



C A P Í T U L O 10

A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NORMAL NA AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL (1890-1932)

Camila Alves dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA),
Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE)
<http://lattes.cnpq.br/0092768657302229>
<https://orcid.org/0000-0003-4439-5465>
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – CE, Brasil

Josiana Alves de Andrade Ferreira

Graduada em Letras e Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do
Sertão Central (FECLESC/UECE), Pós-graduada em Gênero, Diversidade e Direitos
Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
(UNILAB), Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE)
<http://lattes.cnpq.br/0325627398512616>
<https://orcid.org/0009-0006-8690-6074>
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – CE, Brasil

Maria Aparecida Alves da Costa

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e do
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE).
Membro do grupo de Pesquisas e Estudos Práticas Educativas, Memórias e Oralidades.
Editora das Revistas: Práticas Educativas Memórias e Oralidades e Ensino em Perspectivas
<http://lattes.cnpq.br/3305904539863361>
<https://orcid.org/0000-0001-5213-4869>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Fortaleza – CE, Brasil

Francisca Hisllya Bandeira Cavalcante

Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre
em História pela Universidade Estadual do Ceará (MAHIS/UECE), Doutoranda
em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE)
<http://lattes.cnpq.br/0265994674269274>
<https://orcid.org/0000-0002-2248-3897>
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – CE, Brasil

Francinalda Machado Stascxak

Professora da rede municipal de Fortaleza. Mestra e doutoranda pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE)
<http://lattes.cnpq.br/5931710025183515>
<https://orcid.org/0000-0001-6152-4295>
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – CE, Brasil

RESUMO: Este estudo analisa a participação das Escolas Normais na ampliação da formação de professores no Brasil no período de 1890 a 1932, objetivando compreender a influência destas no desenvolvimento da categoria profissional. Através de pesquisa de natureza bibliográfica, denota as contribuições das Escolas Normais na consolidação do magistério e a formação de uma identidade profissional, apesar das dificuldades socioculturais enfrentadas. Ressalta-se o papel das reformas educacionais, como a paulista de 1890, para a valorização do professor e de suas práticas. Enfatizando, por fim, a importância da realização de mais pesquisas neste viés, que ajudam a compreender os desafios socio-históricos que permearam a formação de professores e suas reverberações na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Escolas Normais. Profissionalização docente.

THE PARTICIPATION OF THE NORMAL SCHOOL IN THE EXPANSION OF TEACHER EDUCATION IN BRAZIL (1890-1932)

ABSTRACT: This study analyzes the participation of Normal Schools in the expansion of teacher training in Brazil in the period from 1890 to 1932, aiming to understand their influence on the development of the professional category. Through bibliographic research, it denotes the contributions of the Normal Schools in the consolidation of teaching and the formation of a professional identity, despite the socio-cultural difficulties faced. The role of educational reforms, such as the São Paulo reform of 1890, for the valorization of teachers and their practices is highlighted. Finally, emphasizing the importance of conducting more research in this bias, which helps to understand the socio-historical challenges that permeated teacher training and its reverberations today.

KEYWORDS: History of Education. Normal Schools. Teacher professionalization.

1. INTRODUÇÃO

É fato que a história da formação de professores no Brasil é um problema antigo e atual ao mesmo tempo (Borges; Aquino; Puentes, 2011), uma vez que sempre estamos buscando soluções através de novas políticas, bem como práticas inovadoras e consistentes para lidarmos com essa problemática de raiz estrutural e histórica.

A história da formação e profissionalização docente no Brasil teve grande avanço a partir da implantação das Escolas Normais que exerceram influência significativa, principalmente na fase final do século XIX e início do século XX. Entender o papel dessas instituições na ampliação da formação de professores, contribui para a compreensão da história, cultura e educação brasileira.

Com o intuito de compreender a ampliação da formação de professores no Brasil, a partir das Escolas Normais, na delimitação temporal estabelecida, surge a seguinte problemática: como as Escolas Normais representaram um marco decisivo ao desenvolvimento da profissionalização docente no Brasil?

Objetiva-se, com esse estudo, responder à problemática enunciada, discorrendo sobre a ampliação da profissão docente no Brasil a partir do advento e expansão das Escolas Normais no período compreendido entre a última década do século XIX e as três primeiras décadas do século XX.

Sua relevância justifica-se na perspectiva de analisar experiências educacionais em um contexto histórico que colaborou significativamente para a profissionalização do magistério e na sua valorização enquanto categoria profissional, que se reflete na contemporaneidade. A análise das Escolas Normais permite-nos também compreender as tensões que ainda estão presentes na prática docente no Brasil, especialmente em um cenário de múltiplos e fortes debates sobre a identidade e a valorização das práticas docentes.

Como embasamento teórico-metodológico, o estudo respaldou-se na pesquisa bibliográfica, que permitiu a exploração de livros, artigos e dissertações que abordam a formação docente, a identidade profissional e a história da Educação, sobretudo no que diz respeito à profissionalização docente e ao papel das Escolas Normais nessa configuração.

Essa perspectiva investigativa possibilitou-nos perceber as contribuições das Escolas Normais para a ampliação da profissão docente e a formação de uma identidade profissional no Brasil, mesmo diante dos desafios históricos e socioculturais enfrentados no período em questão.

2. METODOLOGIA

Para dar conta do objetivo central proposto, a partir de uma abordagem qualitativa, foi necessária a utilização de vários tipos de fontes. Enquanto pesquisa de caráter bibliográfico e interpretativo, o referido estudo pauta-se, a princípio, nas obras de Gondra e Schueler (2008) e Vicentini e Lugli (2009), estudadas e sistematizadas durante o semestre de 2025.¹ na disciplina de História da Cultura e da Educação Brasileira, componente curricular obrigatório do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).

A pesquisa qualitativa, segundo Brasileiro (2013, p. 46) “é aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnica estatística”. Destaca-se além das obras supracitadas, contribuições teóricas de Nóvoa (1999), Saviani (2009), Costa (2020), entre outros, que oferecem elementos importantes para os estudos em história da Educação, formação e profissionalização docente.

A pesquisa apresenta uma abordagem histórica contextualizada, desde o surgimento das Escolas Normais até a posterior expansão dessas, destacando, a título de exemplo, a primeira Escola Normal para a formação de professores em Niterói e a primeira Escola Normal Rural em Juazeiro do Norte, além de outras escolas, das chamadas províncias, buscando propiciar reflexões acerca da importância desses estabelecimentos para a formação docente e para a estruturação e consolidação da docência como campo profissional.

A metodologia lança luz à interpretação da formação docente como um processo fluido, não linear, marcado por avanços e retrocessos, continuidades e rupturas, relacionado à realidade complexa das transformações sociais, no tempo e lugar social no qual transcorre. Dessa forma, compreendemos a Educação como situada historicamente, que molda e é moldada pelo contexto no qual se insere.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Bloch (2000), a história é “a ciência dos homens no tempo”, nessa perspectiva, é permeada por agentes sociais que vivem em um contexto sociocultural e político específico. A constituição da identidade nacional brasileira, enraizada socialmente em uma visão eurocêntrica e pensada cientificamente desde o século XIX no Brasil-Império, deveria contemplar os povos originários, reconhecendo sua cultura e existência, já que historicamente, estes foram suprimidos na construção da história nacional. É importante mencionar que essa construção da história e identidade nacional brasileira parte principalmente do desenvolvimento da educação, pois sabemos que só é possível desenvolver uma nação a partir de construtos vindos diretamente da educação, haja vista que ela está em toda a parte (Brandão, 2002).

Sendo assim, historicamente, desde a chegada dos jesuítas no Brasil no século XVI, moldantes de saberes e técnicas do ofício da docência, atribui-se a origem da profissão docente às suas ações. A educação seguia a premissa confessional, pela influência que a igreja exercia à época. Portanto, no Brasil-Colônia, pensar sobre a formação de professores não era prioritário (Costa, 2020). Foi no período do Brasil-Império que se firmou a estreita relação entre Igreja-Estado. Nesse prisma:

[...] no período Imperial, a educação seguia moldes específicos conforme a classe social. Educação esta que norteava-se pelas diretrizes da aliança entre Igreja-Estado, cujas medidas revelavam que a raiz das fragmentações que compunham o contexto educacional encontravam no poder sua razão de ser e seu sentido de materializar as ideias (Stascxak; Sales; Costa, p. 204, 2021).

Dentre os agentes sociais que compõem a conjuntura da educação, desde o contexto imperial, destacam-se as minorias, quase sempre excluídas: meninas e mulheres, negros, povos originários, crianças e professores (Gondra; Schueler, 2008), e é importante mencionar que estes últimos, por sua vez, advindos de um cenário

de precariedade, desvalorização e remetidos à cultura educacional eurocêntrica, cujos métodos não demonstraram resultados eficazes, e que foram constituindo-se sem autonomia e identidade próprias.

Os sujeitos minoritários, portanto, estavam à margem de uma sociedade que privilegiava sempre a manutenção de seu próprio *status*, de uma elite econômica e política dominante, que através de sua riqueza, exercia controle sobre esses sujeitos, explorando-os para a construção e manutenção de seu poder monetário. A identidade brasileira foi, portanto, sendo forjada por meio de um processo escravista, de centralidade europeia, doutrinário cristão, que visava ao domínio e ao controle do povo, da história, da natureza e do saber por intermédio da igreja, da escola e do estado imperial.

De acordo com Nóvoa (1999), a segunda metade do século XVIII marca um período crucial na história da educação e da profissão docente. Nesse contexto, surgem debates sobre o perfil do professor ideal, sua escolha, nomeação e remuneração, inserindo-se em um movimento de secularização e estatização do ensino. Assim, os novos Estados passaram a exercer um controle mais rigoroso sobre a educação, substituindo professores religiosos por laicos, embora sem mudanças significativas nas normas e valores da profissão.

Vale destacar que, nesse período, o surgimento de licenças para ensinar representou um marco na profissionalização do magistério, estabelecendo um perfil de competências e conferindo legitimidade à atividade docente. Nesse cenário, os professores passaram a utilizar argumentos sobre a especialização e a relevância social de seu trabalho para reivindicar melhorias de status e condições. Como observa Nóvoa (1999, p. 18): “A criação de instituições de formação, embora um projeto antigo, só se concretizou plenamente no século XIX, graças à conjugação de interesses diversos, incluindo tanto o Estado quanto os próprios professores”. Esse desenvolvimento refletiu a crescente valorização da formação docente e a necessidade de garantir um corpo profissional mais qualificado e reconhecido.

De acordo com Saviani (2009), a preparação formativa de professores vai surgir explicitamente no período da independência do Brasil. Em sua pesquisa, contudo, ele distingue seis períodos marcantes na história da formação docente, elencados a seguir: 1) Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); 2) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); 3) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); 4) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); 5) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) e 6) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Dentre os períodos históricos da formação de professores elencados por Saviani, o que destacamos como enfoque do estudo em tela, dar-se-á, principalmente, na época correspondente aos anos de 1890 a 1932, na qual se estabeleceu e expandiu o padrão das Escolas Normais, com o marco inaugural sendo a reforma paulista da Escola Normal, contemplando a escola-modelo como anexo. Contudo, pretende-se abordar também alguns aspectos de décadas posteriores, como as de consolidação do modelo das Escolas Normais e das Escolas Normais Superiores, embora com menor ênfase nesses períodos. Sobre a distinção destas, o autor elucida:

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (Saviani, 2009, p. 143).

Vimos na citação acima que o início das Escolas Normais foi no final do século XVIII na Europa, especificamente na França. Já no Brasil, ela chega “ainda na época colonial em 1835 na cidade de Niterói-RJ” (Costa, 2020, p. 14) e, posteriormente, espalha-se em várias províncias como Bahia (1936), Ceará (1845), São Paulo (1846) e Piauí (1864), dentre outras (Vicentini; Lugli, 2009).

É importante destacar também que foi no período do decênio de 1930 que surgiu a primeira Escola Normal Rural do Brasil, em Juazeiro do Norte, no Ceará, através do Decreto nº 1.218, de 10 de janeiro de 1934, sendo instaurada em 13 de março do respectivo ano, através da realização do exame de admissão (Araújo, 2014).

De acordo com o estudo de Saviani (2009), com o Ato Adicional de 1834, que transferiu a responsabilidade da instrução primária às províncias, a Província do Rio de Janeiro instituiu em 1835, em Niterói, a primeira Escola Normal do Brasil para a formação de professores, seguindo o modelo dos países europeus. Contudo, em 1849, o presidente da referida província, Couto Ferraz, fechou essa escola, substituindo-a pelo regime de professores adjuntos, medida que manteve ao se tornar ministro do Império em 1854.

Faz-se necessário o reconhecimento do processo histórico para a reflexão acerca do professor como atuante no contexto socioeducacional em que está inserido. Com o surgimento das escolas normais no século XIX, a profissão de professor começou a ganhar identidade, “[...] mais do que formar professores [...], as escolas normais produzem a profissão docente [...] contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional” (Nóvoa, 1999, p. 18).

Contudo, é válido ressaltar que a concepção de Escola Normal esteve atrelada ao sentido de “escola modelo”, partindo da perspectiva francesa do início do século XIX, onde “os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma)” através de salas de aula modelo. No Brasil, quando o método Lancaster não funcionou

- como havia funcionado em outros países - o “projeto de formação docente centrado nas Escolas Normais” ganhou força (Vicentini; Lugli, 2009. p. 31-33). Entretanto, estas tinham uma existência incerta, devido aos diversos fatores dificultosos que enfrentavam: baixa remuneração; pouca verba e material disponibilizado; número insuficiente de alunos; preferência pelo modelo artesanal de formação, entre outros fatores, que culminaram na lenta consolidação destas como instituições de formação inicial para o magistério.

Embora passassem por essas dificuldades, houve um aumento no número de Escolas Normais no país no século em evidência - “de quatro instituições em 1867 para vinte e duas em 1883” (Tanuri, 2000 *apud* Vicentini; Lugli, 2009. p. 34). No entanto, de acordo com os autores, compreendia-se as Escolas Normais mais como um ensaio do que realmente como uma política de Estado.

Os profissionais que lecionavam, em sua maioria, eram autodidatas com formações em outras áreas, especialmente Direito e Medicina, o que não garantia a perfeita aplicação do método de ensino e o preparo eficiente do professorado para seu ofício - que era a proposta inicial do projeto. Muitas, inclusive, foram extintas pelo despreparo frente à educação das lideranças locais e mediante a demanda reduzida pelo curso de formação, que dispunha de um pagamento anual, como era o caso da Escola Normal da Província do Piauí, de acordo com os estudos de Costa (2020).

Foi em 1890 que a padronização organizacional e o desempenho das Escolas Normais foi estabelecido, com a reforma da instrução pública de São Paulo. Defendia-se que o ensino era prejudicado pela falta de preparação adequada do professorado. De acordo com Ghiraldelli (2015), a reforma teve como objetivo substituir o currículo acadêmico de cunho humanístico por um currículo de caráter enciclopédico, com disciplinas científicas.

Nessa premissa de insuficiência e falta de preparação prática, insta-se a necessidade de uma reforma, circunscrita por dois vieses: o primeiro correspondia à ampliação qualificada dos conteúdos curriculares previamente abordados e o segundo lançava luz ao pragmatismo, destacando exercícios práticos de ensino. É nessa perspectiva que a escola-modelo, anexa à Escola Normal, tornou-se a inovação-chave da reforma. Em consonância, Saviani (2009, p. 145, grifos do autor) apresenta:

Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores.

Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país.

Destaca-se aqui a relevância primordial de uma preparação pedagógico-didática, imprescindível à formação de professores. Compreende-se que essa instalação e centralização são limitadas, porque a organização curricular bem estruturada e com intencionalidade visava a possibilitar uma formação significativa, reconhecendo o professor como um agente pedagógico realmente apto à complexidade do ato de ensinar, não se utilizando de subterfúgios para evitar as responsabilidades da profissão.

A reforma da Escola Normal em São Paulo, evidenciada por Saviani na citação anterior, contribuiu para a melhora qualitativa do magistério local, estabelecendo um paradigma para outras regiões do Brasil. Enviar educadores e receber missões formativas apresentaram-se como vias de circulação do conhecimento, de fato, propícias e eficazes à época, contribuindo à consolidação de uma identidade profissional docente e à expansão da formação de professores. Em contrapartida, essa padronização teve repercussões ainda limitadas no país, em função das realidades econômicas e políticas distintas em cada estado.

A mulher, quando, enfim, pode fazer parte desse cenário, foi incumbida do papel intencional de educar tal qual uma mãe educa o filho; além da imagem mariana, provinda da religião, que lhe era imposta. Enquanto professora, era compreendida na tríade “mulher-mãe-professora” (Almeida, 2014). Sua própria educação seguia o modelo das classes dominantes: se para as meninas eram ensinadas as prendas domésticas, aos meninos eram ensinados conteúdos aritméticos. E assim, pautar-se-ia também seu ensino, em função do homem.

Até as lutas por melhores condições e a feminização do magistério no final do século XIX e início do século XX, quase não se teve mudanças significativas, no que concerne à identidade dessa “mulher-mãe-professora” e sua construção profissional, que se refletia no caráter conservador da educação brasileira. A feminização do magistério ocorreu em um momento de expansão, em termos quantitativos, do campo educacional. A presença feminina na Educação revelava-se necessária especialmente tendo em vista os impedimentos morais de os professores educarem as meninas e a negação social à coeducação, considerada perigosa do ponto de vista moral. O que se percebe em destaque é a forma gradativa como os homens começam a deixar de exercer a profissão, por esta não ser valorizada em comparação às profissões da elite política - como direito e medicina. A saída desses sujeitos que antes eram a maioria no exercício da função, deixa subentendido que o advento das mulheres ao magistério, acontece também em virtude desse afastamento. Só então seria vislumbrado como alternativa à conquista, pelas mulheres, de sua própria renda, ainda que de valor modesto.

Na obra sobre a história da profissão docente no Brasil, as autoras Vicentini e Lugli (2009), abordam o processo de formação e profissionalização docente, a criação de instituições formadoras, as condições de trabalho e os movimentos de organização da categoria docente, partindo do princípio de que não há uma linearidade nesse processo, que é um processo socio-histórico permeado por avanços e retrocessos, mas com a defesa de uma consolidação da profissão docente ocorrida gradativamente.

A criação de instituições formadoras, desde as Escolas Normais até os cursos superiores, passou por transformações significativas; a exemplo da própria estruturação dos ambientes de exercício do magistério, antes precários, com a responsabilização pela limpeza e com os custos para tal sendo atribuídos ao próprio professor, até a melhoria desses quesitos, com a construção de prédios mais adequados, melhor distribuição e qualidade dos materiais; além de melhoria salarial, embora ainda aquém do necessário (Vicentini; Lugli, 2009).

Nessa perspectiva, as condições de trabalho dos professores, seguiam conforme as condições estruturais do ambiente em que se lecionava e as condições sociais e culturais vigentes. Em consonância com as autoras evidenciadas anteriormente, Nóvoa (1999) também afirma que apesar das precauções teóricas e metodológicas, a análise do processo de profissionalização pode sugerir uma evolução linear e inexorável, o que é uma visão equivocada. Pelo contrário, a afirmação profissional dos professores é caracterizada por um percurso repleto de lutas, conflitos, hesitações e recuos, para a valorização e o reconhecimento do trabalho docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da formação e da valorização docente, com a participação das Escolas Normais, especialmente no período de 1890 a 1932, evidencia o papel central destas na legitimação da atividade docente no Brasil. Apesar das restrições estruturais e sociais, esse processo contribuiu para a origem da construção da identidade docente brasileira, que mantém a valorização como uma reivindicação recorrente nas mobilizações presentes por condições de trabalho mais dignas, prestígio social, melhorias salariais e formação qualificada.

A influência da formação da identidade nacional, forjada nos anos finais do Império brasileiro, e de fatores socioeconômicos revelam as continuidades e rupturas que configuram os saberes e práticas da profissão. Embora séculos após a marginalização e desvalorização do professor, do papel da mulher, na atualidade ainda se luta pela valorização da profissão, por melhores condições e por uma jornada que não adoeca o profissional.

Diante disso, percebemos o quão desafiadora é a atividade docente, mas, apesar dos desafios, de modo geral, a categoria ainda é reconhecida como uma das - se não a mais - importante e imprescindível à sociedade. O estudo lança luz à discussão sobre a constituição docente e sua indissociabilidade da formação de professores, na medida em que, não se pode compreender quem são esses sujeitos, quais espaços ocupam, quais suas lutas e seu papel social, se não compreendermos a história da categoria, seu desenvolvimento e consolidação, ainda que o estudo em tela, tenha como foco central apenas um dos períodos marcantes na história da formação docente.

Em suma, salienta-se a necessidade de desenvolver estudos que explorem, para além da trajetória das Escolas Normais, os desafios presentes na contemporaneidade no que se refere à formação e à valorização docente, considerando as rápidas transformações socioeducacionais do século XXI e os desafios que se apresentam por causa do uso das Tecnologias, da Inteligência Artificial (IA), por exemplo, sem, contudo, ignorar a importância dos percursos históricos de séculos passados, moldantes da história da educação brasileira e contribuintes à compreensão crítica e reflexiva dos desafios vigentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. DE. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. DE; SOUZA, R. F. DE; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 55-100.

ALMEIDA, J. S. DE. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do Século XIX. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. DE; SOUZA, R. F. DE; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XIX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 127-202.

ARAÚJO, F. M. L. **Mulheres letradas e missionárias da luz: ideal de formação nas Escolas Normais Rurais do Ceará (1930-1960)**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BORGES, M. C.; AQUINO, H. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil, história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, n.42, p. 94-112, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431> Acesso em 09 set. 2025.

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

COSTA, M. A. A. DA. **Maria Cinobelina Elvas: docência na escola normal (1981-1988)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95576>. Acesso em: 17 de ago. 2025.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 04 set. 2025.

STASCXAK, F. M.; SALES, M. J. F. S.; COSTA, M. A. A. DA. O vínculo entre o estado e a igreja católica no Brasil imperial (1822-1889) e sua reverberação na educação. In: **Conexões: linguagens e educação em cena**. Campina Grande: Editora Ampila, 2021. p. 200-211.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.