

UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS: OS PRIMEIROS CURSOS NO BRASIL

Francisco Araujo Machado¹
Rogerio dos Santos Carneiro²
Apoliana de Jesus Teixeira³

RESUMO

Este trabalho apresenta uma contextualização filosófica sobre a trajetória da instalação das primeiras escolas de formação de professores primários, ocorrido no continente europeu e em solo brasileiro. Ao promover esse diálogo pretendemos responder a seguinte questão: Qual foi a motivação para instalação das primeiras escolas de formação docente? A metodologia utilizada para esse estudo foi apoiada nas reflexões filosóficas de estudos sobre a trajetória das escolas de formação docente que por meio desse processo didático fizemos um regresso ao século XVIII, no continente europeu, no qual emergiram as primeiras escolas de formação docente. Em seguida, viajamos pelas cidades do Rio de Janeiro, Brasília e Natal, local de instalação das primeiras escolas de formação docente no território brasileiro. Os resultados desse estudo sugerem que a instalação das primeiras escolas de formação docente aconteceu por diversos fatores, sendo que os movimentos sociais europeu, alinhados com a necessidade de qualificação humana, reforçou o idealismo para suas instalações.

Palavras-chave: Escolas Normais. História da Educação Matemática. Ensino Primário.

A HISTORICAL CONSTRUCTION ON PRIMARY TEACHER TRAINING: THE FIRST COURSES IN BRAZIL

ABSTRACT

This work presents a philosophical contextualization of the trajectory of the installation of the first primary teacher training schools, which took place on the European continent and on Brazilian soil. By promoting this dialogue we intend to answer the following question: What was the motivation for establishing the first teacher training schools? The methodology used for this study was supported by the philosophical reflections of studies on the trajectory of teacher training schools that, through this didactic process, made a return to the 18th century, on the European continent, in which the first teacher training schools emerged. We then traveled through the cities of Rio de Janeiro, Brasília and Natal, the location of the first teacher training schools in Brazilian territory. The results of this study suggest that the installation of the first teacher training schools occurred due to several factors, with European social movements, aligned with the need for human qualifications, reinforcing the idealism for their installations.

Keywords: Normal Schools. History of Mathematics Education. Primary school.

Recebido em 17 de julho de 2024. Aprovado em 09 de agosto de 2024

¹ Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim), Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). franciscomachado@mail.uft.edu.br

² Professor Adjunto da Universidade Federal do Norte Tocantins - UFNT, docente da Licenciatura em Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim) e do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), Centro de Ciências Integradas (CCI-Cimba) Araguaína. rogerioscarneiro@gmail.com

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus de Araguaína. apoliana.teixeira@mail.uft.edu.br

INTRODUÇÃO

A necessidade de formação profissional na área da docência tem sido preconizada por um longo período, desde a Revolução Francesa, aperfeiçoar os conhecimentos para entregar o melhor resultado tem ganhado cada vez mais espaço nas mesas de discussão, conjugar experiências profissionais com habilidades inovadoras vem sendo o foco para a formação profissional. Na formação educacional, esse pensamento vem mesmo antes da chegada da globalização e toda exigência que ela implantou, para melhorar a qualidade dos serviços ofertados no contexto educacional. Para tanto, é oportuno analisar algumas transformações e reconfigurações pela qual passou a formação de professores primários ao longo dos tempos, observando as exigências para formar e atuar na função de professor.

Essa mudança de postura oportunizaria ao profissional o desenvolvimento de novas habilidades, atualização sobre o mercado de trabalho e as novas tendências que o setor apresenta. Neste sentido, a produção deste trabalho objetiva compreender as seguintes interrogações: onde surgiram as primeiras escolas para a formação de professores primários? Qual foi a motivação para instalação das primeiras escolas de formação docente? Quais e onde foram instaladas as primeiras Escolas Normais no Brasil? Ao responder esse pacote de interrogações teremos a oportunidade de compreendermos o sentido das primeiras intencionalidades dos seus fundadores, ou seja, para que finalidade foram criadas essas instituições.

Para isso, nos apropriamos das reflexões filosóficas utilizados pelos autores Mendes e Stamatto (2020), Saviani (2009), Valente (2019), Tanuri (2000) entre outros, promovendo um diálogo sobre sua trajetória, suas configurações e exigências. Para tanto, começaremos esta análise pelo continente europeu, a partir do século XVIII, em que foram instaladas as primeiras escolas com o propósito de formação docente estendendo nossas análises até o século XX, para esse debate delimitaremos nossas reflexões a partir das ponderações de Saviani (2009), Mendes e Stamatto (2020) e Tanuri (2000). Em seguida faremos um percurso sobre a instalações das primeiras Escolas Normais no Brasil, ocorrido nas cidades do Rio de Janeiro, a fundação da primeira escola em terras brasileira. Em seguida faremos uma abordagem sobre a instalação da Escola Normal de Brasília e, por último, dialogaremos sobre a Escola Normal de Natal com Assis e Mendes (2020).

Para compreender como foram as primeiras instalações desses estabelecimentos no Brasil, nos apoiaremos nos estudos sobre a primeira Escola Normal, o Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro/RJ e como foram promovidas as primeiras noções dos saberes a ensinar e para ensinar. Além disso, é pertinente fazer uma análise do pensamento metodológico adotado por aqueles que viriam se tornar os primeiros professores forjados em uma escola de preparação docente, ou seja, como se deu o desenvolvimento das primeiras orientações metodológicas para os pretensos professores formados naquele Instituto.

Nesse sentido, buscamos, ainda, os vestígios das características deixadas nos registros históricos que, definem a *expertise*⁴ de um professor. Para isso, utilizaremos o texto, Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro/RJ, enquanto local de construção de um *expert* na obra de Mendes e Stamatto (2020), sobre as Escolas Normais no Brasil, espaços de

⁴ Segundo Hofstetter; Valente; Freymond (2017, p. 57), atribui-se a esse termo “um ou vários especialistas – supostamente distinguidos pelos seus conhecimentos, atitudes, experiências -, afim de examinar uma situação, de avaliar um fenômeno, de constatar fatos.” Para maiores informações, consultar: HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard; FREYMOND, Mathilde de. Penetrar na verdade da escola para ter elementos concretos de sua avaliação"- A irresistível institucionalização do *expert* em educação (séculos XIX e XX). In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2017. (Coleção contextos da Ciência). p. 55-112.

(trans)formação docente e produção de saberes docente; utilizaremos também o trabalho de doutorado do professor Carneiro (2021), a obra de Leonor Maria Tanuri (2000), além de outros, que possam contribuir com nossas reflexões sobre os saberes para ensinar e a ensinar, na perspectiva da Educação Matemática.

Na cronologia de análise dessas instituições de formação docente, e utilizando a mesma obra de Mendes e Stamatto (2020), analisaremos o texto de Santos, Souza e Batista (2020) intitulado de: *Um Panorama do Curso Normal em Brasília no período de 1960-1975*. E para finalizar, faremos uma breve apresentação dos aspectos metodológicos postados nos trabalhos docentes e dirigentes na escola Normal de Natal (1900-1970): *Expertise em ensino de Matemática*, uma produção de Maria Alves de Assis e Iran Abreu Mendes.

Origem das Escolas Normais no Brasil: o caso do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro

Ao começarmos o diálogo sobre esse Instituto, consideramos necessário sublinhar algumas linhas sobre as origens das Escolas Normais espalhadas pelo continente europeu, principalmente na França entre os séculos XVII e XX, destacando suas origens históricas, as quais se espalharam pelo mundo, e também com destaque para aquelas adotadas em terras brasileiras. Com isso, temos a intensão de entender as razões e as consequências da instalação das primeiras Escolas de formação de professores.

Os estudos de Mendes e Stamatto (2020) indicam que a origem das escolas de formação de professores teve suas primeiras instalações logo após a Revolução Francesa, no final do século XVIII. Os autores esclarecem que não havia uma forma unificada para a formação desses profissionais, mas, “variadas formas de preparação docente foram experimentadas ao longo dos quinhentos anos” Mendes e Stamatto (2020, p. 9)

De modo mais claro, os autores dizem que somente depois do movimento revolucionário, começou a ser implantados os espaços de formação docente, contudo, os primeiros pensamentos sobre a necessidade de formação docente teriam iniciado bem antes da Revolução Francesa. À vista disso, Saviani (2009, p. 143) aponta que: “A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII”.

Para compreender as intenções motivacionais das primeiras instalações das Escolas de Formação docente, nos pautamos nos materiais produzidos sobre as primeiras Escolas Normais pelo mundo, nos reportamos ao trabalho de Araújo (2011), no qual a autora aponta que a construção dessas escolas, teve sua origem:

Na França seiscentista fundada por Jean-Baptiste de La Salle, com vistas a preparar professores para as atividades instrucionais nas escolas elementares francesas. Na verdade, uma instituição específica para a formação de professores, que por sua vez deveria “estabelecer e ensinar padrões ou normas de ensino” bem como, servir de modelo às demais instituições congêneres que fossem sendo fundadas em outras localidades geográficas. Ressalta-se que nesse momento histórico, a escola normal e a elementar estavam sob o controle da Igreja. Assim sendo, expressavam o compromisso com a formação do *homem de fé* ao mesmo tempo com a construção de um projeto social de restauração e de manutenção da estrutura social. (Araújo, 2011, p. 139, grifos da autora)

De acordo com a autora, essas escolas surgiram na Europa. Em primeiro momento na França, com vista a fortalecer as doutrinas e os padrões de ensino humanista, uma vez que quase tudo estava ligado e controlado pela igreja católica, a qual definia os processos pedagógicos do

que deveria ser ensinado dentro dessas primeiras instituições de formação de professores. Era considerado dentro desses processos pedagógicos o ensinamento das normas de boa conduta que uma pessoa deveria ter como padrão de comportamento humano, por meio de prática de repetição e modelos já estabelecidos. Contudo, a autora esclarece que apesar de ter sido pensado ainda nos anos seiscentos (século XVII) por Joseph Lakanal, esse modelo de escolas veio a ocorrer a partir dos anos oitocentos (século XIX), por meio dele surgiu a implantação da categoria de formação para a renovação humana, ou seja:

[...tendo em si] a promessa da formação de um novo homem, de uma nova consciência cívica e do progresso social. Na mesma perspectiva, as escolas normais brasileiras foram se constituindo no período oitocentista, vislumbrando preparar professores para a instrução primária a partir de normas e padrões diversos, tais como: procedimentos de ensino, condutas e comportamentos morais socialmente exigidos (Araújo, 2011, p. 139, grifos da autora).

Didaticamente a autora nos mostra que a formação humana pressupõe algumas mudanças pessoais de pensamento, atitudes e comportamentos, ou seja, a formação humana deve oportunizar a formação de um novo homem que implementará, nas suas práticas metodológicas, novos comportamentos na produção do saber; essa formação historicamente direciona para a construção de elementos que visa aprimorar a qualidade profissional.

Ao longo dos tempos, o pensamento sobre formar professores foi sendo aprimorado; formar-se professores, no início do século XVIII, resumia-se somente da formação voltada para comportamentos pessoais. No final do século XX, essa formação estabelecia uma ampliação das práticas metodológicas. Sobre esse mesmo cenário de formação e preparação dos professores, de forma temporal, atemporal e espacial, e ainda em território francês, Tanuri (2000, p. 62), aponta que:

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais (Tanuri, 2000, p. 62).

Como podemos perceber, não existe uma motivação única e específica para que fossem estabelecidas as escolas de formação de professores em território europeu, mais precisamente, entres os séculos XVIII e XX, haja vista que, os estudos indicam que seu estabelecimento está ligado às reformas e revoluções pelas quais a sociedade da época vivia. A primeira delas foi a Reforma e a Contrarreforma, ocorrida durante a Revolução Francesa, como apontada por Tanuri (2000). Revolução essa que criou oportunidades importantes para que as escolas normais dessem os primeiros passos rumo à sua consolidação.

Nesse sentido, observamos por meio das leituras que esses movimentos sociais existentes naquela época, objetivavam promover as mudanças no comportamento da sociedade da época. Uma dessas mudanças, foi a implantação dos sistemas públicos de ensino, que se deu a partir da necessidade de regulamentar a prática de ensinar, que até aquele momento não havia

nenhuma regulamentação, sobretudo os espaços de formação profissional docente. Tais regulamentações contribuíram para o estabelecimento das escolas normais no Brasil, por volta do início do século XIX. Diante disso, as ideias para sua implantação começaram a ser disseminadas muito antes de serem implantadas as primeiras unidades, como indica os estudos produzidos por Saviani (2009) sobre as escolas normais e suas diretrizes de funcionamento em território brasileiro:

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente (Saviani, 2009, p. 144).

O início da instalação desses estabelecimentos de ensino foi turbulento e ressalta-se que não tiveram um início glamoroso, visto que o desenvolvimento e a valorização dessas escolas estavam diretamente ligados aos interesses da classe política da época. Como aponta Araújo (2011, p. 139), no término do oitocentos, “essas instituições, em sua maioria, funcionaram precariamente, bem como as variações oscilavam ao sabor dos ventos culturais e políticos, ou seja, sua materialização estava associada à velocidade com que os interesses políticos iam se configurando em cada contexto político-social” O autor ainda destaca o processo de reformulação ao afirmar que “a historiografia da educacional nacional revela que houve um processo desgastante de criação e recriação tanto em curto quanto em longo espaço de tempo em função da correlação” (Araújo, 2011, p. 139).

Ademais, os estudos indicam também que antes mesmos da implantação das escolas de formação de professores, ainda em meados da época do Império, a função de ensinar era comandada pelos professores de aulas régias que substituíram os jesuítas. Lembrando que era o Governo Português que contratava profissionais para exercer a função de professor. Dentre esses profissionais estavam médicos, engenheiros, padres, profissionais liberais que precisam ter apenas conhecimentos prévios dos saberes da docência.

Nesse movimento, surgiram nomes de personagens que contribuíram significativamente para consolidação desse processo, assim como momentos importantes. Que momentos eram esses? A título de exemplo, observamos que a criação da primeira Lei Geral do Ensino ocorreu em 15 de outubro de 1827, movimento que se transformaria mais tarde no dia nacional do professor. Como ressalta Tanuri, (2000):

A Lei de 15/10/1827, que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, também estabelece exames de seleção para mestres e mestras, embora num movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames. Os arts. 7º e 12 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. A partir desse movimento e com a criação de leis e outros marcos legais para regerem as escolas normais, as cadeiras a serem ocupadas por mestres e mestras deveriam

passar por aprovação a ser realizado através de um exame público perante o presidente, numa espécie de conselho. Tendo, então, o ingresso das primeiras mulheres nas disputas dessas cadeiras, que ainda era muito restrito a elas (Tanuri, 2000, p. 62).

Como menciona a referida autora, através da publicação dessa Lei, os novos postulantes às cadeiras de mestres e mestradas deveriam passar por aprovação a ser realizada através de um exame público perante o presidente e em uma espécie de conselho, com isso observamos também que o ingresso das mulheres nas disputas dessas cadeiras ainda era muito restrito.

A partir da criação dessa Lei, o Estado passa a ter o controle da instrução pública, passando a ser o definidor das condições de recrutamento para a formação e contratação dos docentes. Dessa forma, se iniciava o processo de profissionalização da atividade de professor, que nesse processo de recrutamento, os ensinamentos ficavam a serviço dos profissionais com mais experiências, sendo realizado artesanalmente.

Seguindo com as reflexões sobre as origens e os personagens envolvidos nesse cenário histórico da instalação das Escolas Normais, é oportuno destacar que em relação ao processo seletivo para o recrutamento dos mestres para serem professores, esse era feito observando os seguintes preceitos: os postulantes aos cargos para o ofício de ser professor deveriam passar por uma avaliação das questões éticas e morais; ser professor no início desses movimentos pressupõe a proximidade com a atividade sacerdotal, ou seja, de ser padre; a atividade da docência não tinha nenhuma relação com as questões pedagógicas ou habilidades sobre os saberes a ensinar.

Para responder a primeira interrogação metodológica apresentada no início deste diálogo, visamos compreender qual foi a metodologia adotada e aplicada aos alunos das Escolas Normais, o que nos remete à compreensão de que os métodos e as ações de ensinar dos futuros mestres se resumia ao método mútuo, através do qual os ensinamentos das boas maneiras e dos bons costumes deveriam chegar aos lares familiares. Esses eram os saberes básicos para exercer o ofício de professor e essas tratativas tiveram início bem antes mesmo de serem implantadas as primeiras Escolas Normais no Brasil, como aponta Carneiro (2021):

O direcionamento de políticas públicas, para a formação de professores que atuavam nas escolas primárias no Brasil, foi surgindo gradualmente no século XIX. Porém, a formação do magistério, para ensinar nos estabelecimentos denominados Escola de Primeiras Letras, começou a partir do período do Império. Antes mesmo de se criarem as primeiras escolas normais, uma exigência para exercer o ofício docente era dominar o método mútuo, no qual subjazia uma ação moralizante que, através da escola, deveria alcançar as famílias e seria exercida pelo professor, na condição de missionário da moral e da verdade (Carneiro, 2021, p. 35).

Como mostra o autor, as exigências para exercer o ofício de educador eram muito diferentes das que estão nas grades curriculares de hoje, a ideia de formação que se pretendiam com a capacitação dos docentes era tão somente para preservar a moral e os bons costumes que a sociedade da época exigia, as questões metodológicas pareciam não ter muita importância na formação do novo docente. Nesse cenário, é oportuno também trazer uma rápida reflexão sobre o método mútuo que consistia na metodologia de ensino no qual quem tinha mais conhecimento ensinava os que tinham mais dificuldades, em uma espécie de reciprocidade entre os estudantes, ou ainda, sob a supervisão do mestre que ensina numa escola, esta poderia ser educada.

Para credibilizar ainda mais o debate sobre a origem das Escolas Normais no Brasil e dar mais apoio aos nossos diálogos, recorreremos a outras produções com apontamentos sobre

esse movimento que vem concretizar a implementação da primeira instituição, com o objetivo específico para a habilitação do magistério. Nesse mesmo sentido, Stamatto (2020) afirma que:

Em relação à preparação para a docência, a província do Rio de Janeiro consagrou-se na literatura de História da Educação brasileira como a primeira a instituir, em 1835 em Niterói, uma escola normal cujo curso tinha como objetivo específico a habilitação para o magistério, ou seja, estabelecia-se uma formação destinada à profissionalização de professor (Stamatto, 2020, p.30).

Reforçando esse posicionamento sobre a origem das primeiras escolas normais em território nacional, Carneiro (2021, p. 35) afirma que, “a primeira escola normal brasileira foi fundada na Província do Rio de Janeiro, em 1835, na cidade de Niterói, por meio do Decreto n.º 10, de 10 de abril de 1835”.

Um fato marcante que entendemos ser relevante, abordado nesse diálogo, foi o fato de, em suas primeiras instalações, essas instituições de formação profissional de professor serem destinadas somente ao sexo masculino, como mostra Tanuri (2000, p.66): “as primeiras escolas normais – de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras – foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas”. A autora ainda ratifica que os “mecanismos de exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos” (Tanuri, 2000, p.66).

Como mencionado pela autora, era no mínimo curioso que a metodologia aplicada para a formação de professoras se resumia as competências dos trabalhos domésticos; por esse elemento percebemos que as limitações e o preconceito em relação ao trabalho feminino se estendiam a todos os setores da sociedade, a educação poderia ser o local no qual essa situação deveria ser minimizada.

A respeito do estabelecimento da Escola Normal no Rio de Janeiro, observou-se que essa instituição não teve uma vida muito longa e que seu tempo de duração foi extremamente curto. Em cinco anos de duração, contava apenas com quatorze alunos formados, sendo fechada em 1849, “em 1840, após quatro anos de funcionamento, ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério” (Moacyr, 1939, p. 199, *apud* Tanuri, 2000, p. 66). Esse fato nos remete aos pensamentos de que sua existência não foi consolidada, devido ao seu desprestígio social em decorrência dos cursos que se ensinavam dentro daquele espaço de formação docente.

Em relação às competências e habilidades para se tornar um professor formado nas primeiras escolas normais, essa mudança foi lentamente sendo implementada. A didática, a pedagogia e as relações pedagógicas começaram sendo inseridas como importantes também para os currículos a serem ensinados nas escolas de formação de professores.

A partir dessa perspectiva, recorremos ao professor Carneiro (2021) novamente para entendermos como se deu a primeira noção sobre os saberes da profissão docente, adotados nos centros de formação, tendo a ideia da palavra “profissão”. Nesse sentido, Carneiro (2021) explica que:

O método de ensino mútuo limitava o preparo profissional do professor à compreensão de como aplicá-lo. Com o Ato Adicional de 1834, que transferia às províncias a responsabilidade de oferta e manutenção do ensino primário e da formação de professores para esse nível de ensino, com o estado assumindo o controle da atividade docente, a palavra profissão passou a pressupor saberes e normas socialmente legitimadas, requerendo um corpo de saberes e uma instituição capacitada a transmiti-los (Carneiro, 2021, p.35).

De maneira mais clara, o autor nos mostra que, em relação à metodologia, os alunos das primeiras escolas de formação docente eram limitados aos aspectos que a sociedade vivia para aquela época, como os bons costumes. Sobre as características dos aspectos didáticos, Tanuri (1970) aponta que:

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (Tanuri, 1970, p. 65).

Ao dar prosseguimento a essa breve análise da origem das escolas de formação de professores no Brasil, baseamos também na obra de Mendes e Stamatto (2020), os quais trazem um panorama sobre a formação didática-metodológica de professores que ensinam a disciplina de Matemática nas séries iniciais. Na mesma direção, tomamos como ponto de partida os trabalhos da professora Irene Albuquerque e o conceito de *expertise* na profissão de professor para identificar os vestígios deixados pela educadora que a caracterizam como uma professora *expert*. Dessa maneira, os autores indagam sobre esses vestígios deixados pelos cursos de formação de professores para compreender como um professor poder ser considerado um *expert*.

Os autores esclarecem que os primeiros ideais epistemológicos do Instituto de Educação do Rio de Janeiro tinham como base os ideais escola novista, sendo também influenciados por esses ideais que circulavam em toda sociedade educacional da época, nesse mesmo movimento reflexivo, os autores apontam ainda que a psicologia e a pedagogia já apresentavam uma estreita relação, no que se refere ao uso de diferentes recursos pedagógicos como suporte para o ensino de matemática nas séries iniciais.

Os tempos da Escola Nova em relação aos métodos de ensino, cada vez mais demonstram as estreitas relações da Psicologia com a Pedagogia, condicionando as atividades ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, com uso de diferentes recursos materiais em sala de aula para auxiliar o aluno em sua aprendizagem (Mendes; Stamatto; França, 2020, p. 185).

De maneira objetiva, os autores esclarecem que o método de ensino praticado na escola nova se destinava ao ensino voltado para as necessidades dos alunos e que essas novas exigências postas para o ensino se faziam necessária frente os pensamentos dos ideais inovadores da Escola Nova. É conveniente apresentarmos neste diálogo sobre os primórdios das escolas de formação de professores, um esclarecimento sobre o que foi o movimento da Escola Nova.

O momento histórico chamado Escola Nova surgiu em decorrência das novas demandas da sociedade mundial e, particularmente, da brasileira nas primeiras décadas do século XX. As transformações da sociedade exigiam uma nova formação em harmonia com a mobilidade social que estava se construindo. Esse movimento pedagógico tinha como pressuposto que o melhor programa seria aquele que aliasse as necessidades da Psicologia Infantil às da organização escolar (Mendes; Stamatto; França, 2020, p. 187).

Os autores esclarecem que esse movimento exigia novos comportamentos metodológicos dos pretensos professores das escolas de formação e, neste sentido, é oportuno entendermos qual era o comportamento didático que circulava no meio do primeiro centro de formação de professores. Para colaborar com este debate sobre as primeiras escolas de formação acadêmica de professores no Brasil, os pesquisadores Lima e Valente (2019) reforçam que:

No Brasil, desde o Império, paulatinamente, os elementos básicos para ser professor foram sendo transformados na medida em que a população brasileira começou a florescer como uma sociedade marcada por uma busca de uma nacionalidade, tendo a educação como um fator imprescindível para a sua civilização, o seu progresso e modernização. Começam, então, a ser instituídas uma série de leis, reformas e normatizações educacionais, em particular, para formar o professor em instituições oficiais criadas pelos governos da Monarquia ou da República para esse fim específico (Lima; Valente, 2019, p. 1).

Concordamos com os autores sobre a ótica de que uma sociedade não se desenvolve sem o advento de uma educação sólida e com metas bem definidas. Essa solidez passa por uma boa formação daqueles que vão conduzir o processo de ensinar. Por essa razão, o pensamento metodológico que repousava sobre o ambiente do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro obedecia a seguinte cronologia: proposta pedagógica direcionada; aumento de produtividade colocando o aluno como elemento ativo da aprendizagem com promoção de atividades participativas; conhecimento de psicologia educacional e pedagogia deixando de lado a vontade do professor e obedecendo à capacidade do estudante em aprender.

Nessa lógica, observamos que durante a trajetória das Escolas Normais no Brasil e no mundo ocorreram importantes processos evolutivos como as evoluções metodológicas, mudanças de métodos de ensino aos novos professores. Dessa forma, a exclusividade das formações de professores deixou de ser prioridade desses estabelecimentos, este fato pode ter desencadeado a fragilidade de muitos cursos de formação docente espalhados pelo Brasil.

Ao iniciarmos o diálogo sobre a origem das Escolas Normais, fizemos algumas interrogações que ao longo dessa pequena e breve discussão tentamos entender os seus aspectos: sobre quais os elementos dos saberes a ensinar e para ensinar fizeram parte da formação de professores na trajetória das primeiras Escolas Normais no Brasil? Como resposta a essa interrogação, identificamos que os saberes a ensinar naquele espaço temporal eram muito distantes da realidade dos dias atuais. Identificamos que para ser professor bastava ter aptidão ao ofício, passar por uma espécie de aprovação diante de um conselho perante o presidente e ser adepto a praticar as boas condutas. Essas práticas exigidas aos novos professores se justificam pela forte influência que a igreja tinha sobre o estado. Somando-se a esse fato, a sociedade ainda não estava totalmente liberta da educação jesuíta.

Percebemos ainda nessa breve análise temporal sobre essas instituições, que os desafios para se manter em funcionamento foram grandes, sendo em muitos casos superados pelas dificuldades, como, por exemplo, o curto tempo de duração da Escola Normal do Rio de Janeiro, com pouco mais de dez anos de existência foi obrigada a fechar suas portas. Outro exemplo que podemos citar, na qual essas escolas não suportaram aos desafios, foi a justificativa para o também fechamento da Escola Normal de São Paulo: a falta de aluno.

No decorrer desta breve reflexão, compreendemos que durante o processo de estabelecimento das primeiras Escolas Normais no Brasil até os dias atuais, percebemos que houve mudanças significativas nas maneiras e nos modelos de formação docente. Não há dúvidas quanto aos desafios enfrentados pelos pioneiros desse movimento ao ingressar na tarefa de atuar nos primeiros cursos de formação docente, com isso os ideais metodológicos e curriculares, estabelecidos nessas escolas em épocas passadas, ainda que rudimentares,

contribuíram e continuam contribuindo para o aprimoramento da mais importante profissão, a de ser professor.

Origem das Escolas Normais no Brasil: um panorama do Curso Normal em Brasília no período de (1960–1975)

Antes de iniciar a descrição dos elementos sobre o panorama do Curso Normal em Brasília no período de 1960 a 1975, é conveniente relembrarmos os aspectos político-sociais que dominavam o cenário nacional naquela época. Nesse sentido, cumpre observar que no país estavam sendo promovidos importantes movimentos e o Brasil passava por grandes transformações sociopolíticas, como a inauguração da nova capital federal e a implantação do regime militar, sendo os principais movimentos sociais que ditavam as regras nos espaços públicos na década de 1960. A construção da nova capital federal e a implantação do regime militar foram os principais eventos sociais com o poder de mexer nas estruturas da organização administrativa do Brasil.

O primeiro provocou o processo de migração de trabalhadores de todas as regiões do país para o centro oeste, no qual emergia fartas oportunidades de trabalho. Por outro lado, o segundo evento causou preocupação por ser um movimento de repressão a muitos direitos sociais. Feito essa breve observação do cenário administrativo nacional, passamos agora para análise dos elementos do curso de formação de professores na nova capital nacional.

Nosso objetivo é fazer uma breve observação dos primeiros aspectos pedagógicos para formação de professores, que foram inseridos no Curso Normal de Brasília, utilizando, para essa análise o texto de Santos, Sousa e Batista (2020). Ao fazer essa produção, os autores procuram localizar vestígios e elementos que caracterizam a formação de professores, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos aspectos curriculares. Para isso, os produtores são motivados pelas seguintes interrogações:

Quais aspectos permaneceram e em quais houve descontinuidade ou ruptura? Em que suportes textuais poderíamos buscar informações que servissem como fontes? Quais referenciais poderiam nos apoiar para criarmos uma interpretação relevante que apresente aspectos diferenciados sobre a formação inicial de professores em Brasília/DF, entre 1960-1975? (Santos; Souza; Batista, 2020, p. 115).

Como nos mostram os mencionados autores, responder a essas interrogações vai ajudar a compreender como foram estruturadas as bases de formação inicial de professores, sua evolução e transformação pedagógica.

Em vista disso, Santos, Souza e Batista (2020) destacam as principais linhas metodológicas adotadas naquele espaço de formação docente, e o primeiro pensamento pedagógico adotado na recém-criada escola de Brasília tinha como parâmetro a “primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Lei nº 4024/61 que seguia os princípios empresariais de eficiência, eficácia e efetividade” (Santos, Souza; Batista, 2020, p.117). O segundo aspecto veio do Parecer CFE nº 45/72, do Conselho Federal de Educação, que pontuava o seguinte: “visou ofertar uma educação geral que promovesse a correlação e a convergência das disciplinas e assegurasse o domínio das técnicas, por meio do trabalho teórico-prático” (Santos; Souza; Batista, 2020, p.115). Ainda no mesmo parecer os autores apontam que “o planejamento, a execução do ato docente-discente e a verificação da aprendizagem” integravam o grupo de aspectos que deveriam ser abordados e aprendidos pelos novos professores.

Esses três aspectos compreendiam as exigências teórico-metodológica que deveriam ser desenvolvidas e aprendidas pelos pretensos professores, advindos do plano de educação da

futura capital elaborado por Anísio Teixeira que tinha como objetivo ser um grande exemplo para a educação de todo país (Santos; Souza; Batista, 2020).

Assim como os outros trabalhadores que vieram para ajudar na construção da nova capital os professores também vieram de várias regiões do país com o objetivo de promover uma educação que seria modelo nacional. Santos, Souza e Batista (2020) utilizam o Parecer nº 349/72 do Conselho Federal de Educação para trazer um panorama sobre a estrutura de formação dos futuros docentes, mostrando que a formação se dava em nível de ensino médio básico para que os professores trabalhassem de primeira à quarta série. Ainda sobre o mesmo parecer, os autores argumentam que, “quanto à situação do magistério, o documento indica que os antigos cursos normais não se preocupavam com o caráter profissionalizante, mas com a cultura geral” (Santos; Souza; Batista, 2020, p. 122). Assim, o documento continua a enfatizar o caráter profissionalizante, ao indicar que “a bagagem profissional do professor deve estar a serviço dos objetivos da escola, afim de atender às aspirações da sociedade” (Santos; Souza; Batista, p. 122).

Outra característica presente no Curso de formação era que ele acontecia somente nos espaços dos centros especializados, os chamados “centros de formação”, mas essa prerrogativa foi retirada desses estabelecimentos a “partir da Lei nº 5692/71” (Santos; Souza; Batista, 2020). Com a edição dessa medida pode ser percebido que os cursos foram se perdendo gradativamente e se espalhado por outros núcleos educacionais. Tendo como base esse fato específico em que o curso de formação de professores deixou de ser exclusivo desse núcleo, Santos, Souza e Batista (2020) apontam alguns elementos que deixaram de ser ofertados ou foram prejudicados com essa ampliação para outros espaços educacionais e esclarecem que:

O curso para formação de professores deixou de ser ofertado exclusivamente nos estabelecimentos denominados Escolas Normais, consolidados nas décadas de 1950 e 1960, para ser ofertado também em estabelecimentos não específicos. Esse fato, por si só, demarca os aspectos citados a seguir. Especificamente com relação ao Curso Normal em Brasília, podemos destacar a descontinuidade na organização pedagógica do curso, a partir de cada mudança de espaço físico da Escola Normal de Brasília, quando, inicialmente, era praticado horário integral para professores e normalistas. Também há indícios de uma redução gradual de atividades para a formação geral e profissional, em que havia disciplinas obrigatórias equivalentes às dos demais cursos de nível médio, disciplinas optativas, outras relacionadas às práticas educativas e, ainda, as instrumentais (Santos; Souza; Batista, 2020, p. 128).

Como mostram os mencionados autores, no trecho supracitado, ao retirar a exclusividade da formação de professores dos chamados “Centros de Formação”, algumas características importantes para a boa qualidade do trabalho dos futuros professores foram perdidas como, por exemplo, não dar sequência a organização pedagógica, indícios de que foram reduzidas as atividades obrigatórias.

Nesse sentido, somos levados a fazer duas considerações acerca da retirada da exclusividade dos Centros de Formação Docente: a primeira consideração nos remete a acreditar que essa ação fragilizou a dinâmica pedagógica do curso; a segunda nos remete aos aspectos dos cursos de formação docente receberem muitas críticas quanto a sua qualidade na preparação dos futuros professores. Essas duas considerações nos levam a acreditar que a raiz para as formações de professores mal preparados para os exercícios de suas funções, pode ter tido origem com a descontinuidade da exclusividade dos locais de formação desses profissionais.

Docentes e dirigentes na Escola Normal de Natal (1900–1970): *experts* em ensino de matemática

No estado da Paraíba, mais precisamente nos anos oitocentos, algumas inquietações motivaram os envolvidos em buscar solucionar os problemas recorrentes que afetavam a instrução pública, como a precariedade dos espaços físicos e carência de profissionais habilitados para o desenvolvimento das funções.

Na Parahyba oitocentista, as mensagens e relatórios dos gestores públicos revelam que a instrução pública primária vinha funcionando de modo precário em diversos aspectos tais como: espaço físico inadequado e carência de professores habilitados. Ao lado dessa denúncia recorrente, verifica-se os apelos aos princípios de herança iluminista, entre outros, a civilidade, a regeneração e progresso da sociedade paraibana. A construção e difusão desses estavam condicionadas ao acesso à cultura letrada via instituição escolar, na perspectiva de universalização do ensino primário. Mediante a precariedade da instrução pública primária e a possibilidade de progresso social da província por meio da escolarização, deu-se importância a ideia de formar pedagogicamente professores em uma instituição específica, ou seja, numa escola normal. Conforme documentação disponibilizada, essa importância foi sinalizada inicialmente pelo presidente provincial Bazilo Quaresma Torreão em 1837. Ao denunciar as práticas educativas existentes nas escolas primárias, sugeriu a criação de um *systema de escolas normais* para qualificação do professorado local. (Araújo, 2011, p. 140)

Nesse percurso, visamos compreender de que maneira ocorreram as ações de implemento sobre os saberes a ensinar e para ensinar em épocas passadas nas escolas do interior do Tocantins, trazemos nesse breve espaço um pouco das primeiras premissas sobre o ensino de Matemática produzidos na Escola Normal de Natal, Rio Grande do Norte. Ao recorreremos às experiências pretéritas sobre o ensino de Matemática, cogitamos utilizar essa ponte entre os saberes construídos no passado com os saberes do presente para oportunizar a compreensão de como foram utilizados os elementos metodológicos para que posteriormente possamos melhorar a qualidade do ensino de matemática no Tocantins e no Brasil.

Nesse movimento de reflexão sobre os rastros dos saberes matemáticos postulados nos cursos de formação docente, nos reportamos aos estudos sobre as legislações e as reformas do Ensino Normal na escola de Natal. No estudo de Assis e Mendes (2020) é apontado o decreto do governo do estado com número 178, de 29 de abril de 1908, no qual apresenta que: “Conforme consta no artigo 9º do decreto, as cadeiras primárias, tanto dos grupos escolares como das escolas isoladas, só poderiam ser exercidas por alunos-mestres diplomados pelas Escolas Normais” (Assis; Mendes, 2020, p.247).

Como nos mostram os mencionados autores na citação, podemos perceber que a intenção das autoridades governamentais da época era de assegurar que os cursos de formação docente fossem promovidos somente nos centros de preparação específico para essa finalidade e aos novos integrantes do quadro do magistério seria exigido que os mesmos fossem diplomados nas Escolas Normais de Formação Pedagógica.

De acordo com Assis e Mendes (2020, p. 248) o governador do Rio Grande do Norte (1908-1913), Alberto Frederico, apresentava um olhar diferenciado para a educação, em especial na implementação de novos espaços escolares. Essa percepção pode ser comprovada com as ações de publicação dos decretos e normativas para criação e melhorias de novos grupos escolares e novas Escolas Normais, dessa forma, os autores apontam que:

Em 30 de novembro de 1909 o governador sancionou a lei de nº 284 reformulando a Instrução Pública do Estado, que em seu artigo primeiro, cria pelo menos um grupo escolar em cada município e, para compor o quadro de professores primários determina que sejam os que possuem formação na Escola Normal (Assis; Mendes, 2020, p. 248).

Os autores nos revelam que havia um pensamento por parte das autoridades governamentais em assegurar que os postulantes ao cargo de docente fossem forjados nos centros de formação especializados; esse fato pode ser entendido como um aspecto positivo para a qualidade do ensino que o estado se propunha a desenvolver naquela época. Entendemos que, ao compor o cargo do magistério somente com egressos das escolas de formação docente, o estado tinha mais chances de desenvolver trabalhos educacionais de mais qualidade.

Saindo um pouco do campo dos decretos e portarias sobre o funcionamento do Curso Normal e entrando no campo das ideias pedagógicas desenvolvidas no referido curso, os autores Assis e Mendes (2020) apresentam importantes elementos normalizadores para o funcionamento do curso e para o aspecto pedagógico, afirmando que:

Estudos sobre a compreensão do comportamento infantil, foram introduzidos na Escola Normal de Natal por iniciativa do professor Nestor dos Santos Lima, na cadeira de Pedagogia a partir de suas observações na Escola normal secundária de Campinas em 1913. Foi a partir daí que esta disciplina introduzida oficialmente no currículo do ensino normal por meio do regulamento de 1922, que também estabeleceu alterações tanto na nomenclatura como nos conteúdos e objetivos para outras matérias (Assis; Mendes, 2020, p. 252).

Como podemos perceber, as tentativas de implementar pensamentos metodológicos voltados para melhorar o processo de ensino era uma preocupação dos dirigentes da Escola Normal. Compreender o comportamento infantil no processo de preparação do novo professor parecia importante na concepção dos diretores. Essa passagem reforça a ideia de que os mestres formados naquela instituição possuíam os requisitos prévios do exercício para ensinar.

Observamos também que os professores forjados na Escola Normal contribuíram significativamente para o ensino primário do Estado. Amparados e motivados pelos estudos promovidos nos espaços de formação profissional, esses docentes, além dos novos pensamentos metodológicos e organização didática de materiais pedagógicos, contribuíram ainda com a organização de associações de professores como revelam Assis e Mendes (2020):

No decorrer de uma pesquisa mais ampla sobre a Escola Normal identificamos que esses normalistas tiveram um papel importante no ensino primário do Estado, visto que foram os primeiros professores capacitados para o ensino primário vigente na época. Estes professores se dedicaram ao ensino, a direção de grupos escolares e a organização de material de ensino da época. Um dos fatos marcantes de iniciativa desses docentes foi a fundação da Associação dos Professores de RN no ano de 1920 em comemoração aos dez anos de diplomados. E posteriormente, em 1921, a criação e publicação da Revista *Pedagogium*, revista da Associação de Professores (Assis e Mendes, 2020, p. 268-269).

Da citação acima podemos entender que além do importante papel que os normalistas desempenhavam, esses professores também desenvolveram a capacidade organizacional, criando a Associação dos Professores, demonstrando a capacidade de crescimento intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta o que foi observado, esse estudo nos revelou que as primeiras Escolas de formação docente emergiram em solo europeu após a Revolução Francesa na segunda metade do século XVIII. Considerando ainda as leituras feitas percebeu-se que não houve uma motivação única e específica para que fossem estabelecidas as escolas de formação de professores em território europeu, ficou explícito que seu estabelecimento estava ligado às reformas e revoluções pelas quais a sociedade da época estava vivendo, sendo a Reforma e a Contrarreforma, ocorrida durante a Revolução Francesa os principais acontecimentos da época.

Observamos ainda que, esses movimentos sociais existentes naquela época, objetivavam promover as mudanças no comportamento da sociedade da época. Uma dessas mudanças, foi a implantação dos sistemas públicos de ensino, que se deu a partir da necessidade de regulamentar a prática de ensinar, que até aquele momento não havia nenhuma regulamentação, sobretudo os espaços de formação profissional docente.

Em território brasileiro, esse estabelecimento se deu na cidade do Rio de Janeiro, com uma proposta pedagógica direcionada; aumento de produtividade colocando o aluno como elemento ativo da aprendizagem com promoção de atividades participativas; conhecimento de psicologia educacional e pedagogia deixando de lado a vontade do professor e obedecendo à capacidade do estudante em aprender.

Nesse sentido, observamos que os importantes movimentos que estavam sendo promovidos no Brasil estavam provocando grandes transformações sociopolíticas, a inauguração da nova capital federal e a implantação do regime militar, se destacavam como os principais movimentos sociais que ditavam as regras nos espaços públicos na década de 1960. A instalação da nova Capital Federal e a implantação do regime militar estavam sendo os principais eventos sociais que sacudiam as estruturas da organização administrativa do Brasil.

Em relação à motivação para instalação das Escolas de formação de professores primários observamos que seguir os princípios empresariais de eficiência era uma forte influência para sua implantação e que a eficácia e efetividade e a oferta de uma educação geral que promovesse a correlação, assim como a convergência das disciplinas e assegurasse o domínio das técnicas, por meio do trabalho teórico-prático e planejamento, a execução do ato docente-discente e a verificação da aprendizagem, reforçavam essa motivação e que esses elementos integravam o grupo de aspectos que deveriam ser abordados e aprendidos pelos novos professores da Escola Normal de Brasília.

Sobre a Escola de Natal, observamos, dessa leitura, que a motivação para sua implantação estava ligada a preparação de mão de obra qualificada e por conta desse pensamento os cursos de formação docente deveriam ser promovidos somente nos centros de preparação específico para essa finalidade e aos novos integrantes do quadro do magistério seria exigido que os mesmos fossem diplomados nas Escolas Normais de Formação Pedagógica. As escolas de formação de professores representam na história da formação docente e que essa importância se assegura na necessidade de qualificação da atividade docente. Assim como toda e qualquer atividade profissional, a profissão de professor possui a necessidade de aprimoramento para sua atuação.

REFERENCIAS

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. A gênese e a implantação da Escola Normal na Paraíba do Norte (1837-1885). **Saeculum - Revista de História**, João Pessoa Paraíba, v. 1, n. 1, p. 139-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/12439>. Acesso em: out. de 2023.

ASSIS, Márcia Maria Alves de; MENDES, Iran Abreu. Docentes e Dirigentes na Escola Normal de Natal (1900-1970): Experts em Ensino de Matemática. In: MENDES, Iran Abreu; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). **ESCOLAS NORMAIS DO BRASIL**: espaços de (trans)formação docente e produção de saberes profissionais. São Paulo: Livraria da Física, 2020. Cap. 11. p. 245-272.

CARNEIRO, Rogerio dos Santos. **Uma aritmética para ensinar em manuais de didática da matemática, publicados no Brasil (1930-1960)**. 2021. 136 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

LIMA, Eliene Barbosa; VALENTE, Wagner Rodrigues. O saber profissional do professor que ensina matemática: considerações teórico-metodológicas. **Pró-Educação**: Revista de Educação da Univás, Pouso Alegre, v. 4, n. 11, p. 928-943, maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.24280/ape.v4i11.500>.

MENDES, Iran Abreu; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). **Escolas Normais do Brasil**: espaços de (trans)formação docente e produção de saberes profissionais. São Paulo: Livraria da Física, 2020. 453 p.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SANTOS, Edilene Simões Costa dos; SOUZA, Mônica Mendes de; BATISTA, Carmyra Oliveira. Um panorama do Curso Normal em Brasília no período de 1960 a 1975. In: MENDES, Iran Abreu; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). **Escolas Normais do Brasil**: espaços de (trans)formação docente e produção de saberes profissionais. São Paulo: Livraria da Física, 2020. Cap. 5. p. 115-130.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 61-193, maio 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>.