerta, é atribuída a Pestalozzi, Rousseau, Fröbel e Locke, entre outros. Nesse método, competia ao docente ensinar às crianças por meio do estímulo e exploração dos sentidos, colocando-as perante coisas que podiam ver, tocar, sentir, medir, comparar, nomear e conhecer. Alguns professores

e intelectuais brasileiros defendem, até hoje, o método intuitivo. Segundo Bastos (*apud* TANURI, 2000), Benjamim Constant se inspirou nos trabalhos dos professores franceses Marie Pope-Carpentier e Ferdinand Buisson para criar a “Caixa de Lições de Coisas” que se transformou num recurso pedagógico muito utilizado nos cursos de formação de educadores, assim como nas Escolas Primárias.

O Método intuitivo conquistou docentes no Brasil, na Europa e nas Américas e acabou como uma das grandes inovações pedagógicas do final do século XIX. Nesse sentido, a junção da relevância do método, aliada às políticas de formação de professores e das alterações curriculares implantadas nas Escolas Normais, constituíram o eixo principal que norteou o rumo das reformas educacionais voltadas para a modernização da Escola.

Apenas a partir da década de 1870, começam a ocorrer mudanças substanciais na sociedade brasileira, que influenciaram o rumo das Escolas Normais, quando ocorreram transformações ideológicas, políticas e culturais que repercutiram também no setor educacional.

A crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas; e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia frequentemente nesse período era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação. (TANURI, 2000, p. 66).

Com o intuito de colocar em prática os ideais propagados por essas novas influências, tornou-se crucial investir na disseminação do ensino e isso ocorreu, principalmente, por meio da obrigatoriedade da instrução elementar, o que forçava o investimento, por parte das províncias, na formação docente. “É no contexto do ideário de popularização do ensino que as Escolas Normais passam a ser reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito” (TANURI, 2000, p. 66). Simultaneamente, ocorreu uma valorização das Escolas Normais e o fortalecimento do seu currículo, bem como a adoção de maiores requisitos para ingressar. Nesse momento, também houve a abertura das Escolas Normais para o público feminino, que gradualmente foi ganhando espaço e, no final do império, já predominava em relação aos homens.

Enquanto se firmava a ideia da profissionalização da mulher como professora, disseminava-se também o conceito de que ela tinha características naturais e habilidades natas que a qualificavam para a profissão docente, inclusive seu instinto maternal e suas habilidades específicas para cuidar. Também se fortaleceu a ideia de que o magistério era a única profissão que permitia à mulher conciliar suas funções domésticas de esposa e mãe, pois era quase como que uma extensão das atividades exercidas no lar. Tais aspectos revelam, no entanto, o preconceito arraigado na sociedade brasileira, desde o período colonial. Se por um lado, a abertura das Escolas Normais às mulheres viabilizou seu acesso ao mundo do trabalho; por outro lado, a falta de entusiasmo e o desinteresse dos homens pela função docente em virtude dos baixos salários e do desprestígio profissional,

fizeram crescer o interesse das mulheres por essa profissão, o que pode ter colaborado para a consolidação de um magistério predominantemente feminino no Brasil, conforme aponta Monarcha (1999).

A Escola Normal rompeu, então, o Império enfrentando severos desafios para se consolidar. “À República [coube] a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as Escolas Normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário” (TANURI, 2000, p. 67). Com isso, a Escola Normal se tornou a primeira instituição laica do gênero a ser instalada no país para atender às demandas educacionais de acordo com os ideais da República.

Como centro especializado, a Escola Normal desempenhou o principal papel no processo de formação de educadores para as séries iniciais, no decorrer de várias décadas, transitando por situações de crises e desprestígio institucional até se consolidar como centro produtor e propagador de conhecimento pedagógico. Sua constituição foi permeada por movimentos de reformulações. Todavia, atravessou a primeira República e chegou às décadas de 1940 e 1950 exercendo um papel fundamental como principal formadora de professores para as escolas primárias em todo o país (TANURI, 2000). Em seus anos iniciais, as Escolas Normais brasileiras tiveram como marca impetuosos desafios e dificuldades, seja de ordem financeira, administrativa ou pedagógica. Entre os problemas mais significativos, estava a falta de investimento governamental (MONARCHA, 1999). Nas primeiras décadas de sua instauração, praticamente todas as Escolas Normais enfrentaram a graves obstáculos administrativos e pedagógicos, o que revela, de certa forma, a ineficiência do governo brasileiro em relação às políticas e estratégias direcionados ao desenvolvimento educacional.

No contexto econômico, político e social em que a Escola Normal tentou se consolidar, ela vivenciou situações de crises, reformas, fechamentos e reaberturas. Mesmo diante de tais situações adversas, as Escolas Normais paulistas passaram a ser as principais responsáveis por nutrir a sociedade educacional da época, servindo como instituições modelares, que influenciaram outras instituições nos demais estados do país, em uma época que o sistema educacional brasileiro buscava a consolidação de sua identidade nacional.

Após a Proclamação da República, Benjamin Constant realizou mudanças fundamentais na instrução pública no Distrito Federal, entre os anos de 1890 e 1891, que previam a efetivação da educação popular no país. Seus princípios positivistas de liberdade, gratuidade e laicidade do ensino o levou a adotar, entre outras medidas, a reforma e ampliação das Escolas Normais; a constituição das Escolas-modelo; a reorganização e reestruturação do currículo e a adoção do método de ensino intuitivo.

Essas e outras sucessivas mudanças levaram a Escola Normal a entrar em uma nova fase, passando a conquistar fama e respeito na sociedade. No início do século XX, a preocupação com o processo de formação do educador permeou a trajetória da Escola

Normal, principalmente no estado de São Paulo. Por isso, o alvo dos dirigentes político-administrativos e dos intelectuais ligados à educação passou a ser a procura de profissionais capacitados para a missão de atender às novas exigências sociais, em consonância com os ideais republicanos de uma escola pública, que era o anseio dos cidadãos. Para Monarcha (1999), as Escolas Normais passaram a ser consideradas como centros de produção e circulação de saberes pedagógicos.

Para Vidal e Faria Filho (2001, p. 52), os republicanos paulistas tentaram “dar a ver a própria República e seu projeto educativo, por vezes, espetacular”, especialmente por meio da construção de seus prédios monumentais e a importância que atribuíam às cerimônias de inauguração dos edifícios escolares. A fim de ver e ser vista, a Escola Normal passou a contar com edifícios deslumbrantes e majestosos, em estilo neoclássico, amplos e iluminados. Eram, além disso, equipadas com mobiliário esplêndido e contavam com material didático, atividades desempenhadas tanto pelos discentes quanto docentes, tudo para ser visto como uma conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna, evidenciando o progresso que a República tentava instaurar (CARVALHO, 1989).

O modelo de formação de professores implementado na recente República se fundamentou nos ideais de renovação educacional propostos e divulgados pelos defensores dos princípios da Escola Nova, tendência que vinha se tornando marcante no modelo de formação de professores já nas primeiras décadas do século XX, sendo amplamente divulgada no circuito de formação de professores. O movimento escolanovista oferecia subsídios para a adoção de novas medidas com a intenção de renovar o sistema educacional e reforçar o modelo de formação dos professores, o que se traduzia na criação dos Institutos de Educação (SALES, 2019).

O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E OS CURSOS DE PEDAGOGIA

Em meio às ideias de renovação educacional pensadas para o país, em 1932, um grupo de educadores e políticos progressistas assinou o assim chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que apresentava novos encaminhamentos para a educação no Brasil. Entre os defensores da Escola Nova estavam, principalmente, Fernando de Azevedo, seu redator, além de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, todos ocupantes de funções de destaque na instrução pública ou na política. Nesse mesmo ano, Anísio Teixeira, então Diretor da Instrução Pública no Distrito Federal, começou a implementar, no Rio de Janeiro, algumas reformas que estariam em harmonia com os ideais do Manifesto, dentre elas, a criação do primeiro Instituto de Educação do Distrito Federal, também o primeiro do país (LABEGALINI, 2005). Seguindo o exemplo do Distrito Federal e tendo como princípio as ideias escolanovistas, Fernando de Azevedo, enquanto Diretor da Instrução Pública em São Paulo, criou o primeiro Instituto de Educação do estado. O mesmo decreto criador do instituto (Decreto n.º 5.884/1933) previu também mudanças importantes na organização

das Escolas Normais e instituiu uma verdadeira reforma na educação, tanto que ficou conhecido como Código de Educação do Estado de São Paulo (SALES, 2019). Entre as reformas empreendidas por Azevedo no estado de São Paulo, o Código de Educação “regula a formação profissional de professores primários, secundários e administradores escolares, transforma o ‘Instituto Caetano de Campos [Escola Normal de São Paulo] em Instituto de Educação’, em nível então considerado universitário” (LABEGALINI, 2005, p. 55). Com a promulgação desse decreto, passaram a coexistir, no país, dois modelos de instituições específicas para formação docente: a Escola Normal e Instituto de Educação.

Os conceitos e as ideias de renovação educacional propagados pelo movimento Escola Nova permearam todo o contexto de discussões sobre a educação no Brasil entre as décadas de 1930 e 1940. Muitas eram as reivindicações para a reformulação do sistema educacional. Nesse clima de efervescência de ideias pedagógicas, transformações sociais e investimentos em formação intelectual, foram criadas e reconhecidas, em seu sentido estrito, as primeiras universidades do Brasil. Embora houvesse anteriormente a esse período escolas, faculdades e cursos superiores em funcionamento no país, não havia muitas instituições que possuíam o *status* de Universidade.

Em abril de 1935, mediante o Decreto n. 5.513, instituiu-se a Universidade do Distrito Federal (UDF), composta de cinco escolas: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e Artes. O principal objetivo da nova universidade consistia em encorajar a pesquisa científica, literária e artística e divulgar o conhecimento. Na verdade, a UDF se propôs não apenas a produzir profissionais, mas formar os intelectuais do país. No ano de 1939, com a aprovação do Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril, criou-se a Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), cuja implantação resultou em cursos de licenciaturas, entre os quais o Curso de Pedagogia (SALES, 2019). Seu objetivo primordial estava em formar o pessoal docente para atuar no magistério secundário, nas áreas pedagógicas e, também, no curso Normal, além de capacitar intelectuais para exercer as funções técnicas ligadas à educação.

Por meio desse decreto-lei, adotou-se, para o Curso de Pedagogia, o que ficou conhecido como “Modelo 3+1”, que consistia na formação em três anos de estudo dos conteúdos teóricos e disciplinas específicas de cada área (bacharelado) e mais um ano para estudo dos conteúdos didáticos (disciplina de Didática). Com isso, ao bacharel era possível também obter a licenciatura. Segundo determinação do decreto-lei, dentre os objetivos do Curso de Pedagogia estavam a formação de pessoal habilitado para “preenchimento dos cargos técnicos do Ministério da Educação” (Art. 51, c). Portanto, sua característica principal se traduziu em curso de bacharelado (Art. 48, 11) com duração de três anos. Esse decreto-lei deixava evidente a distinção entre o trabalho técnico e o docente. Esse modelo de formação “3+1” perdura, inclusive na LDB n. 4.024/61, mantendo-se a dualidade bacharelado e licenciatura no curso de Pedagogia (TANURI, 2000).

Segundo Saviani (2009, p. 149), o que fica evidente ao longo das reformas descontínuas em relação à formação de professores é “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”. Para Saviani (2009, p. 148),

ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório.

A FORMAÇÃO DOCENTE NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 1961, não se apresentam mudanças significativas para o modelo de formação de professores vigente no país. Dessa forma, a Escola Normal, assim como o Instituto de Educação e os poucos cursos de Pedagogia existentes, ainda são as principais instituições formadoras, possuindo, dentre suas finalidades, a formação de orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao Ensino Primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (BRASIL, 1961). Nessa lei, não há indicação de método de ensino prioritário. Pelo contrário, permite-se a variedade de métodos buscando respeitar a variedade das regiões ou grupos sociais.

Nos anos 1960, com o regime militar que se instalou no Brasil, houve uma série de medidas que resultaram em transformações no sistema educacional do país. O governo brasileiro estabeleceu convênio com o governo norte-americano com o propósito de oferecer assistência técnica e financeira no campo educacional por meio do acordo firmado entre o Ministério da Educação brasileiro e a United States Agency for International Development (USAID), cuja verdadeira intenção não estava na educação, mas na economia.

A concepção que conduz todo esse contexto de mudanças na educação, na sociedade e na economia advém da teoria do capital humano, ou seja, há uma forte ideia de que a educação é o meio para se alcançar o desenvolvimento econômico. Com base nesse pressuposto, os acordos MEC/USAID trouxeram diretrizes políticas, técnicas e administrativas para a educação que caracterizavam o sistema educacional como “tecnicista”, buscando atender às demandas do mercado capitalista internacional (SALES, 2019).

As primeiras medidas que convertem o ensino anteriormente caracterizado como *conteudista* em ensino *tecnicista* se dá a partir, especialmente, da Reforma Universitária que ocorre no Ensino Superior, por meio da Lei n. 5.540/68, em seguida, por meio da Lei n. 5.692/71, que reestrutura o Ensino Primário e o Ensino Secundário. É, também, com a Reforma Universitária de 1968, que se implanta, no Curso de Pedagogia, o sistema

de habilitações, estabelecendo que “o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, seria feito em nível superior” (art. 30). Posteriormente, o Parecer do CFE n. 252/69 aboliu o dualismo existente entre bacharelado e licenciatura, declarando que o Curso de Pedagogia teria a incumbência de formar os especialistas em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional, supervisão pedagógica e docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores (SALES, 2019).

Ainda no contexto do governo militar, tem-se a aprovação da Lei n. 5692/71 que instaurou a reforma nos Cursos Primários e Secundários, transformando-os em 1º e 2º graus. No Brasil, a educação se reconfigurou com a reformulação total do modelo e da estrutura curricular do ensino de 1º e 2º graus, estabelecendo uma tendência tecnicista. Nessa proposta, a compreensão de ensino se baseava na adoção de métodos de como ensinar quantitativa e qualitativamente. A noção da aprendizagem também se alterou, pois, o aluno se vê na obrigação de se apropriar de novas técnicas para aprender apenas o que é útil e de maneira rápida e eficiente. O mais importante seria aprender a aprender em acordo com as expectativas do exigente mercado de trabalho. Somente onze anos depois, com a reforma da LDB efetivada pela Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982, é que a profissionalização no ensino de 2º grau deixou de ser obrigatória.

No âmbito da formação de docentes, implanta-se a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) como principal meio de formação docente em nível secundário. Com isso, deixaram de existir o Curso Normal e os Institutos de Educação e se criou a HEM, em nível profissionalizante secundário. Exige-se que a formação dos especialistas da educação (diretores, supervisores e orientadores) e professores de matérias pedagógicas se dê exclusivamente nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, admitindo-se formação mínima a título de transição. “A nova Lei adota, pela primeira vez, um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores” (TANURI, 2000, p. 80). A Lei n. 5692/71 estabeleceu novas diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus e promoveu também mudanças na formação de professores, envolvendo especialmente as Escolas Normais e os Institutos de Educação.

[...] no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM) (TANURI, 2000, p. 80).

Não há menção, referência ou indicação de métodos de ensino a serem empregados. Sugere-se apenas que sejam utilizados métodos múltiplos que promovam a formação e desenvolvimento das crianças e jovens. No entanto, a tendência pedagógica nessa lei se materializa, especialmente, no nível secundário, que se torna caracteristicamente tecnicista, visando à profissionalização e ao atendimento das exigências do mercado de trabalho.

Na lei de 1971, a formação de professores deixa de ser ministrada nas Escolas Normais e passa a ser realizada em cursos de habilitação profissional em nível de 2º grau e o que se tem com isso é a formalização da profissionalização técnica de professores, equiparando-a a outras formações profissionais, precarizando essa formação e conferindo-lhe caráter técnico (SAVIANI, 2009). Com relação à formação praticada nas escolas de magistério, Tanuri (2000) e Saviani (2009), entre outros, afirmam haver uma maior fragmentação do curso, resultado da tendência tecnicista predominante e aplicada à educação que passou a permear o contexto educacional nas décadas de 1970 e 1980, em decorrência das medidas e acordos efetuados pelo governo com os organismos internacionais americanos, cujo intento era otimizar e aligeirar a educação, tanto das crianças, quanto dos futuros professores.

Fala-se, por isso, no “esvaziamento”, “desmontagem”, “desestruturação”, “perda de identidade” ou “descharacterização” sofridos pela Escola Normal no período, tendo-se vislumbrado, inclusive, sua “desativação” nos anos imediatamente posteriores, passando a HEM a ser uma opção “menor”, com classes maiores, ministradas no período noturno, havendo a diminuição do número de disciplinas de instrumentação pedagógica para o primeiro grau, empobrecimento e desarticulação dos conteúdos, grande dispersão de disciplinas e fragmentação do currículo (TANURI, 2000, p. 81-82).

Houve, de fato, certo agravamento por conta da queda das matrículas na HEM, que ocorreu concomitantemente com a falta de valorização da carreira docente. Por isso, os governos federais e estaduais buscaram uma solução: a revitalização da Escola Normal. Conseqüentemente, ações encabeçadas pelo Ministério de Educação e Secretarias Estaduais propuseram medidas para a reversão do quadro. Criaram-se, então, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em 1982. Esse projeto tinha por finalidade resgatar as Escolas Normais, habilitando-as com melhores condições e com uma proposta de formação inicial e continuada para o docente da pré-escola e séries iniciais, com duração de período integral e bolsas de estudos aos alunos. Os primeiros CEFAMs foram implantados em 1983 em alguns estados como Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco, Bahia, Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo. No estado de São Paulo, os CEFAMs ganharam um apoio do governo, que investiu maciçamente na implantação de novos centros a partir de 1988. No ano de 1996, esses cursos perderam a razão da sua continuidade em função da aprovação da LDB que reforçava a prioridade da formação docente em nível superior.

Boa parte das críticas ao modelo de formação de professores adotado no país se deveu especialmente à produção acadêmico-científica intensificadas no país a partir da década de 1980. Produzida no âmbito das universidades e dos cursos de pós-graduação, a tendência de época era realizar pesquisas cujas análises se fundamentavam em teorias sociológicas, teorias do conflito e teorias críticas que buscavam a compreensão da formação do professor por meio da análise do contexto histórico-social (TANURI, 2000).

À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental). (SAVIANI, 2009, p. 147).

A terminologia Ensino Primário deixou de existir, em 1971, e se estabeleceu nova organização para a educação escolar no Brasil. O antigo Curso Primário passou a equivaler à 1ª à 4ª série do Ensino de 1º grau, e, posteriormente, com a Lei n. 9394/96, esse nível de escolaridade passou a equivaler à 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. A partir da aprovação da Lei n. 10.172/2001, que alterou a LDB de 1996, passou a se chamar 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009).

No século XX, tendo em vista o fim da ditadura militar, os educadores sustentaram a esperança de que os lapsos e desacertos das políticas educacionais tecnicistas seriam resolvidos. Ademais, com a promulgação da nova LDB de 1996, esperava-se efetuar correções aos objetivos educacionais e, conseqüentemente, aos seus resultados, o que, de fato, acabou não correspondendo às expectativas. A Educação Básica passou por momentos de ecletismo metodológico e curricular, no Brasil, e os cursos de formação docente por um período de desestabilização. Segundo Saviani (2009, p. 148) a lei vem

[...] introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

A FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO

Com a chegada dos anos 1990 tem-se a promulgação da tão controvertida nova LDB n. 9394/96 que introduziu uma alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura. A nova opção se deu com a criação dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores. Para Saviani (2009), a LDB sinaliza para uma política educacional tendente a efetuar uma formação de professores nivelada por baixo.

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório (SAVIANI, 2009, p. 148).

Os Institutos Normais superiores e as Escolas Normais Superiores, criados em 1999 com o objetivo de atender a uma determinação da LDB de 1996, que estabelecia que todos os docentes deveriam possuir formação superior, tiveram uma duração curta. As críticas em favor de uma formação mais sólida, numa perspectiva de não fragmentação e não dissociação entre teoria e prática, acabaram por enfraquecer os objetivos desses cursos.

Concomitantemente, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, em discussão, por vários anos, foram aprovadas e, em 2006, reafirmaram o princípio da docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação, além da formação para as funções especializadas da educação, numa posição anteriormente já defendida pela comunidade acadêmica. A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), logo após a publicação das Diretrizes, reafirmou sua posição a respeito do *locus* de formação docente:

As Universidades e suas Faculdades de Educação deverão ser os locais prioritários para a formação dos profissionais da educação para atuar na educação básica e superior; é necessário repensar as estruturas das Faculdades e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no Curso de pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos, considerando-se a docência como a base de identidade profissional de todos os profissionais da educação; o estabelecimento dos princípios da Base Comum Nacional para a formação de todos os educadores; a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação deverá orientar-se pelas seguintes diretrizes curriculares: a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral [*sic*] dos homens; a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares - nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos; a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho. (ANFOPE, 2006, p. 6)

O que fica evidente e que também pode ser visto como causa de sofrimento ao longo das reformas descontínuas em relação à formação de professores é “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 149).

CONCLUSÃO

A trajetória da formação docente foi apresentada neste texto com o objetivo de levar-nos à reflexão sobre o sofrimento dos professores e pedagogos, especialmente as mulheres, no processo de capacitação dos educadores brasileiros, sejam eles implícitos ou explícitos, diante dos avanços e retrocessos que a profissionalização da carreira docente enfrentou e tem enfrentado até os nossos dias. O trabalho historiográfico aqui realizado trouxe ao presente aspectos de um cenário de ações das instituições de formação docente no Brasil, revelando não apenas os percalços, mas os sofrimentos a que seus sujeitos foram submetidos.

Esse panorama histórico nos possibilitou observar o sofrimento docente com a desvalorização da carreira, a falta de investimento, a demora para enxergar sua necessidade profissional e sua capacitação. Nessa trajetória, o processo de formação das escolas padece de um sofrer implícito diante das dificuldades enfrentadas até a consolidação do ensino. Ademais, quando comparamos a perspectiva educacional do passado, especificamente no século XVIII, em que os educadores e filósofos defendiam uma educação integral, democrática e humanizadora, percebemos que, mesmo após trezentos anos, essas discussões ainda precisam ser amplamente retomadas, como se não as tivéssemos ainda entendido como essenciais, apesar de estarmos em pleno século XXI.

Nesse sentido, mesmo que as necessidades educacionais do passado não sejam exatamente iguais às atuais e que o sofrimento docente não seja o mesmo, muitas questões são “imutáveis”, como, por exemplo, a recorrente necessidade de formar professores para educar as presentes e próximas gerações. Logo, torna-se indispensável investir na profissionalização docente, pois ignorar tal necessidade é propor-se ao sofrimento de colher os frutos de uma educação deficiente e ineficaz.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento final do XII Encontro Nacional**. Faculdade de Educação, Unicamp, 2006. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/13%C2%BA-Encontro-Docemento-Final-2006.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BORGES, V. **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRAZIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**: publicação original. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 17 nov. 2022.

CARVALHO, Marta Maria C. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LABEGALINI, A. C. F. B. **A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933 a 1975)**. Orientadora: Maria do Rosário L. Mortatti. 2005. 315f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2005.

LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 443-481.

MONARCHA, C. **Escola Normal da praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

RIBEIRO, M. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

RIO DE JANEIRO. **Decreto de criação da escola normal**. Secretaria de Governo da Província do Rio de Janeiro em 10 de abril de 1835. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%c2%ba10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 nov. 2022.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SALES, Giza G. P. **A Faculdade Adventista de Educação - FAED (1973-1999): o curso de Pedagogia e suas contribuições para a formação de professores no Brasil**. Orientadora: Rosane Michelli de Castro. Marília, 2019. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Método monitorial mútuo. **Revista HISTED-BR On-line do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. [2006]. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. Acesso em 17 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

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

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. de. **Exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas docentes no Instituto de Educação do Distrito Federal (1927-1937)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.