

A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO CONTEXTO DO BRASIL COLÔNIA E DO BRASIL IMPÉRIO: AVANÇOS E DESAFIOS¹

*Elisângela Andrade Moreira Cardoso*²

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

*Ivanei de Carvalho dos Santos*³

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

*Daniela Oliveira Vidal da Silva*⁴

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

*Vera Lúcia Fernandes de Brito*⁵

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar a trajetória da formação do professor no cenário brasileiro durante os períodos Colonial (1500-1822) Imperial (1822-1889) como antecedentes desta temática. Para tanto, utilizou-se como aporte teórico a revisão de literatura baseada no referencial de Aranha (2000), Ghiraldelli Jr. (2009), Tobias (1986), Tanuri (2000), entre outros, para melhor compreensão acerca do objeto de pesquisa, a formação de professores. Conclui-se, portanto, que o sistema de ensino brasileiro teve início com os jesuítas e ao longo da história tramitou pelas instâncias de

¹ Esse texto é um recorte da Dissertação de Mestrado em Docência Universitária da autora, defendida em 2015 na Universidade Tecnológica Nacional de Buenos Aires (UTN/AR).

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Mestre em Docência Universitária pela Universidade Tecnológica Nacional de Buenos Aires (UTN/AR); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo (GEPED/UESB), do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo (GEPEC), do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT), com registros no CNPq; Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista/BA. E-mail: elisangelajgela@gmail.com

³ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo (GEPED/UESB), do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo (GEPEC) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH), com registros no CNPq; Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Itapetinga/BA/Brasil; E-mail: ivanei_csantos@yahoo.com.br

⁴ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT) e do Grupo de Pesquisa em Administração Política do Desenvolvimento (GPAP/UESB), ambos com registro no CNPq. Pedagoga da Coordenadoria de Ensino, Pesquisa e Extensão das Faculdades Santo Agostinho, campus Vitória da Conquista/Bahia. E-mail: danielaovdasilva@gmail.com

⁵ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT) com registro no CNPq; Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus de Itapetinga/BA. E-mail: vlfbrito@gmail.com

formação e que as Leis, Decretos e Resoluções preconizaram sobre a formação do professor, cuja necessidade de formação docente na atualidade não pode ser vista apenas como pequena vitória de uma categoria, mas como grande mudança no cenário educacional. Afinal, se não houver "visão e vigilância" a tão esperada formação com qualidade poderá ter como resultado apenas uma imposição deficitária exposta no papel.

Palavras-chave: Cenário Educacional; Formação de Professor; Qualidade Educacional.

Introdução

De acordo com Libâneo (2001), a trajetória histórica da educação no Brasil é muito incerta, haja vista que as influências externas são as principais características que perpassam os feitos do pensamento da educação brasileira. Apesar de a preocupação com a formação dos professores brasileiros ter ocorrido a partir da década de 1930, é imprescindível recorrer a essa trajetória como forma de compreender a constituição dessa formação em nosso país.

No bojo das discussões educacionais emergem necessidades vitais para o desenvolvimento da educação em todo o país e com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, estabelece em seu Artigo 62 que “[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, porém, apesar de aceitar como formação mínima para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, essa mesma Lei determinou em seu parágrafo 4º, Artigo 87 que “[...] Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. No entanto, o prazo estipulado acabou em 2006 e essa meta ainda não fora cumprida entre os municípios brasileiros. (BRASIL, 1996).

Com o intuito de formar professores com qualidade social para responder aos desafios sociais contemporâneos as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação indicam que todo e qualquer curso de graduação idealize “[...] a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente [...]”, além de considerar essa formação como “um referencial para a formação de profissional em permanente preparação [...]” (BRASIL, 2003).

Como base metodológica esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa qualitativa, amparando-se na perspectiva da Dialética como referência para a análise dos dados,

visto que “[...] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 2002, p. 20), além de admitir que o homem seja construtor de sua própria história. Para tanto, adotou-se para a coleta de dados, fontes documentais como as legislações relacionadas direta ou indiretamente com a problemática, tais como resoluções, portarias, pareceres e proposta para a formação docente, fontes bibliográficas em artigos, textos e livros para aprofundamento e sistematização entre os dados coletados.

Formação de Professores no Brasil: do período de Colonização ao Brasil Império

Os séculos condizentes ao período de **Colonização do Brasil (1500-1822)** são considerados perdidos para a educação, uma vez que a educação não era vista como uma meta prioritária para o colonizador já que não havia necessidade de uma formação especial para desempenhar as principais funções eminentes da agricultura.

Retratar a história do Brasil Colônia é reconhecer a influência da história europeia que, apesar de ter feito do Brasil sua nação, os portugueses tinham, sobretudo, a pretensão de usar os recursos da colônia. No entanto, os religiosos enviados pelas metrópoles europeias ao Brasil, não apenas desenvolveram um trabalho missionário, mas também pedagógico, pois os jesuítas consideravam a atividade pedagógica como uma função primordial. (ARANHA, 2000).

O objetivo da Companhia de Jesus visava à catequização dos nativos com vistas na transformação social estabelecida entre o trabalho e a crença em Deus. O ensino jesuítico era voltado a humanidades e estas possuíam como consequência um trabalho dócil, mas ainda assim, mantinha presente, como na definição da expressão Companhia, o mercantilismo. Nesse contexto, não se pode negar que a Companhia trouxe uma estrutura social, econômica e educacional até então inexistente no Brasil.

Aranha (2000) aponta que a chegada dos jesuítas ao Brasil não é simplesmente uma questão religiosa e afirma que:

Numa época de absolutismo, a Igreja, submetida ao poder real, é instrumento importante para ajudar na garantia da unidade política, através da uniformização da fé e da consciência. Portanto, a atividade

missionária facilitará sobremaneira a dominação metropolitana. Nessas circunstâncias, a educação na colônia assume papel de agente colonizador. (ARANHA, 2000, p. 118).

Percebe-se com isso, que os jesuítas exerceram relevante influência na formação cultural, social e política brasileira e a educação foi fortemente marcada pelo ensino dos jesuítas, cuja organização escolar desse período estava vinculada à política colonizadora dos portugueses. Porém, a instrução e a educação escolarizada só beneficiava a camada dirigente que era composta pela pequena nobreza e seus descendentes, servindo, portanto, de articulação em meio aos interesses da metrópole que tinha o poder na tomada de decisões e as atividades coloniais que eram executadas pelos subordinados.

Segundo Ghiraldelli Jr., (2009, p. 26) “Os colégios jesuíticos exerceram forte influência sobre a sociedade e a elite. Eram poucos para a demanda, mas suficientes para que se estabelecesse uma relação de respeito entre os donos das terras e os donos das almas”. Eles foram os responsáveis pela criação de muitos estabelecimentos de ensino, como os colégios e as escolas de ler e escrever.

As experiências pedagógicas sintetizaram no *Ratio Studiorum* (organização e plano de estudo), culminando no Primeiro Plano Educacional elaborado pelo Padre Manoel de Nóbrega, tendo como finalidade a formação integral do homem cristão por meio da conciliação entre as obras clássicas e o espírito religioso.

O sistema educacional era composto pela fase primária que oferecia o ensino elementar considerado democrático, humanizado e universalizado por ser destinado aos índios, mamelucos e filhos de brancos, pela fase média destinada à elite aristocrática e, por fim pela fase superior alcançada também pela elite, tendo como finalidade principal a formação de padres que seriam os substitutos das catequeses e legitimadores da Ordem, apesar de muitos não terem vocação, mas este era o único meio de preparo intelectual. Percebe-se, portanto, que durante dois séculos os padres jesuítas foram os primeiros professores oficiais da educação brasileira, sendo estes responsáveis pela instrução gratuita e pública, restrita até então à figura masculina e que aos negros foi negado o direito à educação, pois eles não podiam frequentar a escola por estarem acorrentados à desumanizada escravidão, mesmo depois de proclamada a Independência.

A fim de manter o absolutismo real, em 1759, o primeiro ministro do rei D. José I, o Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas do Brasil sob fortes acusações de se preocuparem mais com os interesses materiais do que com a salvação das almas, bem como de influenciarem o crime por meio de pregações tendenciosas e contrárias aos interesses de Portugal. Esse advento tornou-se um marco decisivo na história da educação brasileira, haja vista que determina o fim de uma estrutura da educação disposta pelos padres da Companhia de Jesus e o início de um novo modelo de educação voltado para a ascensão, domínio das Ciências Experimentais e laicização da realeza.

A validade do ensino dos jesuítas para a formação cultural brasileira pode ser questionada, porém é indiscutível que a expulsão dos jesuítas prejudicou, inicialmente, o processo educacional, uma vez que o **Período Pombalino (1759-1822)** apresenta um retrocesso no sistema cultural ocasionado pelo não oferecimento de professores e escolas para as classes mais pobres e para os índios pelo governo português e isso desencadeou um longo período de desintegração do ensino.

Depois de treze anos iniciou-se a reconstrução do ensino brasileiro pelo Marquês de Pombal com o intuito de reorganizar os princípios educativos através de iniciativas e reformas arbitrárias. O método pedagógico autoritário prevaleceu e também a rígida disciplina herdada dos jesuítas; não havia preocupação com a formação do professor, ou seja, muitos professores eram ignorantes em relação às matérias ensinadas por eles pela ausência do senso pedagógico, a remuneração dos professores era má, o ensino não era uniforme e isso gerava queixas dos professores com relação aos alunos e vice-versa, por fim seguia o regime de Aulas Régias⁶.

Desastre, a seleção dos professores para ministrarem as aulas, a partir de 1759, passou a acontecer sempre por meio de concursos, uma vez que novas aulas surgiram, bem como a aposentadoria, morte e/ou afastamento de muitos professores que atuavam até então. Cardoso (2004, p. 188) enfatiza que aos candidatos ao cargo de professor não era exigido “qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido”.

⁶ As Aulas Régias eram conhecidas como aulas avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica sem nenhuma articulação entre elas. Essas aulas eram ministradas por professores leigos, de forma autônoma e isolada; pertenciam ao Estado e não mais à Igreja e serviam como aulas preparatórias de humanidades. (ARANHA, 2000).

Assim, os profissionais da docência eram formados sob os moldes dos antigos clássicos pertencentes à Europa cristã, cujas práticas portuguesas eram influenciadas na formação dos professores brasileiros, as quais tinham como base a retórica e os procedimentos ciceronianos presentes na formação dos emissários da Companhia de Jesus.

Na época do **Brasil Império (1822-1889)** o ensino dividia-se em três níveis: elementar ou primário, secundário e superior e em 1824 foi outorgada a 1ª Constituição Brasileira que mencionava um sistema nacional de educação, cujo Artigo 179 evidenciava que a instituição primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos. Mas, poucas escolas eram oferecidas para a grande população rural que era analfabeta e composta, principalmente por escravos. Na verdade, o ensino era fracionado, com escolha aleatória das disciplinas, sem preocupação com o currículo e com a conclusão do curso pelos alunos.

O ensino primário priorizava a leitura e a escrita e não era visto como meta primordial e, apesar das alterações em função do desenvolvimento do comércio e do surto industrial, o modelo econômico predominantemente agrário não favorecia a demanda da educação. Assim, a elite buscava nos preceptores a função educacional dos seus filhos, uma vez que para ter acesso aos outros níveis não era exigida a conclusão do curso primário. O ensino secundário continuou seguindo o plano das aulas régias, porém com novas disciplinas, principalmente em Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro, sendo ministrado inicialmente por professores particulares por meio de aulas isoladas e estas não eram fiscalizadas; não havia unidade entre os professores quanto ao que era ensinado e tinha como objetivo preparar o aluno para a faculdade. (GHIRALDELLI JR., 2009).

Segundo Aranha (2000, p. 192), “[...] são muitas as críticas à baixa qualidade do ensino, com professores improvisados, incompetentes e, devido aos baixos salários, obrigados a se dedicarem a outras atividades ao mesmo tempo”. Nesse contexto, o ensino secundário assim como o ensino primário era desenvolvido de forma desordenada pela ausência de planejamento geral, submetendo-se às necessidades momentâneas e, segundo a autora supracitada (2000, p. 192), esses níveis eram “confiados precariamente às províncias”.

De acordo com Azevedo⁷ (1963),

A educação teria de arrastar-se através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção. (AZEVEDO, 1963 apud ARANHA, 2000, p. 191).

Isso ocorreu em detrimento do Ato Adicional de 1834 que tinha como finalidade completar e alterar a Constituição de 1824, atrelando assuntos educacionais aos interesses políticos que determinou a “descentralização desagregada da unidade nacional e pulverizadora do ensino brasileiro” (TOBIAS, 1986, p. 156). No entanto, esse Decreto teve como consequência maior a decadência do ensino público que ficou dividido e dessa forma, as escolas particulares se projetavam cada vez mais no país e, entre os menos favorecidos e à elite brasileira não foi permitido a edificação estrutural do ensino, bem como a aproximação existente entre os intelectuais.

Já o nível superior, este contemplava os filhos de famílias que dispunham de recursos financeiros, como os nobres, os proprietários de terras e a camada intermediária resultante do processo de urbanização. Este ensino era promovido e regulamentado pela Coroa e era oferecido na Universidade de Coimbra, em Portugal.

Com a finalidade de instruir muitos alunos com poucos gastos, uma vez que um professor poderia instruir quinhentos alunos, de 1823 a 1838 implementaram o método de ensino mútuo, porém esta experiência foi fracassada. Após longos debates entre parlamentares, foi aprovada a Lei de 15 de outubro de 1827 que “[...] manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827).

Quanto à formação de professores, a mesma Lei estabelecia em seu Art. 5º que:

Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os **que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo às custas dos seus próprios ordenados nas escolas situadas nas capitais.** (BRASIL, 1827, grifo nosso).

⁷ Fernando de Azevedo. A cultura brasileira, p. 568. (apud ARANHA, 2000, p. 191).

Portanto, esse foi o início de um círculo vicioso acerca das políticas educacionais que se estende até os nossos dias. O objetivo de “criar escolas de primeiras letras”, estabelecido por essa Lei foi crucial para o processo educacional, no entanto, esta mesma Lei não especifica os meios para atingir esse objetivo, senão relega ao professor a responsabilidade inusitada pela sua formação.

Nesse contexto, o então ministro do Império, Lino Coutinho (1831-1836), passou a criticar severamente esta Lei e enfatizou que o objetivo estabelecido não obteve êxito porque não havia recursos necessários para os professores e que os conhecimentos exigidos pela Lei eram complexos. Ele ainda culpava aos “[...] professores pelo desleixo e os alunos pela vadiagem”. (NASCIMENTO, 2004, p. 38).

Assim, para contemplar a formação dos professores são fundadas as primeiras Escolas Normais⁸ em Niterói (1835), na Bahia (1836), no Ceará (1845) e em São Paulo (1846), destinadas inicialmente, para os homens, mas por estas escolas serem de nível secundário, poucos alunos foram atendidos. (ARANHA, 2000, p. 193).

De acordo com Moacyr (1939, p. 199, apud TANURI, 2000, p. 64-65) a escola de Niterói “[...] em 1840, após quatro anos de funcionamento ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério” e concomitante a essa escola, Villela (1992) considera que

somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder. (VILLELA, 1992, p. 28, apud TANURI, 2000, p. 63).

Portanto, essas escolas não apenas preparavam os professores, mas também apoiavam a hegemonia da monarquia, ou seja, aqueles que conseguiram ser formados nestas instituições perpetuavam a ideologia daqueles que estavam no poder.

⁸ A denominação Escola Normal foi utilizada pela primeira vez pelo abade La Salle, na França, no ano de 1685 e significava, naquele momento, ensino coletivo dado às crianças. No início do século XIX, essa mesma expressão passou a significar “escola modelo”. Na concepção francesa, a Escola Normal seria aquela em que os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar por meio da norma nas salas de aula consideradas “modelo” e nelas seriam observadas as formas exemplares com as quais os docentes ensinavam as crianças. (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Contudo, outras escolas normais foram disseminadas pelos vários estados brasileiros e tinham como objetivo habilitar aqueles que pretendiam atuar no magistério da instrução primária e também os professores que não tinham adquirido nas escolas de ensino mútuo as instruções necessárias. Dessa forma, as primeiras Escolas Normais partiram de um modelo europeu, cujo currículo era baseado no ato de ler e escrever, bem como nas quatro operações e proporções, na língua nacional, nos elementos geográficos e nos princípios da moral cristã e limitavam-se na preparação dos futuros professores que aprendiam os aspectos didáticos e profissionais para atuarem com o método vigente.

Segundo Tanuri (2000, p. 64) a trajetória das escolas normais foi

incerta e atribulada, submetida a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograr algum êxito a partir de 1870, quando se consolidaram as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.

Quanto aos professores que ensinavam nas Escolas Normais, estes eram autodidatas por possuírem o *notório saber* e muitos tinham diploma universitário em diversas áreas, sobretudo, em Medicina e em Direito. A Escola Normal destinada inicialmente para os homens, durante os últimos anos do Período Monárquico passa a se interessar pela educação feminina, haja vista que além da mulher vir a se destacar na função de professora esta era também, a “[...] solução para o problema de mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração” (TANURI, 2000, p. 66).

Em 1854 foi aprovado o Decreto nº 1.331-A que regulamenta a Reforma do Ensino Primário e Secundário, assinado pelo então ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império, Luiz Pedreira Couto Ferraz, posteriormente chamado de Visconde do Bom Retiro. Nesta Reforma são instituídas escolas primárias do primeiro e segundo graus, bem como projetos que visam o cumprimento das leis educacionais, a obrigatoriedade do ensino primário, o estabelecimento de escolas primárias de segundo grau e a criação de escolas profissionalizantes primárias nos municípios. (TOBIAS, 1986).

Percebe-se que, apesar das tentativas de avançar no contingente educacional, este Período também não apresentou o devido cuidado com os ensinos primário e

secundário. Não obstante a esses ensinos, com o ensino superior também não foi diferente, pois permaneciam os resquícios de uma educação colonizadora dos portugueses, cuja estrutura era a desorganização, sem planejamento e preocupação com a formação física e intelectual de seus povos.

Com a proclamação da Lei do Ventre Livre, a partir de 1871, os políticos nacionais começaram a registrar em seus discursos a preocupação com a educação das crianças nascidas das escravas e das mulheres com a finalidade de minimizar o analfabetismo no país. (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Em 1879 ocorreu a Reforma de Leôncio de Carvalho que assinalou profundamente a educação brasileira. Essa Reforma defendia a liberdade de ensino, de frequência e de credo religioso, estabelecia o ensino obrigatório para todas as crianças, de ambos os sexos, dos 07 aos 14 anos e enfatizava o ensino de ciências, mas nem todas as propostas foram aprovadas e realizadas. (ARANHA, 2000).

A Abolição da Escravatura em 1888 é que marcou definitivamente o início de um novo tempo no Brasil em meio ao surto industrial, ao fortalecimento da burguesia urbano-industrial, a política imigratória que apresentava novos políticos no poder, a degradação do ciclo da cana-de-açúcar e a evolução do ciclo do café. No entanto, apesar dos ideais serem democráticos e contraditórios, em alguns momentos as Reformas educacionais se processaram de forma lenta.

As mudanças realizadas durante o século XIX estavam voltadas para a resolução dos problemas imediatos e isso demonstra que a educação não era uma preocupação em sua totalidade, não havia, portanto, uma política educacional sistemática e planejada.

Considerações Finais

A história da educação brasileira é marcada por processos fragmentados e descontínuos que evidenciam períodos de abandono e de descaso iniciados ainda no Período Colonial até o aperfeiçoamento das políticas atuais pela retomada de consciência quanto à necessidade de investir na formação do professor para assegurar a qualidade na educação.

O Período Colonial, marcado pelos colégios jesuítas e as Aulas Régias inseridas pelas Reformas Pombalinas, não apresenta em sua essência, preocupação explícita em

se tratando da questão da formação de professores. Foi a partir de 1827, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras que se notou preocupação pela primeira vez, quando estabelece que o ensino deveria ser desenvolvido por meio do método mútuo. Vale frisar que esta Lei reivindica, mesmo que de forma indireta, a preparação didática por parte do professor, apesar de não fazer referência à questão pedagógica.

Durante o Período Imperial mudanças significativas são vistas no cenário educacional brasileiro, sobretudo, com a chegada da família real, como a promulgação da Primeira Lei Orgânica do Ensino e a descentralização do ensino que não agregou benefícios à educação brasileira. Dessa forma, nota-se que neste Período inúmeras mudanças ocorreram em meio às Reformas apresentadas, bem como a estruturação da educação constituída a partir da Reforma de Leôncio de Carvalho.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

BRASIL. Império do Brasil. **Lei Imperial**, de 15 de outubro de 1827. Rio de Janeiro, 1827.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394/96. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação. Brasília, 2003.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 179-191, 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR. **Filosofia e História da Educação brasileira**: da colônia ao governo Lula. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Paz e Terra: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. In: **Educar**, nº 17, p. 153-176. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

MOACYR, Primitivo. A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1835-1889). São Paulo: Editora Nacional, v. 2, 1939. In: TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 14, pp. 61-88, mai./jun./jul./ago, 2000.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais-PR**. Campinas, 95 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2004. Disponível em:
<http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/473>. Acesso em: 06 dez. 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 14, pp. 61-88, mai./jun./jul./ago, 2000. Disponível em:
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf. Acesso em: 23 abr. 2014.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

VILLELA, Heloisa de O.S. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.