

LEVANTAMENTO SOBRE O SURGIMENTO E CARACTERÍSTICAS DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

ESTUDIO SOBRE EL SURGIMIENTO Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PRIMERAS INSTITUCIONES BRASILEÑAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Daniel Bruno Oliveira Lopes  

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana, Minas Gerais - Brasil.

E-mail: danshinoda1@yahoo.com.br

Renan César Antunes Índio do Brasil  

Licenciado em Artes com Habilitação em Música pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros, MG - Brasil.

E-mail: renancesarantunes@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem seu foco na realização de uma pesquisa sobre o início da formação docente brasileira. Relatando o surgimento e características das primeiras escolas normais no Séc. XIX, indo até o surgimento dos primeiros cursos a níveis superiores, já no Séc. XX. Esse objetivo foi alcançado através de uma abordagem qualitativa, de forma exploratória e descritiva. Para uma execução eficiente da pesquisa, a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica em banco de dados de artigos, teses e dissertações. Os resultados mostraram os dados propostos a respeito de onde, quando e quais características haviam nessas primeiras instituições formativas de docentes, nos ajudando a entender como esses aspectos podem ter resquícios ainda nos dias de hoje.

RESUMEN

Este estudio se centra en la realización de una encuesta sobre el inicio de la formación docente brasileña. Reportando el surgimiento y características de las primeras escuelas normales en el siglo XIX, hasta el surgimiento de los primeros cursos de niveles superiores, en el siglo XX. Este objetivo se alcanzará mediante una abordaje cualitativo, de manera exploratoria y descriptiva. Para una ejecución eficiente de la investigación, la metodología utilizada fue la revisión bibliográfica en una base de datos de artículos, tesis y disertaciones. Los resultados arrojaron los datos propuestos sobre dónde, cuándo y qué características estaban presentes en estas primeras instituciones de formación de docentes, lo que nos ayudó a comprender cómo estos aspectos aún se pueden rastrear en la actualidad.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a formação de professores no cenário brasileiro não é uma temática recente, visto que, desde a década de 1980 ela já é tema central em vários debates do campo educacional. Sendo assim, pode-se afirmar que a formação de professores há algum tempo é vista como uma questão socialmente problematizada; que contém uma considerável abundância de literaturas a seu respeito sob variados ângulos e critérios, contando inclusive com um campo próprio de discussão e reflexão denominado “Formação de Professores”.

Desta forma, este trabalho busca dissertar de forma sucinta a respeito do início da formação de professores, partindo da criação das primeiras escolas normais no Brasil, até o surgimento dos cursos superiores, na primeira metade do século XX. Para isso, busca compreender onde surgiram as primeiras escolas normais de forma geral; como elas surgiram no Brasil; e também como se deu o início da formação a nível superior no Brasil.

Para alcançar esse objetivo foi necessária uma revisão bibliográfica onde se recorreu a uma busca em banco de dados de artigos, teses e dissertações que compreendessem em seu texto alguma informação referente à temática: “criação das primeiras escolas” ou que tivessem como foco principal, “a história da educação formal”, entre outras buscas.

Este estudo tem abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. Foi utilizado como instrumentos de coleta de dados, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental a partir dos objetivos da pesquisa.

A pesquisa qualitativa tem como características o levantamento de dados a respeito de motivações de um grupo, em compreender e interpretar determinados comportamentos ou objetos de estudo. Levantar dados da opinião e as expectativas dos indivíduos a respeito de um fenômeno ou sobre uma determinada situação (DUARTE, 2015).

Como já sugere o próprio nome, a pesquisa exploratória tem como característica uma compressão do tema pelo pesquisador, levando em consideração que esse foi pouco pesquisado (explorado) trazendo assim uma maior aproximação entre ambos.

Esta pesquisa também teve como característica ser descritiva, pois teve como objetivo descrever as características de um fenômeno, experiência ou população, estabelecendo relações entre as variáveis no objeto de estudo analisado. (DUARTE, 2015).

Estudos relacionados a conhecer o docente têm grande relevância dentro do contexto universitário, uma vez que, conhecer nosso passado ajuda a entender o presente e a projetar estratégias e melhorias para um futuro. Quando a temática envolve a criação de estabelecimentos públicos educacionais em períodos de ditaduras, torna-se ainda mais relevante se analisarmos que também serve de ensinamentos e alerta para com nossas escolhas políticas. Além do mais, estudar a história da educação na formação de professores valoriza esta profissão e aponta elementos importantes para o desenvolvimento dos cursos e destes profissionais.

UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS PRIMEIROS PROFESSORES NO BRASIL: AS ESCOLAS NORMAIS.

A respeito das primeiras formações de docentes, de uma forma mais global, o primeiro registro de um estabelecimento de ensino destinado à formação de professores, aponta para o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle (1651-1719) em 1684. Porém, somente após a Revolução Francesa, mais precisamente no final do século XVIII, houve uma valorização das instituições escolares, acarretando assim na necessidade de formar profissionais para esta atuação docente. Para essa finalidade, foram criadas as Escolas Normais (BORGES, *et al.*, 2011).

As Escolas Normais vieram assim que nasceu a necessidade de universalizar a instrução elementar. Assim, esta institucionalização da instrução pública no mundo moderno, marcada pela implementação da ideia de extensão do ensino primário a todas as camadas da população, encontra na Revolução Francesa, a oportunidade de concretizar-se a ideia da Escola Normal a cargo do Estado, sendo estas destinadas a formar professores desde leigos; foi a partir daí que se introduziu a distinção entre “Escola Normal Superior” destinada a formação de professores de nível secundário e a “Escola Normal”, simplesmente, também chamada de “Escola Normal Primária”, para preparar professores do ensino primário. Dessa forma, pode-se afirmar que a primeira instituição denominada Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794, sendo instalada em Paris em 1795. Posteriormente, os países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram instalando, ao longo do século XIX, suas escolas normais (TANURI, 2000).

No Brasil, os primeiros registros de formação/treinamento de professores, só apareceram em 15 de outubro de 1827, período em que foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. Sendo que no artigo 4º da Lei, ao determinar o método mútuo, determinou-se que deveria haver treinamento aos professores para a utilização deste método, às próprias custas, nas capitais das Províncias. Esse pouco investimento do Governo na formação docente, dado a amplitude de acesso a essa formação, era algo bem compreensível. Como afirma Borges (2011): “Vê-se que a formação de professores, até então, não contava com investimento do Governo; o que é compreensível numa sociedade em que a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite” (BORGES, 2011, p. 96).

Alguns anos depois, após a promulgação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária passa a ser colocada sob a responsabilidade das Províncias, ficando definido que elas teriam que adotar uma formação de professores seguindo o modelo dos países europeus, ou seja, criando as Escolas Normais. Assim, a cronologia da sua criação obedeceu a seguinte ordem, segundo Tanuri (2000): em Niterói, em 1835; em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874, com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo; na Corte, em 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876 com a criação de uma escola normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; em Santa Catarina, em 1880; no Ceará, em 1880 (instalada em 1884) (apud Moacyr, 1939a, 1939b, 1940); no Mato Grosso, em 1874 (apud Siqueira, 1999, p. 210); em Goiás, em 1882 (instalada em 1884).

Borges (2011) destaca em seu texto que, inicialmente as Escolas Normais se empenhavam em ensinar somente as mesmas disciplinas e conteúdo que os professores lecionariam aos alunos, não indo além desses, proporcionando, talvez aos professores, pouco domínio e fluidez do conteúdo aprofundado daquela disciplina; outra característica importante era a ausência também de qualquer tipo de preparo didático-pedagógico.

Alguns anos depois, no final do século XIX e início do século XX, houve uma preocupação com esse sistema de ensino das Escolas Normais. Assim, em 1890 ocorreu a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, definindo o modelo de organização e funcionamento:

[...] a escola foi reformada, preconizando o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, ao mesmo tempo, com ênfase nos exercícios práticos de ensino, corporificada pela criação da escola – modelo anexa à Escola Normal – sendo a principal inovação da reforma (BORGES, 2011, p. 97).

Logo, em 1924, criou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), motivada pela “propagação e surgimento das ideias modernas sobre a educação e objetivando congregar todas as pessoas, independentemente de suas tendências, em torno da bandeira da educação”. Foi um espaço e ideia certos, propício, e frequentado por pessoas adeptas desses novos pensamentos pedagógicos. Evoluiu tanto que, em 1927, a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento que teve continuidade nos anos seguintes (BORGES et al. 2011, p.98).

Ainda neste período, final dos anos 1920, as escolas normais já haviam passado por modificações. Graças a disciplinas, princípios e práticas inspirados na Escola Nova, foi ampliado a duração e o nível de seus estudos, sendo possível na maior parte dos casos uma articulação com o curso secundário (o que corresponde hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio), o que alargou a formação profissional propriamente dita. Neste momento a literatura pedagógica se caracterizava por uma preocupação com uma abordagem mais ampla dos problemas educacionais, com uma visão mais social e política. Contendo também uma tratativa sobre os problemas de uma forma mais técnica e “científica”, contemplando questões teóricas e práticas do âmbito intra-escolar, indo até questões mais amplas, externas.

Essa forma de delimitar os problemas educacionais com estudo científico é resultado de uma visão ingênua que isola o contexto histórico-social, que mais à frente desencadearia em uma ampliação da ênfase nos conteúdos pedagógicos no caráter "científico", dando uma suposta “neutralidade” dos procedimentos didáticos (TANURI, 2000).

Com críticas e atribuições à escola normal como um “ginásio mal aparelhado para moças”, ela chega ao final dos anos 1920 com algumas mudanças, como por exemplo: a

separação do curso normal em ciclos de formação geral e profissional, além de uma considerável ampliação dos estudos pedagógicos, entre outras. Assim, a exigência para seu ingresso também viria a ser modificada, como cita Tanuri (2000):

A medida que visava a transformar a escola normal numa instituição de caráter estritamente profissional, excluindo de seu currículo o conteúdo propedêutico e exigindo como condição para ingresso o secundário fundamental, seria adotada pelos diversos estados depois de 1930 (TANURI, 2000, p.72).

Logo, para essa transformação, a continuidade do movimento Escola Nova tinha que seguir firme. Assim, com atuação dos profissionais da educação, através de publicações, conferências, debates, cursos, etc. divulgaram ideias para uma nova consciência educacional relativa ao papel do Estado na educação, mostrando assim a necessidade de expansão da escola pública, e o direito de todos à educação. Desta forma, a Escola Nova continuava a centrar seus objetivos de modificar alguns padrões estabelecidos no ensino com algumas importantes mudanças, tendo como principal foco a valorização da individualidade do aluno:

O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional (TANURI, 2000, p.75).

Para introduzir essas ideias idealizadas, algumas modificações nas escolas normais foram necessárias. Assim, os institutos de educação representaram uma fase nova e foram concebidos como espaços de cultivo da educação, onde não somente eram ambientes de ensino, mas também um local de pesquisa. Assim, surge o Decreto 3810, de 19 de Março de 1932, de Anísio Teixeira (1900 – 1971). Este decreto teve como objetivo reorganizar as Escolas Normais, visando contemplar assim a cultura geral e a cultura profissional. Buscando corrigir as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado, que para Anísio Teixeira deveria ter mais características como uma instituição de formação de mestres. Assim, o objetivo dos institutos de educação era incorporar as exigências da pedagogia, que na época estava buscando se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando

para consolidar um modelo pedagógico-didático, de formação docente (BORGES, *et al.*, 2011).

Visando essa preocupação com a formação do docente e alcançar esses objetivos de um bom modelo pedagógico-didático, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se base dos estudos superiores de educação: o Instituto de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Estes, mais à frente, a partir do Decreto 1.190, de 4 de Abril de 1939, se viram com uma organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Resultando da orientação deste decreto, o “esquema 3+1” (que abordaremos neste texto mais detalhadamente um pouco à frente), que foram adotados nos cursos de Licenciatura e Pedagogia (BORGES, *et al.*, 2011).

Assim, a formação do professor passa a existir também em níveis superiores no Brasil. Esse assunto será abordado no próximo tópico, que discorre sobre a implementação do ensino superior para formação docente.

O INÍCIO DOS CURSOS SUPERIORES NO BRASIL ATÉ A DÉCADA DE 1960

A formação superior no Brasil, de forma geral, teve início no começo do sec. XIX, em 1808. Porém, ao falarmos dessa formação superior para professores, o seu início foi tardio quando comparado a outros países da América latina, que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru, ou no pós-independência, como o Chile. Aqui, ocorreu na década de 1930, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, sob a ideologia do Estado Autoritário do Ministro Francisco Campos (1891-1968). Neste ano foi elaborado o "Estatuto das Universidades Brasileiras" (Decreto 19.851, de 1931) dando nova forma ao ensino superior, conhecida como “Reforma Francisco Campos”. Tal reforma incentivava a criação de Universidades e estabelecia padrões de organização para todo o país, definindo assim o modelo universitário brasileiro. É um modelo que se contrapõe aos modelos desejados pelos liberais devido a suas características nitidamente autoritárias (ARAUJO, 2015).

Como efeito imediato da promulgação deste estatuto, houve a reforma da Universidade do Rio de Janeiro, com intuito de ser um modelo para as outras universidades.

Como relatado no texto de Scheibe (1983), foi no projeto de reforma desta instituição que passou a ser cogitada oficialmente a preparação do professor a nível superior, quando surge a intenção e planos de criar a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Porém, ela não chegou a funcionar de fato, sendo em 1937 fragmentada em duas: A Faculdade Nacional de Educação e a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Contudo, posteriormente, novamente antes de seu funcionamento, foi novamente reformulada sendo a Faculdade de Educação transformada em duas seções da denominada Faculdade Nacional de Filosofia (1939).

A criação das faculdades de Educação, Ciências e Letras, foram existentes em duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário e os institutos isolados. Como explica Sampaio (1991): o sistema universitário era o oficial, mantido pelo governo federal ou estadual. Este, tendo a administração central da universidade a cargo do conselho universitário e do reitor (que para sua escolha utilizava critérios muito semelhantes aos de hoje, com lista tríplice). Constava na reforma também como deveria ser composto o corpo docente: “catedráticos e auxiliares de ensino, submetidos a concursos, títulos e provas”. Dispondo ainda sobre questões como ensino pago, diretório de estudantes, etc. (SAMPAIO, 1991, p.10)

Pode-se dizer que as novas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, não seguiram os passos encontrados nas mobilizações feitas pelos intelectuais dos anos de 1920, que buscavam romper com os moldes tradicionais, e pregavam que a universidade moderna deveria ser organizada da seguinte maneira:

- a)** que se integrem num sistema único, mas sob direção autônoma, as faculdades profissionais (medicina, engenharia, direito), institutos técnicos especializados (farmácia, odontologia), e instituições de altos estudos (faculdades de filosofia e letras, de ciências matemáticas, físicas naturais, de ciências econômicas e sociais, de educação, etc),
- b)** e de maneira que, sem perder o seu caráter de universalidade, se possa desenvolver, como uma instituição orgânica e viva, posta pelo seu espírito científico, pelo nível dos estudos, pela natureza e eficácia de sua ação, a serviço da formação e desenvolvimento da cultura nacional (SAMPAIO, 1991, p.9)

Além disso, buscavam também uma universidade semioficial, que dispunha de certa autonomia didática, disciplinar e administrativa, mas não absoluta. Como podemos verificar nas palavras de Azevedo Sodré (1864-1929), um dos formuladores do projeto, no qual ele cita

que para ser compatível com o conceito de Estado, deveria haver também uma dependência da renda pública, inclusive diretamente dos alunos:

Autonomia universitária absoluta em relação aos poderes públicos é uma aspiração incompatível com o conceito de Estado. A universidade brasileira deve viver de subvenções concedidas pelos poderes públicos, da renda de patrimônios que se fôr constituindo e de uma contribuição moderada e diferencial fornecida pelos alunos (SAMPAIO, 1991, p.10).

Essa autonomia universitária deveria vir de diferentes formas e em diferentes níveis, desde uma escolha do reitor com uma consulta à universidade antes de sua nomeação, até nas demais questões didáticas e administrativas. Ou seja, com mecanismos que, sem excluir o Estado, limitasse seu poder de atuação.

Não foi o que ocorreu. O modelo que foi apresentado por Campos na reforma, não atendeu as ideias gestadas e colocadas em práticas pelos intelectuais e educadores da década anterior, já que conservava os moldes tradicionais de formação para os profissionais liberais, assim como de professorado para o ensino secundário. Devido a esses fatores, o que se criou foi uma sobreposição entre modelos de formação para profissões e o de pesquisa, que em alguns poucos casos, como o da universidade de São Paulo, de uma maneira inicial, se institucionalizou (SCHEIBE, 1983).

Logo, o principal objetivo da nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, era a formação de professores para o ensino secundário. Assim, pode-se afirmar que a faculdade buscava como seus objetivos específicos “ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar as práticas de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério”. Compreendendo em suas três seções (educação, ciências e letras) a responsabilidade de oferecer os cursos de licenciatura que habilitariam os docentes a lecionar as disciplinas para as quais eram especializados no curso normal ou secundário (CUNHA, 2004, *apud* ARAUJO, 2015, p. 1).

Falando um pouco do formato utilizado para essa habilitação docente nos cursos de licenciatura: era utilizado um modelo em que a formação pedagógica se dava por meio de um curso adicional à formação “da área”, que ficou conhecido por 3+1, isso pela proporção do currículo de formação desses professores, que dispunha de $\frac{3}{4}$ em cursos na área específica e $\frac{1}{4}$ de cursos pedagógicos. Assim, este ano complementar do curso de didática contava com as seguintes matérias: 1) didática geral; 2) didática especial; 3) psicologia educacional; 4)

administração escolar; 5) fundamentos biológicos da educação e; 6) fundamentos sociológicos da educação”. Logo, mais à frente, este formato foi revisado pelo hoje chamado Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1962, com a resolução 292/62 que dispôs de matérias pedagógicas nas licenciaturas. Com diferentes formas de organização algumas instituições continuaram com o formato 3+1 e outras distribuíram as disciplinas pedagógicas ao longo do curso específico (ARANTES, 2006. p. 81).

O fato das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras não terem o desempenho desejado aqui no Brasil (mas não somente aqui), talvez possa ser explicado em uma análise da ideia original do modelo europeu que determinou a criação das nossas faculdades, pois, esse modelo europeu foi criado ainda no início do século XIX, seguindo dois conceitos fundamentais da filosofia idealista alemã da formação humana: “o Wissenschaft, como saber universal, cuja expressão é a Filosofia, e o Bildung, categoria típica do pensamento pedagógico alemão que significa formação espiritual, integral da personalidade”. Tais modelos foram abandonados no início do século XX, tendo em vista a crescente especialização dos conhecimentos das ciências e humanidades, tornando assim incompatíveis com uma formação humanista de saber universal (SCHEIBE, 1983, p.10).

Assim, Sampaio (1991) cita em seu texto que a criação da universidade no Brasil foi antes um processo de sobreposição de modelos do que de substituição. Mas, apesar de “elas se tornarem faculdades meramente profissionalizantes, que nada se aproximavam dos ideais postulados”. Pode-se afirmar que, como lado positivo para a sociedade brasileira, trouxeram um “desenvolvimento cultural” e uma “formação especializada” (SAMPAIO, 1991, p.12).

As faculdades de Filosofia, que eram escolas superiores isoladas (e quase sempre privadas), rapidamente se expandiram, e com essa expansão rápida, vieram baixos investimentos e estruturas duvidosas. Os cursos de licenciatura ministrados por elas não demoraram a serem chamados de “cursos fáceis do nosso ensino superior”, tendo sua formação docente desvinculada da pesquisa e busca de saberes originais, se tornando algo técnico e voltado apenas para a formação pragmática de docentes para o ensino secundário e normal (SCHEIBE, 1983).

Nos períodos seguintes, entre 1940 e 1960, o ensino superior não passou por grandes modificações ou reformas de grande magnitude que influenciassem em seu formato. Porém, foi nesse período que o sistema ganhou corpo, o ensino superior brasileiro se ampliou, compondo de um lado, o sistema público com as redes de universidades federais e estaduais,

com destaque para as estaduais paulistas, e do outro, o sistema privado com a rede de universidades católicas, que a partir da criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1944, alcançou grande expansão pelo país (SAMPAIO, 1991).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste levantamento, a impressão que fica após sua análise é que a educação já inicia no Brasil de forma “atrasada”, com moldes ultrapassados para época. Pois, tanto no surgimento das primeiras escolas normais, quanto do ensino superior, tivemos as ideias e formas de conduta trazidos dos grandes centros educacionais mundiais, porém baseados em modelos que já não mais eram utilizados nessas grandes escolas da época.

Com poucas preocupações a respeito da didática e uma visão sempre mais voltada às camadas elitistas, tanto no seu ensino, quanto em quem o receberia. A educação formativa de docentes brasileira, que tinha influência direta na educação de maneira geral, por muito tempo, desde seu surgimento até a promulgação da primeira LDB em 1961 (onde mesmo que de forma ainda um pouco tímida, foi abrangida) foi pensada para atender a necessidade de poucos.

Assim, cabe a reflexão dos impactos que temos ainda nos dias de hoje destas escolhas e implementações. Para assim, agora que temos uma maior independência intelectual, formularmos através de nossas próprias ideias e necessidades o nosso campo educacional. Tentando utilizar essa visão da melhor maneira possível na hora de criar nossos currículos educacionais em todos os níveis.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Adriana Rocha Vilela. **RECONSTITUINDO AS ORIGENS DO CURSO DE PEDAGOGIA**. Artigo - recorte de dissertação. Anápolis - GO – 2006.

ARAUJO, Anna Rita Ferreira de. **OS CURSOS SUPERIORES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NO BRASIL: percursos históricos e desigualdades geográficas**. Artigo. Universidade Federal de Goiás. Goiânia - GO – 2015.

BRASIL, Decreto-lei Nº 19.851, de 11 de Abril de 1931. **Dispõe sobre o ensino superior no Brasil**. Rio de Janeiro - RJ, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BORGES, Maria Cecília et al. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. Artigo, **Revista HISTEDBR**, Campinas – 2011.

DUARTE, Vania Maria do Nascimento. **Pesquisa Qualitativa e Quantitativa**. 2015. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/regras-abnt/pesquisa-quantitativa-qualitativa.htm>. Acesso em: 23 de Nov. 2021.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Universidade Estadual de São Paulo. Artigo. Revista Brasileira de Educação - Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14. Rio de Janeiro – RJ - 2000.

SCHEIBE, Leda. **A Formação Pedagógica do Professor Licenciado - Contexto Histórico**. Revista. Perspectiva. CED. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC – 1983.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo - SP – 1991.

