



Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

ISSN Eletrônico 2175-6600

Vol. 13 | Número Especial | 2021

Renato Sarti



Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
renatosarti.eefd@gmail.com

Paula Ramos



Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
paularamos.ufrj@gmail.com

TRÊS MAIS UM, QUATRO DO QUATRO E A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

RESUMO

Lançando mão de uma digressão histórica, o presente ensaio tem por objetivo reconhecer a existência de interlocuções entre as inúmeras políticas de formação de professores no Brasil, compreendendo-as dentro de um território de disputas. Quatro momentos históricos são apresentados: nascimento da Escola Normal do Rio de Janeiro; a Reforma Francisco Campos; a criação da Universidade do Distrito Federal; e da Faculdade Nacional de Filosofia. Em diálogo com estes períodos, o ensaio empreende a reflexão sobre três celebrações contemporâneas que constituíram e vêm constituindo a educação brasileira: a formação técnica-profissionalizante; a morigeração; e a aproximação entre Universidade/Escola.

Palavras-chave: Universidade. Escola. Formação docente.

THREE PLUS ONE, FOUR OUT FOUR AND THE HISTORY OF TEACHER EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT

Making use of a historical digression, this essay aims to recognize the existence of interlocutions between the countless teacher education policies of Brazil, understanding them within a territory of disputes. Four historical moments are presented: the birth of the Normal School of Rio de Janeiro; the Francisco Campos reform; the creation of the Federal District University; and the National Faculty of Philosophy. In dialogue with these periods, this essay reflects on three contemporary celebrations that constituted and have been constituting Brazilian education: technical and professional education; the morigeration; and the approximation between University/School.

Keywords: University. School. Teacher education.

Submetido em: 21/04/2021

Aceito em: 21/06/2021

Publicado em: 29/09/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp471-491>



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

1 INTRODUÇÃO

*Foi num quatro de abril
Três dias depois da mentira
Que o poeta descobriu
Seu amor e sua lira
Com alguém se reuniu
Com ação de quem conspira
Mas fundou com devoção
A escola de samba da Vila
(Martinho da Vila)*

Quatro de abril não parece ser uma data discreta dentro do calendário da educação brasileira e, tampouco, no contexto político e cultural brasileiro. É a data cantada por Martinho da Vila em versos de homenagem à criação da escola de samba de Noel Rosa e do boulevard 28 de setembro, Unidos de Vila Isabel. É a data que marca a decisão de Juscelino Kubitschek em transferir a capital do Brasil para o planalto Central. É o dia que marca o último suspiro da democracia, após o golpe de 1964, com o exílio do então presidente João Goulart para o Uruguai. O mundo celebra, nesta data, o Dia Internacional do Livro Infantil.

A formação de professores no Brasil tem uma agenda atribulada para esta data e tem que administrar este dia com uma programação reflexiva sobre os acontecimentos capitais para a conformação do campo educacional que temos hoje, sobretudo, celebrando ou lamentando as escolhas políticas tomadas nos diversos contextos do século XIX e XX. No ano de 1835, o mês de abril foi paisagem para o decreto nº 10, que tem sofrido certa especulação quanto a data de seu aniversário, algumas fontes destacam o dia 04 e outras fontes assinalam o dia 10 de abril. Em suma, o decreto apresenta em seu artigo primeiro a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro. Entre mês de abril de 1931 e abril de 1932, a Reforma Francisco Campos promulgou uma série de decretos que estabeleciam um novo rearranjo no sistema educacional brasileiro. O quatro de abril de 1935 é a data da fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF), a “Universidade de Anísio” ou a “Universidade de Educação”. A instituição nasce a partir da experiência recente do Instituto de Educação e absorve sua estrutura e proposta pedagógica. O último quatro de abril apresentado nesta reflexão é a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

A digressão história que será apresentada nos próximos caracteres não tem a intenção de deixar explícito uma certa obsessão dos autores pela data, mas busca

fomentar a argumentação das interlocuções entre algumas decisões importantes para a arquitetura de nosso sistema educacional atual e buscar algumas pistas que contribuam para o entendimento dos desafios contemporâneos para formação dos profissionais da educação. Os desafios atuais ainda sinalizam um alto número de professores sem formação, cerca de 20% de professores leigos no sistema educacional brasileiro, ou seja, não contam com a formação mínima para o exercício da função do magistério (FREITAS, 2018). Outro desafio posto para o campo de formação de professores está balizado nas pesquisas que têm apontado uma hegemonia, dentro dos cursos de licenciatura, do conhecido modelo de formação 3+1, modelo formativo que consiste em uma formação de três anos no campo de conhecimento específico e um ano de complementação de conhecimentos pedagógicos (SAVIANI, 2009; GATTI, 2010; CERRI, 2013).

Neste sentido, as políticas atuais para a formação de professores, bem como os desafios postos atualmente, devem ser compreendidas em diálogo com as políticas que as antecederam. Descartar estas ligações tendem a apresentar pesquisas sobre políticas prejudicadas pelo “isolacionismo” e “a-historicismo” (BALL, 2011). Neste contexto, diante dos desafios das datas recentes e das datas remotas, o presente ensaio tem por objetivo reconhecer a existência de interlocuções entre as inúmeras políticas de formação de professores no Brasil, compreendendo-as dentro de um território de constante fricção.

Contando com inúmeros trabalhos debruçados sobre a história da formação de professores (SAVIANI, 2009; FÁVERO, 2006; MENDONÇA, 1994), a primeira parte deste ensaio desenvolve uma digressão em torno de quatro fatos passados nos séculos XIX e XX. Na segunda metade do ensaio, as novas datas marcantes para a formação de professores são colocadas em interlocução direta com o processo histórico, buscando compreender os desafios postos na contemporaneidade como um processo constante de disputa em que estão em jogo diferentes interesses marcados por celebrações do passado.

2 QUATRO DATAS/FATOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

2.1 Abril de 1835: nasce a Escola Normal da província do Rio de Janeiro

O período entre 1834 e 1933 compreende um século de iniciativas, fundações, fechamentos e reaberturas de inúmeras Escolas Normais pelo território brasileiro. Passando por boa parte do século XIX e o primeiro terço do século XX, os esforços de

institucionalização da formação de professores estão no surgimento da Escola Normal de Província do Rio de Janeiro (1935), pela fundação da Escola Normal Paulista (1846), na tardia criação da Escola Normal da Corte (1880), no pioneirismo do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932) e em outras iniciativas nas demais províncias.

As primeiras experiências atravessaram o século XIX em condições ainda desfavoráveis. Para Martins (2009), o Ato Adicional de 1834, lei que reformou a Constituição do Império e concedeu maior autonomia às províncias, foi um fator determinante para a proliferação destas primeiras experiências formativas organizadas no modelo das Escolas Normais. O Ato trazia uma proposta de descentralização administrativa, transferindo para cada província a responsabilidade de organização de seus respectivos sistemas de ensino. Alinhado com esta leitura, Saviani (2009) acredita que ao colocar a instrução primária como atribuição de cada província, o Ato Adicional provoca uma tendência de criação, acompanhando alguns países europeus, de Escolas Normais para a formação de professores.

A criação da primeira Escola Normal do Brasil, situada em Niterói, revelava uma central preocupação em relação aos aspectos morais de seus ingressantes, exigindo para matrícula na instituição, no artigo 4º da Lei nº 10, de 10 de abril de 1835: “ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever”. Em suma, para Castanha (2008), os candidatos deveriam ser sujeitos de boa índole.

No meio das primeiras iniciativas, um marco importante para esta primeira fase da formação de professores no Brasil é o estabelecimento da Escola Normal pública e gratuita nos anos de 1880 (MARTINS, 2009). A autora exemplifica este movimento com a criação da Escola Normal da Corte, em 1880, que substituiu a então privada Escola Normal Livre. A instituição, ao ser criada, preservava a estrutura admissional das instituições criadas desde a década de trinta, cultivando os exames de proficiência e atestado de moralidade, assinado pelo pároco da região, como exigências para o ingresso. Observando estas exigências de acesso, Martins (2009) também sublinha o aspecto moral e defende que a Escola Normal do Município da Corte do Rio de Janeiro já equilibrava duas intencionalidades latentes na formação de professores: Idoneidade moral; e formação científica.

A primeira metade deste período de surgimento das Escolas Normais acaba por revelar alguns aspectos recorrentes nos trabalhos de pesquisa, com destaque para a centralidade dos conhecimentos a serem ensinados e a ênfase desproporcional na preocupação de uma formação moral do professor. Para Saviani (2009), as primeiras Escolas Normais apresentavam uma forte preocupação no ensino dos conhecimentos a

serem transmitidos na escola primária, invisibilizando a formação didática e pedagógica no currículo de formação dos novos professores.

Os aspectos morais foram supervalorizados na formação de professores no século XIX, denotando uma preocupação explícita das inúmeras legislações educacionais em controlar os professores e sua prática. Neste prisma, Castanha (2008) assinala que “os regulamentos das escolas normais eram muito ricos em regras e princípios, demonstrando o peso dos aspectos morais presentes na sociedade do século XIX” (CASTANHA, 2008, p.31). Para Martins (2009), os requisitos de ingresso nas primeiras Escolas Normais valorizavam muito pouco as qualidades intelectuais do professor em formação, mas sim a sua condição moral para um projeto de disseminação na população de uma “espécie de moral universal”.

Criticava-se a falta de habilitação dos professores, mas essa carência sempre era suprida pelo conceito de moralidade. Não era fundamental ter um quadro de professores qualificados, mas era indispensável que os professores fossem engajados no projeto, portanto, defensores e difusores da ordem e civilização. Eles deveriam servir de modelo aos seus alunos tanto na sua vida pública como na vida privada. Essa forte vigilância visava impedir que os professores semeassem em seus alunos valores e princípios diferenciados dos defendidos pela classe hegemônica (CASTANHA, 2008, p.31).

No entanto, as mudanças desenvolvidas na última década do século XIX, na província de São Paulo, respondiam a alguns dos aspectos supracitados em relação às características das primeiras instituições de formação de professores criadas no território. A reforma Caetano Campos de 1890 foi um marco na forma de organização das Escolas Normais, com destaque para dois avanços principais no funcionamento da Escola Normal Paulista: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma” (SAVIANI, 2009, p.145).

Em disputa com uma concepção que dava foco nos aspectos morais e religiosos, com a Proclamação da República, Almeida (1995) acredita que os ideais de uma escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica ganharam espaço na formulação de políticas para os sistemas de ensino. Imerso nesta atmosfera e atento aos desafios da formação de mestres, Caetano Campos instituiu a Escola Modelo Superior, um espaço para a prática de ensino das normalistas e de aplicação dos conhecimentos adquiridos, que contava com “professores modelo” e “aulas modelo”. Em suma, o impacto mais significativo da reforma está diretamente relacionado à criação da Escola-Modelo e na estrutura desenvolvida nos “exercícios práticos de ensino”, que, segundo Almeida (1995),

influenciaram significativamente a prática de ensino nas Escolas Normais nos anos posteriores.

Todavia, mesmo considerados por Almeida (1995) como um avanço e ministrados apenas no terceiro ano do curso, os exercícios práticos de ensino e as classes de aplicação já mostravam uma certa sequência hierárquica dentro do processo formativo, revelando muita proximidade com a organização dos cursos de licenciatura criados durante o século XX, onde a estrutura conhecida como 3+1 desenhava uma formação muito consistente na área específica e, com caráter de complementação, garantia um ano de estudos e práticas pedagógicas.

2.2 Abril de 1931: a reforma Francisco Campos e a formação universitária

O contexto histórico que emoldura a Reforma Francisco Campos é desenhado por um conjunto de fatos no cenário político, que acabaram por dinamizar a correlação de forças e de concepções no campo educacional. A partir da década 1920, é possível observar a criação da Universidade do Rio de Janeiro (1920) e uma série de debates sobre os rumos da educação brasileira. E será desta conjuntura que seguirá o desenvolvimento deste período histórico da formação de professores no Brasil, buscando apresentar as primeiras experiências, a consolidação de um modelo nacional e as reformas que alteraram os rumos desta relação ainda breve entre a universidade e a formação de professores no país. A referida década foi cenário de disputas entre duas concepções sobre a Universidade, que se dividiam entre os que compreendiam a sua função exclusivamente de formação profissional e os que entendiam uma função ampliada para a formação profissional e a pesquisa científica (FÁVERO, 2006; MENDONÇA, 1994).

Para Fávero (2006), a própria criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, dava pistas para novas reformas na educação brasileira e apontava para uma participação mais efetiva do governo na organização do sistema. Assim, o primeiro ministro da pasta, Francisco Campos, assina um conjunto de decretos, a reforma que levou o seu próprio nome e implementou pontos como: concessão da relativa autonomia universitária; criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras; criação do Conselho Nacional de Educação; estruturação do ensino secundário; organização do ensino comercial; e apresenta o estatuto das universidades brasileiras.

Em um cenário de fortes disputas, dentro da Reforma Francisco Campos, o Decreto nº 19.852/31 tem a finalidade de dar uma unidade universitária a outros institutos de ensino superior, como a Faculdade de Odontologia e a Escola Nacional de Belas Artes. O documento cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e, para Fávero (2006), a instituição daria o caráter universitário à Universidade do Rio de Janeiro. Porém, a criação da mesma não se concretizou nos primeiros anos da década de trinta. Contudo, a não materialização da criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro não impediu a emergência de novas instituições e concepções sobre a formação de professores. O Manifesto dos Pioneiros e a transformação das escolas normais do Distrito Federal e de São Paulo em Institutos de Educação propuseram novas estruturas para o país.

Para Saviani (2009), a criação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e do estado de São Paulo sinalizava para uma nova fase na formação de professores no país, onde os espaços educacionais passam a receber um olhar do ensino e da pesquisa. A transformação da Escola Normal em Escola de Professores foi responsável pelo movimento de reorganização do currículo de formação e já previa, no início do curso, disciplinas voltadas para o campo educacional: biologia educacional; sociologia educacional; psicologia educacional; história da educação; introdução ao ensino.

O Manifesto de 1932 traz bandeiras importantes para a constituição da universidade brasileira, assinalando a concepção de seu tripé (ensino, pesquisa e vulgarização), revelando um forte compromisso com a centralidade da pesquisa e produção de conhecimento. O documento apresenta um marco importante na defesa da exclusividade da formação de professores em nível superior. Com este cenário, duas experiências ganham materialidade nos anos seguintes: a Universidade de São Paulo (USP) de Fernando Azevedo; e a Universidade do Distrito Federal (UDF) de Anísio Teixeira (MENDONÇA, 1994).

2.3 Abril de 1935: a Universidade do Distrito Federal (UDF)

Se a reforma de 1890 trouxe provocações às diversas outras instituições formativas em São Paulo, no Distrito Federal e nas demais províncias, a década de 1930 foi o cenário de profundas modificações e inovações na arquitetura dos cursos de formação de mestres. Sob forte influência de Anísio Teixeira, a antiga Escola Normal da Corte, no ano de 1932, já instalada em seu prédio próprio, transforma-se no Instituto de Educação do

Distrito Federal. O decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, apresentava uma nova estrutura para a formação de professores e, por meio da criação da Escola de Professores, estabelece uma agenda de valorização do conhecimento científico e dos processos de aprendizagem. Nesta perspectiva, “O Instituto de Educação funcionava como uma verdadeira escola-laboratório” (VIDAL, 1996, p.241). No entanto, o horizonte de criar uma cultura pedagógica nacional passava também por criar espaços de divulgação do conhecimento produzido nos espaços formativos da Escola de Professores. No seio desta intencionalidade, em 1934, o Diretor do Instituto, Lourenço Filho, cria a Revista Arquivos do Instituto de Educação (VIDAL, 1996), que recebia os textos de pesquisas realizadas pelos professores do instituto e professores em formação.

A formação dos professores, assim compreendida, é uma formação de tal ordem prática, que o centro de gravidade da escola são os estabelecimentos anexos de ensino primário, que devem funcionar como laboratórios para a demonstração (ensino modelo), para a experimentação (ensino de novos métodos) e para a prática do ensino (classes de aplicação). O aluno, logo no segundo trimestre do curso, começa a frequentar esse laboratório para observar o ensino (seção de demonstração da escola primária). No 3.º e 4.º trimestres inicia a participação do ensino, ensinando a pequenos grupos de alunos. E no 5.º trimestre pratica regularmente o ensino, assumindo a direção de classes (TEIXEIRA, 1932).

Se a reforma de Caetano Campos, em 1890, na Escola Normal Paulista, apresentou a Escola Modelo e a prática de ensino, o Instituto de Educação avançou significativamente no entendimento do papel das escolas no processo de formação dos professores e no papel do professor na construção de conhecimento e de uma cultura pedagógica nacional. Em suma, a “Escola de Anísio” encontrou desdobramento na fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF). Junto com a fundação da Universidade de São Paulo, a criação da UDF representou a primeira grande transição, a institucionalização da formação de professores em nível superior. Deste modo, em 4 de abril de 1935, com a assinatura do Decreto nº 5.513, pelo prefeito Pedro Ernesto, é fundada a Universidade do Distrito Federal (UDF), que tinha como finalidades:

a) promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; b) encorajar a pesquisa científica, literária e artística; c) propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular; d) formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem; e) prover a formação do magistério, em todos os seus graus (VICENZI, 1986, p.27).

Dentre os 27 cursos elencados no decreto de fundação, o destaque, nos primeiros anos foi para os cursos de preparação do professor primário, prevendo uma formação em cultura geral, conhecimento específico e, sobretudo, uma grande ênfase na formação pedagógica. Tal destaque é produto da continuidade da organização oriunda do Instituto

de Educação, pois “Atribuía-se, por conseguinte, ao professor primário e secundário um papel muito superior ao que normalmente lhe era conferido, pois pretendia-se reformar a sociedade elevando significativamente a educação de todos” (VICENZI, 1986, p.37).

Para Mendonça (1994), os dois projetos, sob influência das ideias da Escola Nova, acabaram por influenciar o projeto da Universidade do Brasil, que absorveu a UDF após a sua extinção e assumiu-se como referência na formação de professores no território brasileiro. Entretanto, a autora sublinha que incorporação da UDF não se materializou de forma tranquila e revelou uma espécie de “triagem ideológica”, que interferiu diretamente na área ligada às ciências humanas e sociais. Um exemplo padrão é a extinção definitiva da Escola de Formação da UDF. Assim, diante de sua estrutura, “percebe-se a UDF como uma utopia vetada, mas que oferece ainda hoje subsídios para refletir sobre o papel e as funções da universidade em termos de ensino, pesquisa, produção de conhecimento, cultura, formação do magistério” (FÁVERO, 2008, p.178). Em suma, para a autora, a instituição marcou a história da produção de conhecimento no Brasil e proporcionou subsídios para o pensamento educacional contemporâneo.

2.4 Abril de 1939: a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi)

Criada por meio do Decreto 1.190, 04 de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil nasce algumas semanas depois da extinção definitiva da UDF e acaba por incorporá-la à sua estrutura. O decreto, em seu Art. 1º, apresenta as finalidades da instituição de: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.

O decreto revela o seu distanciamento súbito da proposta implementada pela UDF e, em seu Art. 20º, apresenta a forma de funcionamento do curso de Didática, com duração de um ano e de caráter complementar para os demais cursos da FNFi, ou seja, consagrava-se assim o modelo 3+1. Deste modo, a referido desenho curricular retomava uma tendência corrente das primeiras Escolas Normais e garantia ao conhecimento a ser ensinado o protagonismo dentro do processo formativo.

A criação da FNFi acaba por delinear um novo direcionamento para as instituições formadoras no território nacional, que passaram a montar seus projetos de curso seguindo o desenho de três anos de disciplinas específicas ao conhecimento a ser

ensinado e um ano para formação didática, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia (SAVIANI, 2009). Também analisando os impactos desta estrutura, Fávero (2003) destaca, dentro do funcionamento da FNFi, a predileção dos alunos pelos cursos de bacharelado e o posterior interesse na integralização da licenciatura, sublinhando a supremacia do convencional modelo 3+1.

Para Mendonça (1994), este processo que se desenvolveu na transição da UDF e da criação da Faculdade Nacional de Filosofia revelou uma ruptura com uma concepção de formação de um intelectual para a finalidade da universidade em formar burocratas. Componentes curriculares da antiga Escola de Formação são esvaziados (filosofia da educação, história da educação e educação comparada) e dão lugar a disciplinas relacionadas a administração escolar.

Em compêndio, a Universidade do Brasil apresenta-se como uma instituição que tenta materializar, por parte do governo federal, o controle na formação. Assim, estruturadas dentro de um campo cultural relativamente autônomo em relação ao Estado, a UDF e a USP poderiam apresentar descompassos em relação as políticas propostas pelo ministro Gustavo Capanema. Logo, ao não incorporar a Escola de Educação da UDF, o então ministro da Educação revela a opção de distanciamento de concepções humanistas que sustentavam a Universidade de Anísio. O projeto de Gustavo Capanema era outro. O ministro compreendia a função da Faculdade Nacional de Filosofia como uma instituição que formaria quadros para os ministérios e, logo, deveriam passar por uma formação alinhada ideologicamente com o governo (MENDONÇA, 1994).

De tal modo, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil tem sua fundação apontada para um modelo de formação de professores que retomava a centralidade do conhecimento a ser ensinado em relação aos conhecimentos pedagógicos. No entanto, ao debruçar-se sobre os documentos que registram a trajetória da FNFi, Fávero (2003) destaca o avanço da pesquisa científica já na década de quarenta, superando um contexto adverso em relação aos recursos, configurando-se como um espaço compromissado com problemas da época e de diversos grupos sociais. Neste sentido, para Fávero (2003), a Faculdade Nacional teve papel relevante na luta pela transformação da realidade brasileira e mostrou sensibilidade e consciência de sua função de produzir e socializar saberes, até a sua extinção em 1967 e, passados trinta e sete anos do decreto de Francisco Campos, a criação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em julho de 1968.

3 PARABÉNS PARA VOCÊ, NESTA DATA QUERIDA: AS NOVAS/ANTIGAS DATAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o olhar direcionado para os séculos XIX e XX, a presente digressão histórica apresentou contextos que cercaram alguns fatos importantes para a formação de professores no Brasil. As quatro datas e os quatro meses de abril celebram a criação de diferentes instituições, constituídas de concepções diversas. Mas, afinal de contas, o que podemos comemorar? Quais as compreensões sobre a formação de professores estão em disputa? Diante destas questões, das datas remotas e datas recentes é que se desenvolve esta seção. Presente em quase todas as datas comemorativas, a centralidade no conhecimento específico nos programas formativos tem sido um aspecto recorrente e um componente principal para o modelo 3+1. O conhecimento específico estava presente, junto com a preocupação da moralidade do professor, na estrutura das Escolas Normais do século XIX. A ênfase nos conhecimentos a serem ensinados também esteve presente na viagem pelo século XX, com destaque para a estrutura consagrada pela FNFi, propondo os três anos para os cursos de bacharelado e um voltado para o curso de didática.

No entanto, as décadas de 1970 e 1980 reuniram datas importantíssimas para a educação brasileira, sobretudo, construídas pelos movimentos sociais que lutaram por pautas represadas durante o regime ditatorial e, mais especificamente, na reforma universitária de 1968. No campo da formação de professores, a redemocratização deu musculatura para as pautas de valorização da profissão e da emergência de superação do modelo tradicional praticado nas universidades, ou seja, o modelo 3+1 é posto em questão. Muitas datas são celebradas neste período, com destaque para a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996. No entanto, neste ensaio, ressalta-se ao menos três celebrações que vêm guardando a memória de políticas anteriores e, banhadas pelo saudosismo, têm homenageado características marcantes de experiências diferentes em nossa secular história na formação de professores, que podem ser chamadas de: as celebrações da formação técnica-profissionalizante; as celebrações da morigeração; e as celebrações da aproximação entre Universidade/Escola.

3.1 As celebrações da formação técnica- profissionalizante

As primeiras celebrações destacadas manifestam-se em homenagem aos derrotados da Reforma Francisco Campos em 1931, ou melhor, retomam uma concepção sobre a função social da Universidade baseada no exclusivo papel de formar profissionais. Neste sentido, os ventos neoliberais da década de 1990, a expansão dos institutos superiores e as diretrizes curriculares para a formação inicial do professor apresentaram-se como datas capitais para a imposição de um novo perfil para os cursos de licenciatura, trazendo uma orientação técnico- profissionalizante para o seu desenvolvimento.

Entre as datas mais próximas e mais distantes, retomando os anos de 1920 e 1930, a criação do Ministério da Educação e as reformas apresentadas por seu primeiro ministro, Francisco Campos, estiveram emolduradas por uma forte disputa entre duas concepções sobre o escopo da Universidade brasileira. De um lado, um grupo capitaneado pela Associação Brasileira de Educação (ABE) defendia a pesquisa científica como atribuição da Universidade e, de outro, os que compreendiam que sua função deveria estar restrita à formação profissional (FÁVERO, 2006). No entanto, o lançamento do estatuto das Universidades brasileiras, em abril de 1932, consagra a pesquisa e a formação profissional como principal função da instituição e impõe um revés para os defendiam uma função mais limitada.

Deste modo, mesmo depois de avanços e conquistas na década de 1980, a formação de professores atravessou a década de 1990, a década da educação, com forte atuação das políticas neoliberais, que se traduziram em políticas como a expansão dos institutos superiores de educação, os cursos de Normal Superior e as Diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002). Os institutos e os cursos normais revelavam o compromisso com as pautas implementadas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, de precarização da formação do professor e construção de uma estrutura baseada na instrução técnica e instrumental. A referida expansão atendia também ao movimento de deslocar a formação para fora da Universidade, esvaziando a formação em pesquisa e extensão dos professores em formação (FREITAS, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores reafirmaram a aproximação com um “novo perfil” para os cursos de licenciatura e, segundo Freitas (2002), apresentavam: a regulação e fragmentação do trabalho pedagógico; as competências como política de formação e instrumento de avaliação; e a certificação de

competências e a avaliação dos professores. Deste modo, as diretrizes apontaram para “mudanças que provocaram intenso debate sobre a concepção de formação de caráter tecnicista e reducionista do conteúdo e da estrutura da formação de professores” (FREITAS, 2018, p.514).

Para aqueles que guardam estas datas com carinho, outros desdobramentos foram dignos de comemorações especiais. Reconhecida como mercadoria pela Organização Mundial do Comércio, a Educação vem contando com crescente participação da iniciativa privada, revelando, a emergência de instituições com fins lucrativos, as universidades-empresas. Assim, essas instituições têm tomado o controle da formação de professores no país, apresentando um formato competitivo, de baixo investimento e, em muitos casos, com cursos à distância (DINIZ-PEREIRA, 2019). O censo da educação superior de 2018 revela que, das 8.450.755 matrículas no país, a iniciativa privada conta com 6.373.274, cerca de 75% do total. Quando o recorte é dentro dos cursos de licenciatura, das 1.628.676 de matrículas, a iniciativa privada mantém números altos (1.016.249) em relação às instituições públicas (612.427), alcançando mais de 60% de professores em formação (INEP, 2019).

Em suma, as concepções derrotadas da década de 1920 renascem com muito vigor dentro da lógica neoliberal e das reformas internacionais para educação, pois a formação de professores tem tomado um caminho cada vez mais técnico-profissional, majoritariamente, em instituições privadas, sem espaço para a produção científica e para extensão universitária. Nesta perspectiva, os números do censo e as políticas de precarização dos últimos anos têm demonstrado que esses interesses são proeminentes na sociedade, prestando uma grande homenagem aos que defendiam uma função social mais restrita para a Universidade no século passado.

3.2 As celebrações da morigeração

Em memória ao indispensável documento para matrícula em uma Escola Normal no século XIX, a carta de morigeração, os meses de abril de 2019 e abril de 2020 compreenderam a ascensão e a derrocada do ministro Abraham Weintraub, talvez, o ministro da Educação mais preocupado com a dimensão “moral” que a educação brasileira já viu. Com discursos maliciosos e com delgados fundamentos, o ministro escolheu a Universidade como principal objeto de explanação, acusando-a de promotora

de “balbúrdia”, de cultivar plantações de maconha e de produzir drogas sintéticas em seus laboratórios.

O ministro Weintraub demonstrou uma perseguição explícita para as Ciências Humanas e construiu um discurso de desvalorização, questionando sua presença dentro das instituições públicas. Assim, traçando comparações entre outras áreas de conhecimento, ele declarou: “Eu, como brasileiro, eu quero ter mais médico, mais enfermeiro, mais engenheiro, mais dentistas. Eu não quero mais sociólogo, antropólogo, não quero mais filósofo com o meu dinheiro” (REZENDE, 2020). Se a idoneidade moral e a formação científica eram as principais preocupações para a formação do professor na Escola Normal do século XIX (MARTINS, 2009), o questionamento moral proferido aos professores e estudantes das universidades federais foi uma das pautas principais de Abraham Weintraub. O ministro tentou atrelar repasses de verbas ao “bom comportamento” das instituições, mencionando que as “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verba reduzida” (AGOSTINI, 2019).

Seguindo no mesmo tom morigerado, um deputado estadual de São Paulo apresentou projeto que condiciona a matrícula em universidades estaduais à apresentação de exame toxicológico (BASILIO, 2019). Neste caminho, parece que o atestado de moralidade, expedido pelo pároco da região, ganhou um novo comprovante de bons costumes, pois o uso de drogas foi um tema recorrente nos ataques do ministro Weintraub: “Você tem plantações de maconha, mas não são três pés de maconha, são plantações extensivas de algumas universidades, a ponto de ter borrifador de agrotóxico” (DAMASCENO, 2019).

Em compêndio, aquele que foi nomeado no relevante mês para educação brasileira, o mês de abril, reuniu, durante seu pouco mais de um ano no comando do Ministério da Educação, ações orquestradas contra a idoneidade moral dos professores e estudantes das universidades federais. Assim, Abraham Weintraub comportou-se como um verdadeiro anfitrião da celebração da moralidade presente no século XIX e conseguiu trazer para sua atmosfera o odor de morigeração das primeiras Escolas Normais do Brasil.

3.3 As celebrações da aproximação entre Universidade/Escola

As novas datas para a formação de professores têm sido projetadas por relevantes pesquisas do campo, que vêm multiplicando-se nos estudos sobre o estágio curricular, a aproximação entre Universidade/Escola e as possibilidades de fortalecimento da formação docente nesta interseção entre estas duas instituições. No entanto, estes esforços parecem celebrar a fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF), pois retomam algumas preocupações presentes na construção desta instituição, como a formação para o magistério, a produção científica e a extensão popular. Ao absorver o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, a UDF, por meio de sua Escola de Educação, integra a estrutura construída e reafirma a sua vocação da prática pedagógica como objeto de ensino e pesquisa (VICENZI, 1986; MENDONÇA, 1994; FÁVERO, 2006; SAVIANI, 2009).

No entanto, frente ao hiato de décadas imposto pela ascensão da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) e protagonismo do modelo 3+1 para formação de professores, novos desafios têm sido postos nos últimos anos, que vêm problematizando este modelo aplicacionista de alta valorização das áreas específicas em detrimento da área pedagógica. Assim, as celebrações que retomam as ideias inseridas pela UDF na década de 1930 têm se materializado na crítica ao cenário herdado da lógica da aplicação e têm apontado para algumas saídas. Neste sentido, Gatti (2010) problematiza a disputa entre “formação disciplinar/formação para a docência” e reconhece uma presença ainda muito forte da primeira nos currículos de formação de professores, desnudando a dependência dos cursos de licenciatura diante dos bacharelados disciplinares. Frente a este desafio, a autora sinaliza uma saída e assinala que “a formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias” (GATTI, 2010, p.1375).

O desafio de superação do modelo 3+1 tem atravessado as reflexões sobre o estágio curricular, pois, mesmo que superado no escopo da legislação e diretrizes dos cursos, o arranjo ainda está presente nas dinâmicas curriculares. De fato, cursos que não seguem mais, formalmente, o referido modelo, mas seguem sem enfrentar as fraturas presentes entre a formação disciplinar e a formação pedagógica (CRUZ, 2017). A ideia de hierarquização dos conhecimentos, com destaque para os conhecimentos específicos e a secundarização dos conhecimentos ancorados na prática docente têm sustentado este

modelo de aplicação, o que tem dificultado os avanços na formação e profissionalização docente.

E é neste contexto que o estágio supervisionado tem sido desenvolvido dentro dos cursos, contando ainda com uma posição subalterna no processo formativo, ocupando um espaço reduzido nos cursos de licenciatura, com o licenciando em uma posição passiva e os professores orientadores de estágio com pouca clareza de suas atribuições (LÜDKE e CRUZ, 2005; LÜDKE e SCOTT, 2018). Frente a estes desafios, “o papel do estágio, que se propõe como meio de ligação entre a universidade, em sua incumbência de preparação inicial do futuro professor, e a escola como local de trabalho e de formação também desse professor, ainda não teve uma clara definição” (LÜDKE e BOING, 2012, p.434). Deste modo, a saída apontada aparece como um imperativo nos trabalhos de Menga Ludke, no sentido da promoção da aproximação dos dois fundamentais espaços de formação, a Universidade e a Escola, destacando estágio como elo precioso (LÜDKE e SCOTT, 2018, LÜDKE, 2009).

Historicamente, o estágio tem uma discussão antecipada na reforma Caetano Campos, na Escola Normal Paulista, onde a ideia da Escola Modelo traz provocações importantes para o campo. Porém, as Escolas Laboratório do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e da UDF, suas práticas, observações e inquéritos conformam um cenário de grande centralidade a interlocução entre a Escola e a Universidade. Acompanhando o fulgor destas celebrações, seria razoável considerar a fundação da UDF como a data de aniversário da formação de professores, da temática do estágio e da construção de uma estrutura para a pesquisa educacional? Algumas pistas guardam traços comuns e não descartam a influência daquele período nas disputas atuais no campo da formação de professores, com destaque para a recorrência na busca pela aproximação entre a Universidade e a Escola. Assim, em datas mais recentes, muito tem sido debatido sobre a necessidade de criação de uma área comum entre o curso de licenciatura e a educação básica, seja na proposição de Nóvoa (2017) de construção do entre-lugar, ou na reivindicação de Zeichner (2010) para a materialização de um “terceiro espaço” entre Universidade/Escola, por meio de “cruzamento de fronteiras”. Em compêndio, os dois autores sublinham o papel central do professor da educação básica dentro do processo formativo e, de certo modo, trazem à tona alguns componentes preciosos bordados na construção da Universidade do Distrito Federal e sua sensibilidade na articulação com as escolas.

4 DAS COMEMORAÇÕES FINAIS

Diante de tantas comemorações e tantas memórias reavivadas, parece pouco provável encontrar uma relação entre estas celebrações que não seja de permanente disputa. Qual o lugar da formação? Como deve ser a estrutura curricular? Qual o papel da escola e dos sujeitos nela atuantes? Quem financia a formação inicial dos professores? Assim, de frente com estas questões e com atenção à modesta digressão histórica que dá forma a este ensaio, não restam muitos caminhos para as comemorações finais que não seja o reconhecimento das tensões que têm atravessado o campo. Se o século XIX confiou às Escolas Normais a tarefa de preparar os professores para atuarem nas escolas primárias, o século XX trouxe outros encaminhamentos e empurrou para a Universidade esta responsabilidade. A idoneidade moral, condição fundamental para um professor em formação no século XIX, ganhou vida nos lábios do ministro Weitraub, que buscou estabelecer uma desconfiança moral das universidades federais. Frente à asfixia que a UDF e as ideias encampadas por ela sofreram, as novas proposições de aproximação entre a Universidade e a Escola parecem dar fôlego a algumas concepções de Anísio.

Em suma, as novas datas e as antigas datas vêm alimentando a permanente fricção entre as diferentes concepções de formação de professores. Neste sentido, em um contexto atual de mercantilização no campo educacional, precarização da formação e interferências de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na formulação de políticas de formação, um novo quatro de abril parece a saída. Uma nova data comemorativa, “com ação de quem conspira”, para resistência e fortalecimento da formação de professores, que sustente uma forte base nos conhecimentos pedagógicos, em constante diálogo entre universidade/escola e, sobretudo, com uma posição crítica e reflexiva sobre a conjuntura educacional e social que a emoldura.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, R. MEC cortará verba de universidades por “balbúrdia”. **Estadão**, São Paulo, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em: 29 jul. 2020.

ALMEIDA, J. S. de. Currículo da Escola Normal Paulista (1846/1920): revendo uma trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n.184, p.665-689, set./dez. 1995. Disponível em:

<http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1184/923>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BASILIO, A.L. Deputado propõe atrelar matrícula em universidade a exame toxicológico. **Carta Capital**, São Paulo, 27 mar. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/deputado-propoe-atrelar-matricula-em-universidade-a-exame-toxicologico/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº10, 10 de abril de 1835. Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%c2%ba10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 29 jul 2020.

BRASIL. Decreto nº 1.190, 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-norma-pe.html>. Acesso em: 29 jul 2020.

CASTANHA, A. P. Escolas Normais no século XIX: um estudo comparativo. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, v. 32, p. 17-36, 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5395/art02_32.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

CERRI, L. F. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **Revista história**, histórias, Brasília, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730/9425>. Acesso em: 07 jul. 2020.

CRUZ, G. B. da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.166, p. 1166-1195, out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1166.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

DAMASCENO, V. Weintraub repete acusações contra universidades com base em reportagens. **Exame**, São Paulo, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://exame.com/brasil/ministro-da-educacao-repete-que-ha-plantacoes-de-maconha-nas-universidades/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. **Formação de Professores S.A.: Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FÁVERO, M. A Faculdade Nacional de Filosofia: origens, construção e extinção. Série- Estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n.16, p. 107-131, 2003. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/511/405>. Acesso em: 07 jul. 2020.

FÁVERO, M. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>. Acesso em: 07 jul. 2020.

FÁVERO, M. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal, **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 8, n. 2 [17], p. 161-180, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38582/20113>. Acesso em: 29 jul. 2020.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

FREITAS, H. C. L. 30 anos da Constituição – avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912/pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf?origin=publication_detail. Acesso em: 07 jul. 2020.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago/dez, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/7>. Acesso em: 07 jul. 2020.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, mai./ago., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/07.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai./ago. 2005. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/grupo_01.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

LÜDKE, M. SCOTT, D. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 109-125, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-39-142-109.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MARTINHO DA VILA. **Alô Vila Isabeel!!!** Rio de Janeiro: Sony. c2017. CD.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 35, p. 173-182, set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639621/7189>. Acesso em: 07 jul. 2020.

MENDONÇA, A. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.90, p.36-44, ago. 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/890/961>. Acesso em: 07 jul. 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

REZENDE C. Weintraub: 'Não quero sociólogo, antropólogo e filósofo com meu dinheiro'. **Portal UOL**, 14 jun. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/constanca-rezende/2020/06/14/weintraub-nao-quero-sociologo-antropologo-e-filosofo-com-meu-dinheiro.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 29 jul 2020.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

TEIXEIRA, A. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário. **Boletim de Educação Pública**, v.2, n.1/2, p.110-117, jan./jun. 1932. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/reorganizacao.html>. Acesso em: 07 jul. 2020.

VICENZI, L. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. **Fórum Educacional**, v.10, n.3, jul./set. 1986. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/federal.html>. Acesso em: 07 jul. 2020.

VIDAL, D.G. Ensaio para a construção de uma ciência pedagógica brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal, 1932-1937. **Revista Brasileira de Estudos**

Pedagógicos, Brasília, v.77, n.185, p.239-258, jan./abr. 1996. Disponível em:
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1199/938>. Acesso em: 07 jul. 2020.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 07 jul. 2020.