

CURSO NORMAL OU GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA?

Um passado que persiste

Dalila Gonçalves Luiz
Faculdade de Educação - USP
Melina Borges Omitto
Faculdade de Educação - USP
Fabiana do Amaral Godioso
Faculdade de Educação - USP

RESUMO:

Este artigo tem o objetivo de discutir a formação de professores que atuam nas primeiras etapas da educação básica, especificamente daqueles que atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Considerando que, para atuar nestas etapas atualmente, a formação mínima ainda é em Nível Médio – Magistério, este artigo se propõe a resgatar brevemente o histórico da formação em Ensino Normal no Brasil (atual magistério), assim como analisar a implementação da formação universitária em Pedagogia. Diante das informações, é possível observar precarizações em relação à formação de professores, sobretudo daqueles que atuam com bebês e crianças, evidenciando um projeto de educação básica em que o cuidar se sobrepõe ao educar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Magistério. Graduação em Pedagogia

ABSTRACT

This paper aims at discussing the teacher education that works in the early stages of basic education, specifically those who teach in the Early Childhood education and in the primary years of Elementary education. Considering that, to teach currently in these stages, the minimum graduation requirement is a High School degree in Teaching, this paper proposes to briefly track back the history of regular teacher education in Brazil (Magistério), as well as analyze the implementation of higher education in Pedagogy. In the face of this information, it is possible to observe the precariousness related to teacher education, above all those teachers who work with babies and children, evidencing a basic education project in which caring overlaps educating.

KEYWORDS: Teacher training. Teaching. Pedagogy degree

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir la formación de los docentes que actúan en las primeras etapas de la educación básica, específicamente aquellos que actúan en la Educación Infantil y en los primeros años de la Enseñanza Primaria. Considerando que, para actuar en estas etapas en la actualidad, la formación mínima sigue siendo grado medio - Magisterio, este artículo se propone rescatar brevemente la historia de la formación en grado medio en Brasil (actual Magisterio), así como analizar la implementación de la formación universitaria en Pedagogía. Dada la información, es posible observar precarización con relación a la formación de docentes, especialmente de los que trabajan con bebés y niños, evidenciando un proyecto de educación básica en el que el cuidado se sobrepone a la educación.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Formación profesional de Grado Médio. Grado en Pedagogía.

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação [BNC-Formação] (Costa, Mattos, Caetano, 2021; Rodrigues, Pereira, Mohr, 2021) que, em linhas gerais, apresenta diretrizes para a formação de professores da educação básica, em consonância com os postulados contidos na Base Nacional Comum Curricular. Sem desconsiderar as contradições e retrocessos que emolduram a proposta da BNC-Formação, no que diz respeito especificamente à formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, há problemas que precedem o ensino superior, pois se trata das únicas etapas da educação básica em que um curso de Nível Médio é aceito como requisito mínimo para atuação como professor, conforme artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1996). Trata-se da formação conhecida como Ensino Médio na modalidade Normal, chamado, a partir de 1971, de Magistério.

O último Censo da Educação Básica (2019) apresenta dados significativos em relação à oferta e procura de cursos de magistério no Brasil. Naquele ano, havia mais de 600 instituições de ensino públicas ou privadas ofertando o curso, atendendo a mais de 60.000 mil alunos matriculados. Como complemento a estes dados, é possível notar ainda que concursos públicos também indicam a formação mínima de Magistério para o ingresso e atuação de seus profissionais na Educação infantil e/ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental, como é o caso do recente edital 02/2022, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Assim, apesar de frequentemente ser possível encontrar discursos sobre a extinção deste curso, alguns inclusive de cunho legal, a formação em Magistério (nível médio) ainda se configura como um significativo eixo de formação de professores, indicando a necessidade de entender e analisar a situação.

O interesse em compreender aspectos relacionados à historicidade da formação do pedagogo se deu, em primeira instância, pelo fato das três pesquisadoras serem graduadas em Pedagogia e mobilizarem leituras e discussões a respeito da formação inicial de professores em uma disciplina que cursaram na Universidade de São Paulo. Além disso, os aspectos discutidos neste artigo estabelecem relação com a pesquisa em andamento, de doutorado, “A configuração

da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa nos cursos de graduação em pedagogia: uma análise dos objetos de ensino”, de Dalila Gonçalves Luiz, uma vez que, para compreender a configuração de uma disciplina ofertada na formação inicial, é importante apropriar-se dos principais problemas encontrados na formação do pedagogo, a única, dentre as diversas áreas de formações de professores, que não está restrita ao ensino universitário. Neste sentido, este artigo tem o propósito de recuperar um breve panorama histórico da implementação do Ensino Normal de nível médio no Brasil, bem como da implementação do curso de Graduação em Pedagogia, analisando como se constituiu no Brasil a formação de professores para atuação com bebês e crianças.

2 CURSO NORMAL NO BRASIL: BREVE PANORAMA HISTÓRICO

A partir de 1822, com a independência do Brasil, começam a surgir certas demandas próprias de uma nação autônoma. Uma que se destaca é a questão da educação das camadas mais populares da sociedade, sobretudo a fim de conferir modernidade e expansão à nação recém-independente ou, em outras palavras, estabelecer a manutenção da lógica burguesa. A demanda pela educação da população traz consigo a necessidade de se formar professores para atuar nesta tarefa. E, neste contexto, é instituída a primeira lei de ensino no Brasil, conhecida como Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, que, em linhas gerais, propunha que “a instrução seguiria o método de ensino mútuo (lancasteriano¹) e que os professores deveriam ser treinados nesse método nas capitais das respectivas províncias, às expensas do próprio ordenado” (Saviani, 2005, p.12).

Anos mais tarde, com o Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823, aprovado em 1834, a responsabilidade pela educação primária e, conseqüentemente, pela formação dos respectivos professores passa a ser das províncias. Neste período, o modelo de formação de professores seguido por muitos países europeus era o da Escola Normal, criada e instalada em Paris, em 1795.

¹ Sobre o método lancasteriano, foi criado pelo inglês Joseph Lancaster no final do século XVIII e propagou-se até a França e demais países da Europa, alguns países da África e das Américas, como o Brasil. Fundamentava-se na memorização, na repetição, no sistema monitorial, na utilização de utensílios pedagógicos próprios, castigos e premiações (Freire; Paula 2013).

Em 1835, o Brasil, adotando viés semelhante, tem a iniciativa de instalar no Rio de Janeiro, sua capital de então, a primeira Escola Normal do país. O currículo do curso era bastante atrelado aos conteúdos abordados no ensino primário, sem a abordagem de perspectivas didático-pedagógicas. Destaca-se a preocupação em trabalhar, na formação dos professores da Escola Normal, conhecimentos de leitura e escrita; as quatro operações aritméticas; noções de geometria; elementos de geografia e princípios de moral cristã e de religião (Vilella, 2008, p. 32). Até o ano de 1860, o Brasil registrou o total de seis unidades de Escola Normal. Assim, a despeito do crescimento populacional, da demanda por mais escolas e, conseqüentemente, por mais professores, a formação dos profissionais não acontecia com a mesma velocidade. O que prevalecia, principalmente fora das capitais, era a prática daqueles que, já alfabetizados, ensinavam aos demais, informalmente ou em pequenos grupos escolares. Neste sentido, desde sua institucionalização, a formação docente no Brasil é marcada pela precariedade e desorganização:

[...] desde o início as Escolas Normais foram precariamente organizadas, com poucos recursos e pessoal sem qualificação adequada ao seu funcionamento. Somando-se a isso, os baixos salários, a falta de estabilidade profissional e as disputas políticas, foram fatores responsáveis pelo não correspondente crescimento do número de professores formados (Bozzetto, 1998, p.16).

No contexto da República, os Estados passam a ter maior autonomia para gerenciar certos setores, como a educação, por exemplo. São Paulo, então, começa a implementar certas políticas de formação de professores, entendendo que “sem professores bem preparados (...) o ensino não pode ser regenerador e eficaz (São paulo, 1890)”. Balizada neste propósito, São Paulo implementou uma importante reforma no currículo do curso normal, ampliando as abordagens já existentes e inserindo novas:

Às matemáticas juntou-se o estudo de álgebra e escrituração mercantil; às ciências físico-química adicionaram-se as ciências biológicas; o estudo da língua materna foi ampliado; e a parte artística profundamente modificada no estudo do desenho, foi alargada com a cadeira de música; e a educação física foi criada com as aulas de calistenia, ginástica e exercícios militares; finalmente, a geografia foi separada da cadeira de história; e as ciências sociais contempladas com o acréscimo da cadeira de economia política e educação cívica, na qual se dão noções de direito e administração (Reis Filho, 1995, p. 52).

Além das mencionadas alterações, foi criada também a escola-modelo, como um órgão anexo à Escola Normal, a fim de que fosse possível aos matriculados no curso normal realizar atividades práticas. Este novo modelo de formação de professores primários, além de atender às demandas de São Paulo, foi difundido para alguns outros estados brasileiros, de duas maneiras: tanto professores de outras regiões se deslocavam até a Escola Normal de São Paulo, a fim de realizar uma espécie de estágio; como também os professores da Escola Normal de São Paulo se deslocavam para outros estados, com o propósito de auxiliar na reestruturação do currículo das instituições que os recebia.

Apesar das alterações no currículo do Curso Normal impulsionadas por São Paulo, de maneira geral, esta formação ainda era considerada de baixa qualidade, uma vez que não contemplava conteúdos didático-pedagógicos próprios da escola elementar e não conseguia formar um corpo docente que atuasse de forma mais ampla, para além do ensino primário. Como uma maneira de realizar uma reestruturação que abrangesse, de fato, a todos os Estado e que garantisse reformas um pouco mais consistentes, há a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946:

Os poderes públicos federais e estaduais devem desenvolver a rede de estabelecimentos de ensino normal, mediante conveniente planejamento, a fim de que, no devido tempo e onde se torne necessário, haja em número e qualidade os docentes reclamados pela expansão dos serviços de ensino primário (Brasil, 1946).

Assim, a lei tinha como principais propósitos, conferir certa uniformidade à formação dos professores de todo o Brasil, estabelecendo conteúdos programáticos, métodos e procedimentos didáticos, assim como normas e princípios de estudos. A finalidade era a de formar professores e administradores para as escolas de ensino primário, assim como desenvolver e difundir estudos sobre a infância (Mazur, Vieira, Castaman, 2020). Essa política ajudou a aumentar o contingente de professores habilitados para atuar no ensino primário.

Em 1971, há reformas no ensino básico que, além de alterar sua organização, modificam as nomenclaturas utilizadas. Antes desta lei, a educação organizava-se da seguinte forma: ensino primário, com quatro anos de duração; ginasial, com quatro anos de duração; colegial, com três ou quatro anos de duração. A partir da reforma, foram criados dois níveis de ensino: 1º e 2º graus. O ensino de 1º grau agregou o

antigo primário e o ginásio, passando a ter duração de oito anos. E o ensino de 2º grau passou a ter a profissionalização compulsória. Com tais reformas, o Curso Normal passa a ser denominado Magistério, passando agora à condição de um dos cursos profissionalizantes ofertados no 2º grau. É importante mencionar que tal reforma educacional ocorreu no contexto da ditadura militar e, em termos de formação de cidadão, manteve as políticas anteriores: atender às demandas mercadológicas, conferindo uma formação escolar que atendesse às demandas de expansão da industrialização e da lógica capitalista, ou seja, aprender um ofício.

3 O ENSINO UNIVERSITÁRIO NO BRASIL E A DEMANDA PELA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Durante o governo de Getúlio Vargas, em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde e, como uma das estratégias desse ministério, há a publicação da lei conhecida como Reforma Francisco de Campos, que apresenta diretrizes para o Ensino Superior no Brasil. Dentre muitos postulados, a reforma estabelece que o Ensino Superior deveria ser ministrado a partir de duas modalidades: sistema universitário ou instituto isolado. A medida previa ainda as características do corpo docente, a estruturação da formação básica dos estudantes, estabelecendo que todo ingressante no sistema universitário deveria cursar as disciplinas iniciais na Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Sampaio, 1991).

Cabe lembrar que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi pensada a partir do modelo de ensino alemão (Dreze, 1983). Um aspecto interessante deste modelo de ensino universitário é o fato de que tanto os mais velhos (professores/pesquisadores) como os mais jovens (os estudantes) formam uma comunidade que possui legitimidade para pesquisar. Nesta concepção, o ensino é entendido como uma iniciação à pesquisa e o convívio com o professor-pesquisador possibilita ao estudante aprender a atitude científica, indispensável tanto para a atividade científica como para a profissional.

O princípio de unidade da pesquisa e do ensino, por iniciativa dos estudantes, dos professores e da instituição é rica de consequências – somente pesquisador pode, verdadeiramente, ensinar: qualquer um outro se limita a transmitir um pensamento inerte, - mesmo se tiver, pedagogicamente ordenado - em vez de comunicar a via do pensamento (Dreze, 1983, p. 52).

No modelo de ensino superior idealizado no Brasil de então, os primeiros semestres do curso superior eram constituídos de disciplinas comuns, independentemente da carreira, voltadas para pesquisa e formação filosófica. O objetivo principal do projeto era instituir um caráter científico e cultural à formação, desvinculando a universidade de uma perspectiva puramente profissionalizante. Porém, considerando aspectos próprios do contexto brasileiro, a este instituto foi atribuída também a tarefa de formar professores para o ensino secundário, uma vez que deles dependia o desenvolvimento “em extensão e profundidade” da cultura brasileira. Sucupira (1969), ao discutir questões relacionadas à Faculdade de Educação, Ciências e Letras, apresenta que um de seus principais problemas era justamente seu caráter contraditório, seu duplo e antagônico papel de promover estudos de alta cultura e, ao mesmo tempo, formar professores. A despeito dos problemas, o autor salienta dois pontos positivos na proposta, considerando o desafio de instaurar a formação universitária no Brasil naquele período:

[...] primeiro, o de haver procurado dotar o ensino superior brasileiro, tradicionalmente profissionalizante, de uma instituição destinada à pesquisa pura e aos altos estudos nos domínios das ciências e das letras, independente de qualquer interesse profissional imediato; segundo, o de introduzir os estudos pedagógicos na Universidade, assegurando pela primeira vez no Brasil, uma formação sistemática especializada ao professor da escola secundária (Sucupira, 1969, p. 263).

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras acabou não se efetivando como modelo de ensino; em vez disso, em 1934, foi fundada a Universidade de São Paulo, na qual foi instituída a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que, a princípio, tinha o papel de realizar os estudos culturais e humanísticos próprios de uma formação universitária com viés alemão. Ao Instituto de Educação, incorporado à Universidade de São Paulo, ficava a tarefa de formar professores do ensino secundário. Tal modelo manteve-se entre os anos de 1934 a 1938. Neste contexto, a história do ensino universitário no Brasil se mistura com a fundação e com a história da Universidade de São Paulo, não obstante os motivos controversos que constituem os interesses pela criação da Universidade de São Paulo - promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais, entre outros motivos explícitos e implícitos. É importante destacar

também que, ao lado da estruturação do sistema Universitário, a educação básica também foi concebida como relevante e responsável pela formação cultural da sociedade brasileira da época, por isso a ênfase dada para a formação de professores.

Wolf (1993) faz uma análise sobre os tipos imaginários de universidade construídos a partir de bases filosóficas, políticas e culturais que perpassam o imaginário de gestores universitários. Dos quatro modelos ideológicos discutidos pelo autor, vale a pena recuperar dois deles: a universidade como santuário do saber e a universidade como prestadora de serviços. No primeiro, a Universidade, em essência, cultua a imagem do intelectual que possui um saber erudito e secular. Manifesta-se nos cursos de graduação como abordagens intelectuais que apresentam muitas disputas entre si, porém, sem definir um posicionamento. No segundo modelo, a universidade se constitui como instituição complexa, geralmente formada por uma congregação de instituições, sendo assim considerada uma *multiversidade*. Tão grande e contraditória é sua estrutura como também seu papel social – atender à demanda de mercado (capitalista/econômica) ou atender à necessidade humana (social, intelectual, emocional). No que diz respeito à Universidade de São Paulo, especialmente no contexto de sua fundação, os dois modelos recuperados das discussões de Wolf (1993) retratam os principais aspectos que permeavam o audacioso projeto ideológico de constituição desta Universidade.

Em 1938, em São Paulo, há a extinção do Instituto de Educação. Os professores catedráticos e o acervo do Instituto são transferidos para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, para a recém criada “Secção de Pedagogia”, sendo apenas um departamento composto por algumas cadeiras que conferem formação didático-pedagógica aos professores do ensino secundário. No ano seguinte, é aprovado o decreto-lei nº. 1.190/1939, com o propósito de organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, no qual é possível encontrar o primeiro registro de uma formação em Pedagogia no Ensino Superior. O curso previa a formação em bacharelado, que possibilitava atuação em cargos técnicos em educação, sobretudo para atender a “preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação” (Art. 51, c); ou à formação em licenciatura, para preencher qualquer cargo ou função do magistério normal, assim como atuar em cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira e estabelecimento destinado ao ensino superior da pedagogia.

Este decreto, embora direcionado à Faculdade Nacional, serviu como diretriz a outras instituições brasileiras, possibilitando, por exemplo, a criação do curso de Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia também na Universidade de São Paulo e em outras instituições de ensino superior no Brasil. Cabe ressaltar que, embora a demanda pela formação superior em Pedagogia, de fato, fosse necessária, no que diz respeito especificamente à atuação no ensino primário, na época, era o Ensino Normal que, quase exclusivamente, supria a demanda pela formação de professores.

4 O CURSO NORMAL E A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Entre idas e vindas na legislação brasileira da educação básica e da formação de professores, a formação em magistério (nível médio) ainda é aceita como requisito mínimo para atuação de professores na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O contexto histórico, no entanto, mudou bastante. Em 1988, a educação infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica; o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos passa por um processo de acompanhamento e controle externo cada vez mais acirrados. Diante de uma nova conjuntura sócio-histórica, por que a formação de professores para atuar nas primeiras etapas da educação básica ainda segue moldes pregressos?

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, dentre as inúmeras metas para melhoria da qualidade na educação, a meta 15, que prevê, em linhas gerais, que professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Embora, atualmente, haja muitos programas que facilitem o acesso dos professores a cursos de licenciatura tanto de instituições públicas como, principalmente, de instituições privadas, esta meta ainda não foi plenamente atendida. Ainda que esta meta seja direcionada aos profissionais que já atuam na educação básica, e não aos que pretendem ingressar na carreira docente, a existência dela indica que, no Brasil, a formação dos professores em Nível Superior ainda se configura, com certeza, como uma questão que passa por desafios.

O acesso ao ensino superior, por sua vez, também não significa que necessariamente o pedagogo terá uma formação adequada. Chauí (2003) traz reflexões sobre o caráter operacional que a universidade tem assumido, a partir de políticas neoliberais:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (Chauí, 2003, p. 07).

Os reflexos dessa lógica são perceptíveis no cotidiano da universidade pública, em particular, e no ensino superior em geral (público ou privado). No âmbito do ensino, tem-se como paradigma a transmissão rápida do conhecimento e isso se reflete no expressivo aumento da quantidade de horas/aulas ministradas pelos docentes; por mudanças curriculares e disciplinares que eliminam ou diminuem abordagens relativas à história da disciplina ou da carreira em detrimento a conteúdos contemporâneos ou práticos; a perspectiva da formação perde espaço para o adestramento e treinamento de profissionais. Outro aspecto desta operacionalização é o aumento expressivo da oferta e adesão aos cursos EAD (ensino à distância/educação à distância), sobretudo aqueles direcionados à formação de professores. De maneira geral, esta modalidade de curso minimiza a relação professor-aluno e tende a constituir uma formação tecnicista e superficial.

Desta forma, é possível notar alguns dos complexos aspectos que envolvem a formação do pedagogo no Brasil, quando comparada aos outros cursos de formação de professores. Não obstante a fragilidade e sucateamento que a formação inicial de professores no Brasil tem sofrido, a formação em Pedagogia parece ser a mais precarizada.

O fato desta formação mínima em magistério ainda ser aceita para atuação nas primeiras etapas do ensino básico evidencia também uma política em relação à formação de bebês e crianças. Se para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental uma formação em nível médio é suficiente, isso pode revelar que, para atuar com crianças, não é necessário uma gama de estudos, de conhecimentos, de pesquisa, evidenciando um projeto de governo e de formação cidadã no qual a perspectiva do cuidado prevalece em relação à perspectiva do educar, em oposição ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010), em que cuidar e educar são tidos como indissociáveis e que fazem parte da formação do sujeito, pois:

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. (Brasil, 2010, p.17).

Nesse sentido, cuidar e educar constituem-se como direito dos seres humanos e, embora a indissociabilidade entre cuidar e educar seja algo relativamente novo, é preciso superar essa dicotomia. Ainda, avançar no entendimento de que as instituições devem atender bebês e crianças de forma integral, respeitando suas especificidades, necessidades, aprendizagens e desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, seja no passado ou na atualidade, a formação de professores para o ensino básico ainda requer investimentos e mudanças de paradigmas muito profundos. Os estudos acadêmicos avançaram sobremaneira no que diz respeito à concepção de criança, de infância(s), de sujeito e, atualmente, recebe contribuições da psicologia, sociologia, história, educação, assim como de outras áreas. Uma formação em nível médio não tem condições de abordar todos estes aspectos, ampliando a perspectiva do jovem em formação. Em contrapartida, ainda que o magistério fosse suspenso, da forma como a formação de professores no ensino superior tem sido organizada hoje (cursos EAD, híbridos, BNC – formação, entre outros), não tem subsidiado os professores para o enfrentamento dos complexos desafios que a docência apresenta na contemporaneidade. Assim, a formação de professores, sobretudo de pedagogos, passa por um momento bastante delicado.

Não se trata de um embate entre modelos, trata-se de evidenciar a urgência em rever as políticas de formação de professores, a reconfiguração da carreira docente e, por fim, as concepções de educação e de sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNHA, Heládio C.G. *Universidade de São Paulo*. "Fundação e Reforma". Estudos e Documentos. São Paulo, (10):7-264, CRPE, 1974.

BOZZETTO, Ingrid Mundstock. *Círculos de estudos sobre a formação para o magistério das séries iniciais*. Ijuí: Unijuí, 1998.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. *Lei orgânica do ensino normal*. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. *Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente*. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 11 jun. 2023.

CHAUI, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp.05-15. ISSN 1413-2478.

DREZE, Jacques; DEBELLE, Jean. *Uma comunidade de pesquisadores*. In Concepções de Universidade. Fortaleza: Edições Universidade do Ceará, 1983, p 33 a 61.

FREIRE, Vitória Chérída Costa, PAULA, Karolynne Barrozo de. *A institucionalização do método lancasteriano durante o período do império brasileiro*. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 26 a 28 set. 2013. Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza (CE), 2013. p. 671- 680.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. *Educar professores? Um questionamento dos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo*. São Paulo: FEUSP, 1984. (Estudos e Documentos. v. 24). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UpBTAbRkQwlg28PO0CzkeMZBqyyqeK8B/view?usp=sharing>. Acesso em: 11 junho. 2023.

MAZUR, Luciana de Souza; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara Castaman. *Lei orgânica do ensino normal: dualidade estrutural do ensino e a formação de professores nos anos de 1946 a 1961*. Revista Cocar, n. 14, v. 30. Set - Dez 2020, p. 1-17. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3681>. Acesso em: 11 junho. 2023.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, 244p.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. *Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência*. Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências, e35617, 1–39, 2021 <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>.

SAVIANI, Demerval. *História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos*. *Educação*, 30(2), 11–26, 2005. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 11 junho. 2023.

SUCUPIRA, Newton. *Da faculdade de filosofia à faculdade de educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 51 n. 114, p. 261-276, abr./jun. 1969. Disponível em:

V. 8, N. 18, 2024
DOI: [10.29327/268346.8.18-7](https://doi.org/10.29327/268346.8.18-7)

<https://drive.google.com/file/d/1vOMi8BpZe3A2g7gyDQcK0BYaBklbHrOk/view?usp=sharing>. Acesso em: 11 jun. 2023.

VILELLA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira escola normal no Brasil: Concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Editora Alínea, Campinas, São Paulo, 2008.

WOLFF, Robert Paul. *O ideal da Universidade*. São Paulo, Editora da UNESP, 1993.