



Implicações na construção da identidade docente¹

Implications in the construction of the teaching identity

Marcos Rogério dos Santos Souza

Doutorando em Educação | UNILASALLE | Canoas | RS | Brasil

E-mail: marcosouzas@yahoo.com.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4444-0721>

Júlia Maria Marques Duarte

Doutorando em Educação | UNILASALLE | Canoas | RS | Brasil

E-mail: nome@email.com.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8285-4998>

Paulo Fossatti

Doutorado em Educação | UNILASALLE | Canoas | RS | Brasil

E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9767-5674>

Resumo:

Este artigo apresenta sua temática direcionada a dois aspectos importantes para a educação, sendo eles: formação inicial e continuada e gênero e suas interseccionalidades. Deste modo, objetivou-se analisar teoricamente a construção da identidade docente na educação básica, com o recorte do período 1500-1996, tendo como base as legislações sobre a profissão docente e aportes teóricos que abordam as questões de gênero e suas interseccionalidades. Com isso, buscou-se refletir sobre o perfil profissional das/os docentes e as transformações que acompanharam a história da formação de professoras/es no Brasil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de revisão de literatura de cunho qualitativo descritivo, cujo intuito foi mostrar que as políticas públicas destinadas à formação de professores estão relacionadas com a produção e a reprodução da vida material humana em sociedade, sendo constituídas pelas transformações socioeconômicas e políticas do período. Os resultados mostraram que, as políticas destinadas à formação docente no Brasil, no período estudado, propõem uma formação que prioriza as habilidades e as competências profissionais, pautadas no saber fazer, como premissa para o trabalho docente, e não uma formação teórica e prática consistente, necessária ao desempenho efetivo do trabalho docente.

Palavras-chave: Educação. Formação Inicial. Formação Continuada. Gênero.

¹ Este artigo é resultado da Dissertação de Mestrado: Luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da educação infantil de Sapucaia do Sul/RS, defendida em 2022, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade La Salle.

Abstract:

This article presents its subject towards two important aspects for education, which are: initial and continuing education for teachers, gender and its intersectionalities. Given that, the aim of this article was to analyze the aforesaid aspects on a theoretical basis in basic education, dating back from 1500 up to 1996, based on legislation about the teaching profession and theoretical contribution concerning gender issues and its intersectionalities. Thus, a reflection was made about the professional profile of teachers and the transformations in the history of teachers' education in Brazil. For this purpose, a literature qualitative, descriptive review was conducted in order to show that public policies are associated with the production and reproduction of material human life in society, which were shaped by the socioeconomic transformations and the policies during that period. The results have shown that the policies related to teachers' education in Brazil during that period suggested a methodology that prioritized professional abilities and competences, wherein one was supposed to know how to do, that as a premise for teachers instead of a theoretical formation and consistent practice which were essential to the professional development of teachers.

Keywords: Education. Initial Education. Continuing Education. Gender.

1 INTRODUÇÃO

Visa-se analisar os alicerces que sustentaram e que ainda sustentam a formação inicial e continuada no Brasil e as relações de classe, raça, gênero e sexualidade na sociedade, na cultura e na educação brasileira. Lança-se olhares sobre as continuidades e as descontinuidades no processo de ocupação do território brasileiro, que teve seu início com os portugueses, impulsionados por meio dos dogmatismos das ordens religiosas, que produziu seus saberes, os quais sustentaram, antes de tudo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação no Brasil.

Desta maneira, quando se pensa na educação na atualidade, busca-se compreender o quanto ela ainda é uma reprodução do passado que outrora foi imposto aos brasileiros. À vista disso, numa tentativa de romper com essas e outras questões que atravessam a educação no Brasil é conveniente romper com as relações de poder que, muitas vezes, se atrelam às políticas públicas para a educação.

Por isso, cabe questionar e não permitir que as políticas públicas decidam quem tem acesso ou não aos direitos e ainda se mantenham inertes às questões de raça, de classe, de gênero e de sexualidade. É preciso desconstruir os domínios estruturais sobre os historicamente excluídos da sociedade, de acordo com Collins e Bilge: “O domínio cultural do poder enfatiza a crescente importância das ideias e da cultura na organização das relações de poder” (Collins; Bilge, 2021, p.23).

Desta maneira, a educação brasileira formal tem suas raízes no período colonial quando as ordens religiosas tiveram autorização da coroa portuguesa, para serem fixadas na colônia, com o propósito de evangelização dos povos originários do “novo mundo”. Tais ordens religiosas, que

receberam autorização para iniciar sua missão, no primeiro momento, eram as dos jesuítas, dos franciscanos, dos capuchinhos, dos carmelitas e dos mercedários, conforme pontua Casimiro (2006).

A formação inicial, continuada e a temática gênero e suas interseccionalidades abrem espaços para refletir teoricamente a construção da identidade docente na educação básica brasileira (1500-1996), buscando a análise sobre as legislações e sobre a profissão docente e os teóricos que abordam as questões de gênero e suas interseccionalidades. Busca-se refletir sobre o perfil profissional dos docentes e as transformações que acompanharam a história da formação de professores de 1500-1996.

2 METODOLOGIA

As reflexões que pautaram este trabalho estão respaldadas na pesquisa bibliográfica e documental, para fins de realização da triangulação das informações coletadas no processo de pesquisa, sendo uma pesquisa de revisão de literatura de cunho qualitativo descritivo e reflexivo. O trabalho aqui proposto é uma pesquisa qualitativa, “pesquisar qualitativamente é não abrir mão da observação, análise, descrição e compreensão do fenômeno a fim de entender seu significado” (Neves, 2015, p.20).

Os materiais que foram considerados para a pesquisa são de autores primários, secundários e terciários e que tenham relevância para o campo da educação. A pesquisa documental nas legislações que deram suporte para compreender as transformações nas leis que ocorrem na educação brasileira, nos mostram avanços e retrocessos no decorrer dos anos de 1500-1996, sendo relevantes para compreensão das transformações e os jogos de poder que se entrelaçam na história. Conforme Godoy: “Na pesquisa documental, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise” (Godoy, 1995, p.23). Além disso, foram realizadas buscas por revistas científicas, em um primeiro exercício de leitura para a escrita deste trabalho e também para a triangulação das informações obtidas na pesquisa. A escolha por esses materiais se justifica, pelo fato que nelas estão inseridas as determinações legais sobre as alterações nas legislações, que versam sobre a educação brasileira. Assim, com base numa leitura crítica e emancipatória da realidade é que se constrói o referencial teórico deste trabalho.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação no Brasil colônia tinha cunho evangelizador e era destinada aos indígenas, aos filhos dos colonos, que aqui viviam e, ainda, aos escravos que ficavam responsáveis pelos serviços domésticos nas fazendas de engenho. De acordo com Costa: “A evangelização fazia parte inerente daquele contexto, pois era tarefa do rei–tarefa, aliás, natural, independente, de qualquer atributo jurídico–levar a verdadeira religião àqueles que não a tinham. Junto com a espada ia a cruz!” (Costa, 1996, p.8).

Compreende-se que o Estado português e as ordens religiosas visavam, com sua ação pedagógica, dizimar as novidades e/ou as diferenças, que pudessem romper com os paradigmas construídos para a dominação territorial, econômica, política, social e religiosa, que reinou e que ainda ancora-se nas relações estruturais de poder em que se encontra a educação, as crianças, os estudantes, as famílias, os profissionais da educação e as instituições.

É sabido que os povos originários não viviam nas mesmas concepções sociais, culturais de como ser homem, ser mulher, como viver as feminilidades, e as masculinidades em que viviam os europeus. Trevisan aponta que: “[...] o missionário frei Antônio de Jaboatão admitia que, no Brasil dos tempos coloniais, era inútil pregar contra a devassidão, pois “o diabo já tinha botado a âncora, e bem aferrada, nos corações” (Trevisan, 2018, p.69).

Ainda mais, sobre a educação jesuítica, desenvolvida na colônia portuguesa, é salutar lembrar que era consolidada dentro dos paradigmas criados pela Companhia de Jesus para os colégios da ordem na Europa e também para as colônias onde a ordem religiosa pudesse ocupar. Assim a Igreja e os jesuítas foram exemplares na forma de governar a infância com o disciplinamento dos corpos e da sexualidade.

Além disso, os jesuítas promoveram a construção de espaços para governo da infância, a exemplo dos colégios. Também foram eles os primeiros professores que atuaram na educação formal no Brasil a partir das experiências com o manual *Ratio Studiorum*, acumulando experiências de governo da infância, a partir da atuação nas instituições educativas que coordenaram. Quanto à formação inicial e continuada dos professores, as próprias ordens religiosas passaram a fomentar a formação pedagógica dos padres para atuar na educação brasileira. A ocupação missionária dos jesuítas passa primeiramente pela região litorânea e, após, ocupa o interior do Brasil colônia a partir das reduções jesuíticas. Os autores Bittar e Ferreira (2006, p.18) ressaltam que “uma outra fonte primária imprescindível para os historiadores da educação é o *Ratio Studiorum*, o plano pedagógico da Companhia de Jesus, aprovado em 1599, depois de décadas de elaboração e experimentação conjunta”.

A partir da política de ocupação do solo brasileiro com a cana-de-açúcar e com a utilização da mão de obra escrava africana, a Igreja Católica entrou em conflitos com os interesses econômicos dos latifundiários por meio da proibição da escravização dos povos originários e da autorização para a escravização dos africanos. Deste modo, o negro era considerado “sem alma”, por isso a possibilidade da escravidão. Já a escravidão dos povos autóctones não seria possível, uma vez que a Igreja defendia a “existência de alma” dos nativos. Nesse sentido, Casimiro (2006, p.4-5) aponta que:

Subjacente às regras e à práxis religiosa e educacional, como um dos fatores mais importantes no direcionamento, não só da educação, mas da moral, da ética, dos direitos e dos deveres do homem colonial, constatamos, ainda, a presença de uma pedagogia religiosa, cujos contornos não se limitaram à geografia ibérica nem à colonial, mas circunscreveram todo o espaço cristão do Ocidente, partindo do pressuposto básico de que a fonte de tudo era Deus e de que o direito divino deveria subordinar o direito humano.

Com o monopólio da coroa portuguesa, desenvolveu-se o ciclo econômico da cana-de-açúcar. Observou-se uma forte atenção do Estado português na construção dos interesses privados acima do público, uma vez que não se tinha uma compreensão de estado/nação nesta conjuntura econômica, cultural, política e social, que se instaurou na colônia brasileira. À vista disso, Collins e Bilge (2021, p.24) esclarecem “[...] é isso que fazem as divisões sociais de classe, gênero e raça que estão profundamente interseccionadas no domínio estrutural do poder [...]”.

Com a ascensão econômica do açúcar junto ao mercado europeu, a coroa portuguesa, no ano de 1578, perdeu o rei D. Sebastião I, o qual morreu ocupando o cargo de seu tio-avô, o cardeal D. Henrique, que acabou deixando o trono vago em 1580. Nesta circunstância trágica aos portugueses, o rei da Espanha, Filipe II, parente próximo do rei falecido, apresenta-se para ocupar o trono português. Com o acordo realizado entre a burguesia lusitana, a nobreza e o clero, Filipe II da Espanha obtém o trono português em 1580, sob o título de Filipe I, rei de Portugal, dando início à União Ibérica, ou, domínio espanhol, que se estendeu de 1580 até 1640 (Souza et al., 2021).

Neste período, o tratado de Tordesilhas de 1494 é rompido, sendo dada concessão à burguesia lusitana de comercializar escravos negros em terras espanholas. Em consequência da União Ibérica, tem-se as invasões estrangeiras por parte da Holanda, França e Inglaterra que mantinham ambições econômicas na região do açúcar nas terras do Novo Mundo.

Diante dos acontecimentos históricos, os jesuítas, em 1626, deslocam-se para a região do Tapebacia do Jacuí com o objetivo de fundar as reduções jesuíticas como dilatação das reduções do Paraguai dos Trinta Povos das Missões, trazendo consigo grande número de cabeças de gado.

Por volta de 1640, com as incursões dos bandeirantes e das entradas nas reduções jesuíticas, a fim de aprisionar os povos originários para serem vendidos como mão de obra escrava, os jesuítas abandonaram a região e se deslocaram para o outro lado do rio Uruguai, deixando, onde se encontra atualmente o estado do Rio Grande do Sul, uma imensa reserva de gado, que seria conhecida como Vacaria Del Mar, uma vez que havia gado do leste ao oeste (Moure, 1994).

No ano de 1682, os jesuítas retornaram ao território que hoje é o Rio Grande do Sul e fundaram os Sete Povos das Missões e iniciaram a preia do gado xucro, formando reservas de gado na chamada Vacaria ou campos de Vacaria. Devido aos Sete Povos das Missões terem sido uma zona economicamente rica e constituindo uma ameaça à coroa, pois, temia-se que os padres e os povos originários estariam criando um “Estado dentro do Estado”. Portanto, em 1750, é colocado em pauta o Tratado de Madri e, no ano de 1759, a Companhia dos Jesuítas é expulsa das terras do reino; como efeito, põe fim ao projeto educacional nas reduções jesuíticas (Moure, 1994).

Dentro das reduções, o projeto educacional dos jesuítas estabeleceu não apenas o disciplinamento da ocupação dos espaços físicos na redução, mas também a separação dos corpos das crianças, das mulheres, dos homens e dos anciãos. O projeto educativo também incluía o como vestir, o sentar, o levantar, o posicionar, o falar, o sentir, ou seja, o projeto visava banir aspectos culturais, sociais, religiosos, políticos que sustentavam as organizações dos povos indígenas. Estabelecendo novas formas de ocupação dos espaços, do viver em comunidade e das subjetividades dos povos originários.

O rei José assume o trono em Portugal e chama Sebastião José de Mello, que ficou conhecido como Marquês de Pombal, para se tornar ministro e quando este assumiu, tomou algumas medidas, dentre elas, a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias. Outras medidas adotadas pelo então ministro foram: proibir a escravização dos povos autóctones, acabou com a discriminação dos cristãos novos, reformou a universidade de Coimbra; e, criou a Imprensa Real. Todavia, os estudos de Saviani demonstram que: “A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684 [...]” (Saviani, 2009, p.143).

A primeira Escola Normal foi instalada em Paris, no ano de 1795, iniciando sua proposta de criação na convenção de 1794, Saviani (2009). Em 1808, a coroa portuguesa fixa sede no Brasil com a vinda da família real e da corte lusitana, levando em conta que o reino de Portugal havia sido ocupado pelas tropas de Napoleão. D. João VI, príncipe regente, fez melhoramentos na colônia com o objetivo de atender aos interesses da corte durante sua estadia em solo brasileiro. Ainda em Saviani

(2009), pondera-se sobre a formação de professores, que após a Revolução Francesa exigiu-se uma resposta institucional, onde é disposto o problema da instrução popular.

Deste modo, observa-se, como destaca Castanho (2006), algumas medidas realizadas durante a permanência da coroa no Brasil, que propôs a criação de escolas com diversificadas funções, sendo elas: a companhia de artífices no Arsenal Real do Exército (1810), a instituição do aprendizado na Real Impressão (1811) e a Carta Régia (1812). A última cria a escola de serralheiros, oficina de lima e espingardeiros e, por fim, a tentativa frustrada de estabelecer o ensino têxtil. Collins e Bilge argumentam que: “Em essência, as relações de poder interseccionais utilizam categorias de gênero ou raça, por exemplo, para criar canais para o sucesso ou a marginalização, incentivar, treinar ou coagir as pessoas a seguir os caminhos prescritos” (Collins; Bilge, 2021, p.26).

Com a independência do Brasil em 1822 e a forte pressão política dos partidos restauradores, liberais e conservadores, sob o imperador D. Pedro I, na defesa de interesses econômicos, ligados à agricultura e à mão de obra escrava. Mesmo com isso não se constata mudanças no campo educacional; o ensino continuava, preponderantemente, elitista da mesma forma que marcou o primeiro reinado, período regencial e o segundo reinado. Conforme Saviani: “No Brasil a questão do preparo de professoras/es emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (Saviani, 2009, p.143). Ainda em Saviani (2009), será na Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de novembro de 1827, que irá evidenciar a preocupação com a formação de professores no Brasil.

Destacadamente, a mão de obra escrava neste período não possibilitava que crianças, mulheres negras, homens negros pudessem frequentar as escolas, como desenlace do caráter conservador e da manutenção da escravidão. O Brasil foi o último país a acabar com a escravidão, pressionado pela política externa sobre D. Pedro II. Nas palavras de Collins e Bilge: “[...] Não obstante, o mito da democracia racial e a história específica do Brasil, com a escravidão, colonialismo, ditadura e instituições democráticas, moldaram padrões distintos de relações interseccionais de poder quanto a raça, gênero e sexualidade” (Collins; Bilge, 2021, p.41-42).

Para a compreensão, sobre a visão desenvolvida no Brasil Imperial, pelas elites agrárias de como governar o Estado, não passava pelo anseio de propiciar políticas públicas para o desenvolvimento da nação, a partir de um projeto de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. É visível que, menos ainda, se fosse um projeto significativo para a autonomia e libertação de todos os brasileiros. Mas, sim, uma política que desejava governar, moralizar, disciplinar, hierarquizar e higienizar, ou seja, civilizar a sociedade. Remetia aos princípios europeus,

que ganhava força e aplicabilidade na política interna brasileira, a atender aos anseios da elite agrária e política, que buscava os interesses privados sobre os interesses públicos.

Nessa vertente discursiva, revela-se a importância do papel das mulheres negras para a construção da sociedade brasileira e as impossibilidades criadas a elas de ascensão educacional, social, econômica, política e ou as impossibilidades sobre as construções de gênero e sexualidade. No que se refere a ser mulher/negra no período colonial, imperial e que se estende majoritariamente aos dias atuais, reflete historicamente as múltiplas formas de precarização em que se encontravam e ainda se encontram muitas mulheres negras na sociedade brasileira. Para Collins e Bilge (2021, p.40):

Em um Brasil que ostensivamente não possuía raça, as mulheres negras não existiam como categoria de população oficialmente reconhecida. mulheres negras desafiaram essas interconexões históricas entre ideias de raça e projeto de construção de nação do Brasil como cenário de apagamento das mulheres afro-brasileiras.

A escola foi pensada como possibilidade para governar a sociedade em benefício do projeto da elite heteronormativa branca, patriarcal, agrária, política, econômica da época e que ainda se vislumbra na história atual, sobre grupos que buscam a hegemonia de seus interesses e manutenção de privilégios. Neste contexto, o Brasil estava sob a égide do período regencial, que culmina com o golpe da maioria em que o príncipe regente, Pedro Alcântara, foi coroado imperador do Brasil com o título de D. Pedro II. Sua estada no governo foi até 1889, quando o então Marechal Deodoro da Fonseca, juntamente com o apoio do partido republicano, efetivou a proclamação da república, em 15 de novembro do respectivo ano ancorado pelas elites, exército e Igreja Católica em que observar-se os enquadramentos morais e normativos das relações de poder. Como afirma Gondra (2005, p.2):

[...] planejado, medido, controlado, integrado e hierarquizado, este modo de intervenção funcionaria como um efetivo programa civilizador, erigindo nos trópicos uma réplica complexa do que era, então, considerado como padrão civilizatório a ser disseminado, imposto e adotado no mundo ocidental.

O Ato Adicional de 1834 autorizou as assembleias legislativas provinciais sobre o ensino público de seus estabelecimentos e também como promovê-los. Embora este tenha contribuído muito pouco, ou quase nada, para a ampliação da oferta do ensino primário e secundário nas províncias do império. Castanha afirma que: “A maioria dos historiadores argumenta que a instrução primária ou elementar no período imperial foi um fracasso geral” (Castanha, 2005, p.14). Reforça-se aqui a postura insensata dos agentes públicos com a educação, fazendo reverberar práticas que não

dialogavam com as múltiplas necessidades da população, e sim evidenciava a omissão e os retrocessos para com a educação e sua população.

A partir de 1848, teremos, sob o viés fortemente conservador, e alinhado com exigências externas de formação da população, sendo promulgados o Regulamento das Escolas de Primeiras Letras da Província do Espírito Santo, como também, em 1849, o Regulamento da Instrução Primária na Província do Rio de Janeiro e, em 1854, a promulgação do Regulamento do Município da Corte (Gondra, 2018).

Durante o período imperial, é criada, em 1854, a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (IGIPSC). Neste escopo, propunha a profissionalização da instrução, regras e permanência de estudantes e professores. Cria-se uma nova estrutura para o ensino primário e secundário, buscando redefinir os saberes que seriam dados nas escolas, com forte vigilância sobre a organização escolar e de seus sujeitos, pela qual buscaria a eficiência e eficácia na instrução primária e secundária no império (Gondra, 2018).

Conforme o Regulamento da Província do Espírito Santo de 1848 sobre o provimento e habilitação dos professores, o regulamento prevê exame público, sendo feito perante o presidente da província por uma comissão, com os editais expostos na capital e nos municípios. Para a seleção dos professores de primeira classe, o exame que os candidatos fariam seria sobre livros, análise gramatical, e também haveria um momento em que os examinadores fariam perguntas aos candidatos, que julgassem necessário e conveniente.

E, ainda, a comissão votaria por escrutínio secreto, sendo o resultado oficial lavrado pelo oficial maior da secretaria, que era designado pelo presidente da província. Já para a contratação para docência na segunda classe, não haveria a exigência de exame, podendo não ser aplicado.

O professor contratado teria que ser brasileiro, com idade mínima de vinte e um anos, reconhecida morigeração, e, se não houvesse candidatos brasileiros, poderia ser aberto à estrangeiros, desde que pronunciassem corretamente a língua nacional, podendo, neste caso, ser aplicada a prova de gramática, havendo também a preocupação que o estrangeiro profetizasse a religião católica.

O Regulamento determinava quem não poderia participar dos exames de seleção, impedindo de serem nomeados os professores que tivessem sofrido condenação por homicídio, furto, roubo, juramento falso ou falsidade, que tivessem sido demitidos por maus costumes ou incorrigíveis no desempenho das funções. Ainda sobre a contratação de professoras primárias, para senhoras que se mostrassem habilitadas no exame seria aplicado exame de postura, bordados e de outras prendas, que

seriam averiguados por uma ou duas senhoras designadas para comprovação dos dotes (Gondra, 2018).

Na reflexão acerca do Regulamento da Província do Espírito Santo de 1848, fica evidente a postura controladora do estado e de seus dirigentes sobre a contratação do quadro docente, sendo fortemente alinhado à moral ilibada, que deveria ter o candidato, com verificação de exames sobre o domínio dos saberes necessários ao exercício docente. Ainda chama à atenção o alinhamento com a fé católica, sendo expressado no próprio regulamento o dever dos professores após nomeação em acompanhar os estudantes nas missas e fazer zelar pela boa conduta dos mesmos fora do espaço escolar.

A regulamentação buscava modernizar e alinhar os interesses do governo e da política externa com controle sobre a formação docente e na escolha de quem poderia se tornar professora e professor nas escolas. Os futuros professores tinham uma vida bastante vigiada pelos órgãos do estado, devendo manter-se alheios a envolvimento que pudessem macular sua imagem diante da comunidade, a exemplo da necessidade de obter solicitação para se afastar da localidade se assim o desejassem, evidenciando os enquadramentos morais e normativos sobre os educadores. Louro reforça que:

Professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou "tias", como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos. Diversos grupos e vozes desenharam esses sujeitos. Do outro lado, eles e elas acataram, adaptaram ou subverteram esses desenhos. Relações de poder estavam em jogo aqui — como em todas as instâncias sociais (Louro, 1997, p.100).

A respeito do Regulamento da Província do Rio de Janeiro de 1849 sobre as exigências para ingresso no magistério público e privado, este estabelecia que os candidatos ao magistério público fossem cidadãos e cidadãs brasileiros, maiores de vinte e um anos, com reconhecida morigeração, que não tivessem sofrido condenação por crime de estupro, rapto, adultério, roubo, furto ou ofensa à moral pública e à religião do estado.

O regulamento determinava que essas justificativas deveriam ser apresentadas no dia do exame, em que o candidato demonstraria capacidade ao cargo, ao inspetor geral e ou ao presidente da província, podendo ser dispensados do exame os candidatos que apresentassem comprovação de curso completo em algum liceu da província, bem como professores particulares, que tivessem mais de cinco anos de magistério com boa nota, e os professores adjuntos, sendo suas nomeações para a segunda classe.

Era reforçado no Regulamento que o professor da segunda classe poderia ser nomeado para a primeira, independente de exame, depois de cinco anos de serviço com vista do inspetor e do conselho de inspeção. Sobre os exames, determinava-se que fossem realizados na capital da província, em uma sala do palácio, com os examinadores, o inspetor geral e mais duas pessoas nomeadas pelo presidente da província, podendo esse participar do exame sempre que pudesse.

O presidente poderia autorizar a realização do exame na casa da câmara municipal, perante os conselhos. No exame a ser aplicado para professor de segunda classe, seriam observados exercícios de leitura, pronúncia e conhecimento de pontuação. Importa destacar, outrossim, que os textos apresentados seriam de diferentes formas de impressão e caracteres, ortografia, discurso da oração, conjugação dos verbos, questões de aritmética, cálculos, pesos e medidas. Ainda, propunham-se situações da vida, que pudessem exigir soluções conforme a moral, sendo aplicadas orações e regras do catecismo.

Para o professor de primeira classe, o exame era mais completo em especial com gramática e aritmética, geografia, história nacional, leitura do evangelho explicado, história sagrada, música e algum exercício de canto. Para o exame de professoras, os examinadores ouviriam a professora pública ou a senhora designada pelo presidente da província sobre os trabalhos de agulha e bordados, podendo ainda o presidente e ou inspetor do município fazer as perguntas que quisesse.

No desempenho do magistério, o professor não poderia exercer outra função sem autorização do presidente da província e ficava expresso a proibição de atividade comercial. Ao finalizar, seria atribuído grau de habilitação como ótimo, bom ou sofrível (Gondra, 2018).

Em relação aos professores das escolas particulares, o regulamento versava que seriam contratados maiores de vinte e um anos, que tivessem bom procedimento civil, moral e capacidade profissional. Esses documentos deveriam ser emitidos pelo pároco da localidade e pelo conselho municipal, sendo solicitado no local em que o candidato à vaga tivesse vivido os três últimos anos. Devendo ainda realizar exame simples de prova, perante o inspetor geral e de duas pessoas designadas pelo presidente o exame seria sobre as matérias elementares, que pretendesse ensinar. Eram excluídos do exame aqueles que tivessem sido aprovados em liceu da província, graduados em ciências ou letras pelas escolas públicas do império e também os professores públicos e os adjuntos quando obtivessem dispensa do magistério público provincial.

Havia ainda a dispensa do exame às pessoas com capacidade e aptidão reconhecida. As senhoras necessitavam apresentar certidão de casamento; se viúvas, certidão de óbito do marido; e, se separadas, a sentença que decretou a separação. A instrução pública secundária dos professores

dos liceus na província do Rio de Janeiro era dada no liceu existente, só podendo exercer o magistério público nos liceus cidadãos, cidadãos brasileiros e maiores de vinte e um anos, de reconhecida morigeração, sem condenação por crime de estupro, rapto, adultério, roubo ou furto e qualquer outra ofensa à moral pública e à religião do Estado.

Sobre os professores dos liceus, depois de cinco anos de efetivo exercício no magistério, eram considerados vitalícios e tinham os mesmos direitos de jubilação dos professores primários. Após a nomeação, esse deveria redigir uma dissertação sobre algum ponto da doutrina que lecionava, devendo uma cópia ficar no liceu e outra ser enviada para a secretaria do governo (Gondra, 2018).

A análise sobre o Regulamento da Província do Rio de Janeiro, de 1849, demonstrava que, tanto na província do Espírito Santo como do Rio de Janeiro, havia forte preocupação dos agentes do estado com a reputação dos candidatos ao cargo de magistério público e privado. Mantinha-se uma conjuntura similar sobre a aferição e a conduta profissional e pessoal dos docentes. Tendo um caráter fortemente policialesco sobre a vida, o regulamento não apresentava somente preocupação com a formação intelectual e pedagógica do candidato, mas também com a formação moral, religiosa que deveria ser vigiada por todos na comunidade implicando nas relações estruturais de poder.

O Regulamento da Corte, de 1854, propunha a regulamentação para a reforma do ensino primário e secundário na corte do Rio de Janeiro. Estabelecia as condições para exercer o magistério as cidadãos, os cidadãos brasileiros com maioridade. A capacidade profissional seria realizada através de exame oral e escrito, que teria a presidência do inspetor da província e dos examinadores nomeados pelo governo. Não poderia ser professor público a pessoa que tivesse sofrido acusação judicial de furto, roubo, estelionato, bancarrota, rapto, incesto e adultério ou que tivesse sido acusado por ofensa à moral pública e à religião do Estado.

As professoras deveriam apresentar certidão de casamento; se viúvas, certidão de óbito do marido; se separadas, a sentença de separação para avaliação da causa. As solteiras, para participarem do magistério público, só com 25 anos de idade completos, salvo se ensinassem em casa e seus pais fossem de reconhecida moralidade.

A prova de capacidade profissional era feita de forma oral e escrita sob a presidência do inspetor geral e dos examinadores nomeados pelo governo. Os exames eram sobre as matérias de ensino, sobre o sistema prático e método de ensino, seguindo as orientações do instrutor geral, aprovadas pelo governo e precedidas de audiência do conselho diretor.

Haveria ainda, para as professoras, exame de trabalhos de agulha com o juízo de uma professora ou de senhora nomeada pelo governo. Sobre a indicação final, essa seria encaminhada pelo

instrutor geral ao governo, apenas as candidatas aprovadas, que lhe parecessem preferíveis, com o acompanhamento das provas de todas as concorrentes. O professor público nomeado não poderia exercer nenhum emprego administrativo sem autorização prévia do inspetor geral.

Adverte-se que não havia uma emergência política sobre a importância da educação para a transformação social das cidadãs e dos cidadãos e com vista a um projeto de Estado, que tenha a educação como alicerce, até porque os decretos eram bem objetivos em determinar que escravos, escravos, crianças não vacinadas e com doenças estariam excluídos do ambiente escolar, evidenciando as relações estruturais de dominação e poder. Afirmando fortemente preocupação com o controle sobre as escolas públicas e privadas e, principalmente, no que tangencia a formação docente, que é um dos focos desta escrita.

Isto posto, reflete-se sobre a posição de ambos os decretos quanto à necessidade de professores qualificados para o atendimento das crianças, dos adolescentes e dos adultos. Constando-se mordaz preocupação com a formação moral dos educadores e o alinhamento à religião do Estado e também a exigência sobre as professoras nos domínios de práticas domésticas (bordado, costura, crochê e outras prendas). Como se essas práticas domésticas, viessem a determinar o quão qualificadas pudessem ser as professoras.

Aos professores homens não cabiam tais práticas, uma vez que tais afazeres domésticos não eram e, quiçá, ainda não são tidos por muitos como atribuição para homens. Preconizando que bordado, costura, crochê e outras prendas não fizessem parte da avaliação dos homens, pois são “coisas de mulheres”, embora seja sabido que nem todas as mulheres se interessassem por tais atividades.

Evidenciava-se aguda preocupação dos dirigentes com o controle sobre os profissionais da educação e, por sua vez, controle sobre a formação dos estudantes. Como resultado, a educação estava a serviço dos interesses da elite em manter seus domínios e privilégios.

Discorre-se sobre a formação continuada, ou melhor, a formação em serviço das Conferências Pedagógicas e também das Conferências Populares ou Literárias, sendo essa última organizada pelos próprios professores com discursos claros e simples sobre temas de interesse e bem-estar material e moral da sociedade, que ocorriam no salão do edifício das escolas públicas da freguesia da Glória no Rio de Janeiro, servindo como catalisador das angústias vividas pelos professores. (Gondra, 2018).

As conferências pedagógicas nascem dos anseios e angústias dos professores frente à precarização das condições de trabalho, sob qual era a função do magistério, frente ao projeto imperial

de “civilização”, uma vez que acusavam o governo de prejudicar o combate à ignorância. (Gondra, 2018).

E é com inquietação que se observa na atual conjuntura educacional brasileira que os temas relevantes às crianças, aos estudantes, aos professores, às professoras, são ainda, muitas vezes, deixados de fora das formações continuadas.

As formações continuadas propostas para as professoras e professores na atual conjuntura educacional, desconhecem ou omitem, muitas vezes, os anseios e necessidades práticas que os profissionais enfrentam nos espaços da escola com crianças e adolescentes. Neste sentido, observa-se que tanto as conferências pedagógicas, quanto às formações continuadas na atualidade, muitas vezes, ainda, mantêm o caráter estéril na qualificação dos discursos e práticas pedagógicas. Nesse ínterim, representa a predominância entre os interesses dos gestores da escola e da Secretaria Municipal de Educação, quanto à escolha dos temas das formações continuadas e quais serão os profissionais convidados para a realização das formações.

Sobre as questões emergentes da formação inicial e continuada, Saviani propõe a análise e a reflexão a partir de seis períodos, por este caminho busca-se refletir sobre as diretrizes legais, que sustentaram e ainda sustentam a formação de educadoras e educadores no Brasil.

No primeiro período, como já apresentado, inicialmente, no texto e reforçado por Saviani, em os Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890), esse período teve início com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, embora é sabido que pouco contribuiu para a formação de professoras e professores e foi marcadamente pautado na falta de investimentos na educação, sendo um modelo racional e centrado nos conteúdos, conforme pontua De Medeiros et al., (2020).

Reforçando o que os autores destacam, Saviani (2009) propõe que os professores deviam ser treinados no método mútuo, às próprias custas e nas capitais das respectivas províncias. Pondera-se, desta forma, que a exigência de preparação didática, embora conforme preconiza o autor, não faça referência à questão pedagógica.

O segundo período, conforme propõe Saviani (2009) foi o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), conforme o modelo da instrução pública do estado de São Paulo, de 1890. Deste modo, reconfigura-se e reorganiza-se a proposta de formação inicial de professores das Escolas Normais com enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino.

Segundo os autores, a proposta versa sobre a centralização da gestão nas instituições de ensino, pelo disciplinamento dos professores, das crianças e dos estudantes, sendo marcada e regrada pelos poderes dos dirigentes da esfera local, regional e nacional, o que acabou não cumprindo os objetivos propostos. De Medeiros et al., (2020) ainda destacam que o modelo das Escolas Normais não resultou em satisfação para grande parte da população brasileira.

O terceiro período estabeleceu a Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), neste período havia a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos (Saviani, 2009). Os Institutos de Educação são concebidos como espaços de cultivo da educação e não apenas objeto de ensino, mas também de pesquisa. Portanto, com inspiração no movimento Escola Nova, Anísio Teixeira concebeu e implantou o Instituto de Educação do Distrito Federal e Fernando de Azevedo que implantou o Instituto de Educação de São Paulo, em 1933. Como descreve Vidal (2001, p.233-234) “Com a Escola Nova, a formação docente afirmou-se como central para a consolidação de sua proposta, sendo que no Instituto de Educação, sob a gestão de Anísio Teixeira o curso era elevado à formação superior”.

Em Tanuri (2000), observa-se que o decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, propunha erradicar o que se considerava o vício de constituição das Escolas Normais, que se propunha a ser espaços de cultura geral e de cultura profissional, o que segundo a autora fracassaram em ambos objetivos. Consequentemente se cria a escola de professores com um currículo que incluía:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam. Como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (Saviani, 2009, p.145-146).

Saviani (2009) demonstra sobre a consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente, que se propunha a corrigir as insuficiências e as distorções das Escolas Normais.

O quarto período Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971), segundo Saviani (2009), esse modelo proposto a partir do decreto Lei nº 1.190, que ficou conhecido como o “esquema três mais um” proposto na organização dos cursos de licenciatura e Pedagogia. Saviani orienta que “Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das

escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais (Saviani, 2009, p.146).”.

Neste mesmo seguimento, De Medeiros et al., (2020), destacam que a formação docente nas duas perspectivas marcou as disputas nos programas e cursos de formação de professores. Sob o mesmo ponto de vista De Medeiros et al., (2020, p.6): “[...] de um lado, separam-se ao longo da história o conhecimento referente à Educação - seus fundamentos, metodologias e práticas - do conhecimento específico da “matéria a ensinar.”. Isto posto, observa-se o dualismo entre o saber técnico que o professor deveria “dominar” e o saber oriundo dos conhecimentos pedagógicos, que sustentam o fazer docente na prática pedagógica. E que também precisava ser “dominado” para que se efetivasse a ação entre o ensinar e o aprender no espaço escolar.

No ano de 1946 é aprovado, em âmbito nacional, o decreto nº 8.530, de 02 de janeiro, que estabelecia a Lei Orgânica do Ensino Normal. O Ensino Normal seria ministrado em dois ciclos, sendo o primeiro o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos. O propósito era a formação de professores do ensino primário. Sobre o presente decreto destaca-se:

Art. 20. Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidas do candidato as seguintes condições; a) qualidade de brasileiro; b) sanidade física e mental; c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente; d) bom comportamento social; e) habilitação nos exames de admissão (Brasil, 1946).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no capítulo IV, estabelecia a Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio. Desta forma, para atuar no Ensino Primário e Ensino Médio, os professores deveriam ter a formação proposta conforme os artigos 53, 54 e 59. Conforme estabelecia a Lei nº 4.024/1961:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial. Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário. Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica (Brasil, 1961).

O quinto período Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº5.692/1971 em seu capítulo V dos Professores e Especialistas determinava em seus artigos que a formação exigida para docência no Brasil fosse:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (Brasil, 1971).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/1971, desaparecem as Escolas Normais e ganha espaço de acordo com a nova Lei a habilitação específica de segundo grau, o então Magistério. Havia ainda, conforme a Lei, a habilitação em licenciatura curta para o exercício a partir da 6ª série a 8ª série no ensino de primeiro grau e por fim, a formação em licenciatura plena para o exercício no segundo grau, conforme orientam De Medeiros et al., (2020). Ainda sobre a Lei 5.692/71, o curso de Pedagogia, que estabelecia a formação de professores para habilitação Magistério e também com a atribuição de formar especialistas em Educação como Orientadores Educacionais, Supervisores Escolares, Inspectores de Ensino e Diretores de Escolas.

Por fim, o sexto período com o Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006), conforme orienta Saviani (2009), teve sua implementação com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996. A nova LDBEN 9394/1996, em seu TÍTULO VI, que trata dos Profissionais da Educação estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996).

A atual Lei de diretrizes e bases da educação brasileira foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. É importante considerar que a nova lei vem passando por sucessivas modificações, tendo em vista as necessidades presentes na educação brasileira e que ainda dialogam com questões muito primárias, como a oferta de vagas em todos os níveis da educação básica, permanência das crianças, dos estudantes e seu prosseguimento

aos estudos e também a qualidade da educação brasileira, que ainda reside em patamares desqualificados em muitos aspectos da educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como evidenciado na construção e análise textual, compreende-se que a identidade docente foi atravessada por aspectos culturais, econômicos, de gênero, sociais, religiosos e políticos. Diante disso, é notório que a educação foi um espaço ocupado por quem as elites desejavam. Esse processo histórico, como mostra o estudo, fica marcado inicialmente, como a profissão docente sendo exercida sob o poder dos homens da igreja, acompanhando a produção de relações de poder sobre os considerados “sem alma” ou “indignos” à educação. Nesse contexto, fica evidente que as mulheres, os negros não tinham oportunidades de acesso à educação, esses marcos simbólicos, tornam-se parte dos marcadores sociais e compõem as exclusões estruturais, que marcaram e ainda fixam âncoras na sociedade brasileira.

Ainda nessa perspectiva, com o passar dos anos, a educação foi sendo articulada de outras maneiras e houve a permissão das mulheres entrarem na educação como docentes. Contudo, foram submetidas a provas de saberes que refletiam a normatização da época. Logo, suas provas para o magistério estavam vinculadas a saberes que correspondiam ao que seria ser um exemplo de mulher para a sociedade. As provas dos homens também passavam pelos regulamentos do que é ser um exemplo de homem para a sociedade. As exclusões e normatizações eram constantes, haja vista que nem todos tinham acessos à educação, reforçando a ideia de que a educação estava para as pessoas que compunham as elites.

Considera-se que, com o estabelecimento das novas legislações, é que teve-se olhares para as demais pessoas, as quais vinham sendo historicamente excluídas a gerações. Esses respaldos da lei permitiram os acessos e posteriormente, com as atualizações, a possibilidade de permanência e qualidade da educação. No entanto, se nota que a educação, mesmo demonstrando seus avanços sociais e tecnológicos, ainda produz poucos espaços de conhecimentos fomentados pela autonomia, já que corresponde a um ideal normatizado, ou seja, retoma os aspectos históricos estruturais de normatizações e exclusões.

Sob o ponto de vista das formações continuadas, mesmo havendo um vasto período de suas execuções no Brasil, ainda hoje os professores, bem como a equipe pedagógica apresentam dificuldades com propostas das formações continuadas, centralizam sua finalidade para cumprir os

calendários. Salienta-se que, muitas vezes, são realizadas por profissionais que não são da educação e com isso restringem os saberes dos docentes. Isto é, não escutam as pessoas que atuam diretamente junto aos estudantes, as pessoas que poderiam narrar sobre o que realmente precisa ser movimentado enquanto demanda na educação. Deste modo, por não haver a escuta dos profissionais da educação, o que se produz são novas formas de normatizar, tanto professores, quanto estudantes. Esses padrões, como mostra o estudo, há séculos são produzidos e reproduzidos, impossibilitando a educação de ser libertadora, que como sabemos esteve e está a serviço da manutenção dos interesses culturais, econômicos, de gênero, sociais, religiosos e políticos, que alicerçam a sociedade brasileira.

O objetivo deste artigo foi alcançado na medida em que proporciona aos seus leitores a reflexão acerca de um robusto arcabouço legal, teórico e bibliográfico que proporciona no decorrer do texto análises e reflexões sobre as origens da formação e da identidade docente construída ao longo da história. Lembrando que a formação inicial e continuada dos professores apresenta avanços, fragilidades e retrocessos.

Dentre as limitações deste estudo destacamos que se faz necessário que existam espaços de escuta que possibilitem a fala dos profissionais da educação e assim a partir dessas participações possam investir no fortalecimento e empoderamento desses profissionais, despertando assim o interesse destes em produzir saberes natos “da” e “para” a educação, respeitando a educação como uma ciência libertadora.

Abre-se, como possibilidade para novos estudos no sentido de que este artigo traz um desvelamento quanto a práticas normatizadoras que se vem estruturando ao longo dos anos no âmbito educacional brasileiro, porém, ainda se carece conhecer e aprofundar os estudos quanto às causas ou até mesmo possíveis estratégias de superação/alteração da realidade desses contextos.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. O estado da arte em história da educação colonial. *Navegando pela História da Educação Brasileira*, Campinas: HISTEDBR, v. 1, p. 1-23, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1946. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/139953/Constituicoes_Brasileiras_v5_1946.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 6 dez. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 6 dez. 2021.

CASTANHO, Sérgio. Educação e trabalho no Brasil colônia. *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas: HISTEDBR, 2006.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Pensamentos fundadores na educação religiosa do Brasil Colônia. Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas: HISTEDBR, 2006.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itaussu Almeida. *História do Brasil*. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

DE MEDEIROS, Emerson Augusto; DIAS, Ana Maria Iorio; OLINDA, Ercília Maria Braga de. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: uma leitura histórica e político-legal. *Educação em Perspectiva*, v. 11, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufv.br>. Acesso em: 24 nov. 2024.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, [1995?]. [Conferir ano correto].

GONDRA, José Gonçalves. *A emergência da escola*. São Paulo: Cortez, 2018.

GONDRA, José Gonçalves. Artes de civilizar: medicina, higiene e educação na Corte Imperial. In: ANPUH. *XXIII Simpósio Nacional de História*. Londrina, 2005.

KULMANN, Maria da Glória; FERNANDES, Fátima Siqueira. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Ana Fátima; MOMM, Cláudia Maria (orgs.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOURE, Telmo Remião. *História do Rio Grande do Sul*. São Paulo: FTD, 1994.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*, São Paulo, 2015.

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

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos et al. Região missioneira e o giro decolonial. In: SANTANA, Wilmar K. Ferreira; SILVEIRA, Érica Luz (orgs.). *Educação, linguagens e ensino: saberes interconstitutivos*. v. 1. São Carlos: João & Pedro Editores, 2021. p. 300-315. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/educacao-linguagens-e-ensino-saberes-interconstitutivos-vol-1/>. Acesso em: 10 maio 2022.

TANURI, Lúcia Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, v. 14, p. 61-88, 2000.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

VIDAL, Doralice Gomes. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.