

ESCASSEZ DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA FALSA PREMISSA

João Manoel Nascimento dos Santos ¹

RESUMO

“No Brasil faltam professores”. Esta é uma afirmação recorrente na mídia, escolas e universidades; sua força pode ser dimensionada ao passo que mobiliza ações institucionais a partir deste fenômeno chamado de escassez ou apagão docente. Como elemento central deste trabalho damos luz a este princípio que denominaremos como “discursos da escassez docente”, e questionamos: qual a sua influência na concepção e materialização de ações, políticas e programas de formação de professores no Brasil?. O texto presente tem como objetivo investigar as manifestações e os desdobramentos dos “discursos da escassez docente” ao longo da história do Brasil. Para isso, utilizamos de abordagem qualitativa, numa pesquisa que é caracterizada na dimensão metodológica por sua natureza documental e bibliográfica. A partir da leitura e análise de artigos, livros e documentos oficiais do governo brasileiro, é possível afirmar que em diversos momentos da história do nosso país existiram “discursos da escassez docente”, e cada um deles, se manifestou com justificativas que estiveram em conformidade ao seu tempo, resultando em medidas, ações e alterações nos contextos da formação de professores. Os diversos referenciais nos possibilitam, portanto, concluir que a “escassez docente” no Brasil é uma falsa premissa que atravessa diferentes tempos em nosso território, bem como, é possível afirmar que nas diferentes épocas foram produzidas soluções atenuantes para a suposta falta de professores.

Palavras-chave: Atratividade docente, Escassez de professores, Precarização docente, Esperançar.

INTRODUÇÃO

Durante meu processo formativo na universidade estive em diferentes momentos vinculado direta ou indiretamente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID; ora como bolsista do programa, ora com pesquisas direcionadas ao mesmo. Me debrucei, para melhor compreensão prática e teórico desta política pública, em seu funcionamento, desdobramentos, histórico e origens. Caminhos que me conduziram aos levantamentos realizados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), em específico ao relatório intitulado *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*, publicado no ano de 2007. Documento que aborda de modo central o fenômeno que intitula de escassez ou apagão docente.

¹Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Licenciado e mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, joao_2708@hotmail.com.

A análise deste documento, para além de uma pesquisa sobre as origens do PIBID, possibilitou compreender a força do fenômeno chamado de escassez ou apagão docente enquanto mobilizador de ações institucionais utilizando como argumento central, a falta de professores no Brasil. Afirmção recorrente na mídia, escolas e universidades, responsável por fomentar inquietações que foram sistematizadas a partir da **pergunta**: qual a influência dos “discursos da escassez docente” na concepção e materialização de ações, políticas e programas de formação de professores no Brasil?. Para tal, foi estabelecido como **objetivo** investigar as manifestações e os desdobramentos dos “discursos da escassez docente” ao longo da história do Brasil.

A partir da leitura e análise de fontes documentais e bibliográficas o texto atravessa, de modo breve e orientado, diversos momentos na história do Brasil, ao passo que evidencia como os “discursos da escassez docente” impactam nossos direitos, e inviabilizam a concepção e materialidade de uma educação de plena qualidade em nosso país. Concluimos que, os “discursos da escassez” de professores forneceu e fornece bases para construção de propostas que tangenciavam questões concernentes à educação, sem de fato confrontar os desafios históricos que enfrentamos. Sendo a escassez uma falsa premissa esconde aquilo que é fato, a inexistência de atratividade para seguir a carreira docente.

METODOLOGIA

Empreendemos uma pesquisa de natureza documental e bibliográfica ancorada no método dialético (GIL, 2008), com a leitura e análise de artigos, livros e documentos oficiais do governo brasileiro, nos apropriando dos escritos e respectivos documentos de modo contextualizado e interdependentes nos movimentos da realidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Professor, um profissional?

No território que hoje chamamos de Brasil, durante muito tempo ocupado somente por povos indígenas, existiam por toda parte transferências de saberes, e momentos dedicados apenas ao ensino eram incomuns (BRANDÃO, 1981; RIBEIRO, 1995). Os rumos desta história foram radicalmente transformados com a chegada dos europeus, e posterior vinda forçada de africanos (RIBEIRO, 1995), numa colonização que trazia consigo a cristandade missionária da catequese jesuítica, com o início da tarefa educativa no Brasil. A Companhia de Jesus era responsável pela cristianização dos povos indígenas

produzindo uniformidade cultural no grupo colonizado, e aos filhos da elite era possível ingressar no sacerdócio ou se encaminhar para Europa, e concluir os estudos na universidade (SAVIANI, 2005; ROCHA, 2010). Naquele momento não havia formação para o magistério.

A instrução se encontrava distante das atividades produtivas de caráter rudimentar e escravista, possuindo pouco valor e difusão na sociedade, e a escola, existia apenas enquanto preparo para homens pertencentes as famílias de posses (ROCHA, 2010). No entanto, o século XIX, sob influência da Revolução Francesa (1789), passou a apresentar discussões sobre popularização da educação dos menos favorecidos como um direito ao ensino primário e gratuito das primeiras letras, e por conseguinte, a formação de professores (PERES, 2010). No que se refere a educação secundária, o Colégio Pedro II fundado em 1837 no Rio de Janeiro, foi o maior expoente e instituição de referência nacional para o ensino em preparação ao curso superior, possível de ser realizado em terras brasileiras após as faculdades aqui recém fundadas (MORAIS, 2016).

Alfabetizar classes populares por outro lado beirava a omissão, ainda que a gratuidade do ensino elementar para todos os cidadãos² fosse garantida pela Constituição de 1824 (ROCHA, 2010; MORAIS, 2016). O desinteresse político no desenvolvimento de escolas era evidente na ausência e/ou precariedade de infraestrutura e materiais didáticos, além da carência de professores preparados para o exercício docente (PERES, 2010; MORAIS, 2016). Para tentar sanar esta escassez e institucionalizar a formação de professores no Brasil propuseram as Escolas Normais, lócus de aprendizagem das normas e técnicas para exercício profissional e constituição de uma cultura de formação pedagógica (MARTINS, 2009).

As Escolas Normais surgiram na década de 1830, tendo a província do Rio de Janeiro como pioneira e referência nacional (MARTINS, 2009). Contudo, a problemática era mais ampla, a baixa remuneração e desprestígio social do cargo produziam uma fraca demanda, e as instituições comumente foram utilizadas como refúgio por quem não possuía interesse no serviço militar (PINTO, 2005), com potenciais professores “recrutados a laço” (ROCHA, 2010, p. 42). Estudar nas Escolas Normais não exigia grandes requisitos intelectuais, apenas saber ler e escrever, e principalmente ter boa moral e conduta, essas sim cuidadosamente avaliadas já que futuros docentes iriam educar a juventude, difundindo nas camadas populares ordem e civilidade (MARTINS, 2009).

² Cabe lembrar que cidadania não contemplava negros, povos indígenas e mulheres (MORAIS, 2016).

Formar professores caracterizava o interesse em consolidar a soberania e a autonomia nacional através da constituição do Estado Nacional, rompendo com uma educação vinculada a religião, num sistema de educação pública que representava a hegemonia do Estado frente à Igreja (MARTINS, 2009).

O ingresso de interessados nas Escolas Normais era baixo e o número de formandos ainda menor, já que era possível exercer a profissão docente através da comprovação do domínio dos conhecimentos na área, sem necessariamente haver formação, e assim, qualquer pessoa poderia concorrer em iguais condições com os normalistas diplomados (PINTO, 2005). Somente na década de 1880 foi abolido o exercício docente sem formação normalista, e estabelecidas matérias de caráter científico nas instituições, sendo possível afirmar que as Escolas Normais avançaram enquanto responsáveis pela mudança na cultura educacional, com objetivo de não mais admitir professores sem formação (PINTO, 2005; MARTINS, 2009), além de iniciarem uma formação estruturada.

Instituições que demarcam o surgimento dos primeiros indícios da mentalidade qual professores seriam responsáveis pela construção dos conhecimentos das futuras gerações, mas Escolas Normais não constituíram avanços efetivos na educação popular. O cenário vivenciado por docentes envolvia “falta de apoio por parte das autoridades, desprestígio perante a sociedade, péssima remuneração e atuação extremamente deficiente na sala de aula, ou em algum outro espaço semelhante a um lugar direcionado para o ensino” (MORAIS, 2016, p. 134).

Formação universitária ao docente secundário

Ao final do século XIX a abolição formal da escravatura (1888) foi a transformação mais importante na passagem do Império à República (1889), ambientada no despontar do Sul e Sudeste como propulsores do desenvolvimento nacional; mais especificamente a cidade e o estado de São Paulo (SANTOS, 2013; SOUZA, 2017). Além da chegada massiva de imigrantes europeus que forneceram mão de obra baseada em trabalho livre para produção de café (SANTOS, 2013; SOUZA, 2017).

Mudanças no cenário geral do Brasil que direcionam elites, intelectuais, políticos e educadores a reconhecerem as funções social e política da educação, responsável por constituir o cidadão republicano para a nova sociedade que se desenhava capitalista urbano-industrial (SOUZA, 1992), já que por meio da educação, seríamos finalmente modernos.

Consolidar esta nova ordem perpassava pela homogeneização social no interior da ordem burguesa, que expressava os valores autoritários e conservadores da época, e a exclusão constituía regra na realidade das classes populares; sua educação estava resumida ao ensino primário, pois ao povo cabia o básico (SOUZA, 1992). Realidade qual era possível encontrar uma plebe de brancos pobres advindos do êxodo rural e uma “ralé brasileira”: composta pelos negros recém-libertos e por mulatos e mestiços de toda ordem para quem a nova condição era apenas uma nova forma de degradação” (SOUZA, 2017, p.46).

Meio a este contexto, é no governo Vargas (1930-1945), com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que Francisco Campos, no cargo de ministro, instituiu o sistema universitário que elevou ao nível superior a formação de professores secundários (ROCHA, 2000; CACETE, 2014). Reforma que previa a existência de institutos isolados conhecidos como Faculdades de Educação, Ciências e Letras como responsáveis pela formação docente, articulando utilidade prática e produção de cultura, “função esta que deveria ser compatível com a produção do conhecimento e a prática da pesquisa” (CACETE, 2011, p. 3).

Pesquisa científica e inserção dos estudos pedagógicos para formação do professor caracterizavam a inovação da reforma na concepção universitária brasileira de tradição profissionalizante, mas em termos concretos foram instaladas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, ou simplesmente Faculdades de Filosofia (CACETE, 2011; 2014). O que havia sido proposto pela Reforma Francisco Campos (1931) não floresceu como se esperava, algo aproximado se desenvolveu apenas nas Faculdades de Filosofia nas Universidades de São Paulo (1934) e Distrito Federal (1935), tendo como público as elites intelectuais (CACETE, 2011).

Para formação em nível superior a Didática foi inserida enquanto curso e disciplina com duração de um ano via Decreto-Lei nº 1.190/1939 (VEIGA, 2004). Formato que se popularizou como “esquema 3 + 1”, visto que bacharelado era requisito para licenciatura, e como efeito, as vertentes didático-pedagógicas ocuparam papel menos importante para formação docente (SAVIANI, 2009).

Entre 1940 e 1950 o país gradativamente abandonou a perspectiva da “vocação agrária” em vigor na Primeira República (1889-1930), e a rede pública de ensino foi significativamente expandida (GHIRALDELLI JR., 2000). Os setores sociais que a defendiam estavam amplamente articulados frente aos constantes ataques dos empresários do ensino e Igreja Católica, na tentativa de instituir redes privatizadas

(GHIRALDELLI JR., 2000). Baseados nesta expansão, as pesquisas entre 1950 e 1960 demonstravam a persistente carência de professores com formação nas Faculdades de Filosofia (NASCIMENTO, 2012).

O processo de expansão do ensino superior, e mais especificamente das Faculdades de Filosofia³, foi desenvolvido pela pressão da classe média urbana em ascensão, que após realizar o ensino secundário ambicionava ascender ao nível subsequente, num período que registrou crescente implementação de Faculdades de Filosofia privadas (CACETE, 2014). Foi ainda no início da década de 1960 que ocorreu a extinção do “esquema 3+1” em prol da implementação de Práticas de Ensino, constituídas enquanto estágio supervisionado (VEIGA, 2004). Processo no qual “a duração da formação pedagógica foi reduzida de um quarto [...] para um oitavo do período total de duração do curso, mantido em quatro anos” (CACETE, 2014, p. 11).

Em 1964, o Conselho Federal de Educação instituiu a indicação *Sobre exame de suficiência e formação do professor polivalente para ciclo ginásial* que atestava a capacidade de profissionais liberais ministrarem aulas no secundário, unidos aos habilitados polivalentes, nesta perspectiva, solucionariam “a carência de professores de determinadas disciplinas e em algumas regiões” (NASCIMENTO, 2012, p. 346). A indicação criou licenciaturas curtas em Letras, Ciências e Estudos Sociais realizáveis em três anos, produzindo uma formação docente com a mínima qualificação necessária aos menores custos possíveis, corroborando com seu principal objetivo: resolver o problema de escassez quantitativa de docentes (CONTI, 1976; NASCIMENTO, 2012).

A indicação foi responsável por consolidar duas possibilidades de formação: uma curta e polivalente com três anos de duração, para atuar no ginásial (1º ciclo); e outra plena com quatro anos de duração, para atuar no colegial (2º ciclo) (CACETE, 2011). Mudança que constituiu uma primeira distorção, com a anuência do exercício dos Estudos Sociais no ciclo ginásial, já que anteriormente sua existência se restringia ao primário (CONTI, 1976). Para além disto, era permitido também aos polivalentes exercerem atividades no 2º ciclo na ausência de licenciados plenos (CACETE, 2011), e ainda, “posteriormente tirar os créditos necessários à licenciatura que os habilitasse ao ensino definitivo do ciclo colegial ou do curso superior” (NASCIMENTO, 2012, p. 7).

O golpe militar, que representou a vitória do grande capital, tecnocratas e militares, foi responsável pelo enfraquecimento das Faculdades de Filosofia, resultando

³ Citamos estritamente as Faculdades de Filosofia já que Cacete (2014) aponta a resistência a este processo de expansão por áreas de “maior prestígio”, como o curso de Medicina.

sobretudo, no desinteresse político de manutenção destas instituições que se constituíam como centros de discussões da realidade brasileira e lideranças estudantis (CACETE, 2011; VERDI, 2018). Processo de repressão que influenciou na publicação da Reforma Universitária de 1968, instituindo Faculdades de Educação enquanto lócus da formação pedagógica dos professores, mesmo que não determinasse a extinção das Faculdades de Filosofia (CACETE, 2014). Ao passo que Faculdades de Filosofia enquanto centros de resistência representavam uma possibilidade a democracia, e ameaça ao regime (VERDI, 2018), diversos cursos de graduação em licenciatura foram transferidos para institutos e faculdades específicos nas universidades (CACETE, 2014).

Em 1971 a educação básica também é reestruturada através da fusão entre primário e ginásial que passaram a constituir o 1º grau, e o colegial compondo o 2º grau (DALLABRIDA, 2009). A professora Núria H. Cacete (2014, p. 13-4) nos apresenta um panorama das alterações sofridas pela formação docente neste trecho:

A formação de professores, para essa nova estrutura do ensino, seria feita da seguinte forma: para o ensino nas quatro primeiras séries do 1º grau - em escola de 2º grau; para o ensino nas quatro últimas séries do 1º grau - em curso superior de curta duração; e para o ensino no 2º grau - em curso superior de longa duração. O estabelecimento de um novo currículo para a escola de 1º e 2º graus determinou uma mudança nos modelos existentes para a formação de professores, dando força à ideia de polivalência.

A precarização se aprofundou em 1972, as licenciaturas curtas mantiveram o mesmo conteúdo programático sendo possível realizá-las em um ano e meio (CONTI, 1976; ROCHA, 2000). Seguindo este modelo, Faculdades de Filosofia privadas com licenciaturas curtas se proliferaram, reduzindo de modo generalizado as demandas aos cursos que resistiam com mínimos critérios de qualidade, dado que ambos concediam o mesmo título; processo que ocorreu meio as manifestações contrárias às reformas por parte de docentes, estudantes de graduação e algumas instituições (CONTI, 1976).

Em 1973 as relações entre licenciaturas foram modificadas através da justificativa da polivalência, enquanto suplementar aos conhecimentos específicos no 2º grau, exigindo para obtenção do título pleno apenas uma complementação à formação curta (CACETE, 2011). Distinta da carência docente alegada na década anterior frente ao caráter emergencial, a justificativa desta vez era pedagógica e regular, considerando as vantagens de professores com ampla formação (CACETE, 2011).

Os textos de autoras e autores que embasam este referencial teórico evidenciam o constante descontentamento, as manifestações contrárias e resistência de setores da sociedade, para além da educação e formação de professores, ao regime como um todo.

Como síntese aos acontecimentos, compartilhamos da opinião de Ghiraldelli Jr. (2000, p. 163) ao afirmar que:

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Só uma visão otimista/ingênua poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar.

Nosso contexto e nossa pesquisa

A ditadura termina meio as desobediências da sociedade civil organizada e setores da elite interessados no comando direto do Estado via redemocratização (GHIRALDELLI JR., 2000). Em 1988, mesmo ano que é promulgada a nova Constituição Federal, ainda hoje vigente, é apresentado um projeto pela Câmara Federal da nova LDB (GHIRALDELLI JR., 2000; BRANDÃO, 2005). Estudantes, professores e entidades continuaram a exercer pressão em relação às licenciaturas curtas, bem como aos demais subterfúgios da formação docente, de modo que houve a substituição das licenciaturas curtas por licenciaturas individualizadas na nova LDB instituída em 1996 (ROCHA, 2000; CACETE, 2011).

A nova lei apresentou contribuições amplamente debatidas na sociedade civil, mas foi o projeto em conformidade ao governo da situação que molda suas estruturas, com o Ministério da Educação (MEC) cumprindo moldes internacionais estabelecidos para países em desenvolvimento (BRANDÃO, 2005; PALMA FILHO, 2010).

As esperanças de reestruturação do país com alinhamento aos setores populares e movimentos sociais na política nacional de formação de professores surgem em 2003 com o Partido dos Trabalhadores (PT) na presidência do Brasil (GHIRALDELLI JR., 2000; SANTOS e MORORÓ, 2019). Mas a despeito das conquistas realizadas, os governos petistas amorteceram diversos problemas aos moldes do capital (LIMA e SILVA, 2019). O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi uma destas ações (LIMA e SILVA, 2019), ainda que seja, na atualidade, reconhecidamente uma das maiores e mais abrangentes iniciativas institucionalizada de formação inicial docente no país.

A escolha foi iniciar este trabalho com o PIBID partindo da minha experiência, e agora retomá-lo para explorarmos o documento que mobiliza sua criação, o contextualizando a partir do “discurso da escassez docente”. Visto que, além da proposta

da Iniciação à Docência, o documento apresenta um conjunto outro de programas e políticas de formação de professores a serem mobilizados tomando como basilar a ideia que no Brasil faltam professores.

Os conselheiros Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio de Avellar Hingel relacionam, no documento, baixos índices de conclusão da educação básica aos déficits na qualidade da educação ofertada no Brasil. Apontam elementos que contribuem a este cenário, como infraestruturas inadequadas das escolas, diminuto financiamento e escassez de professores. Este último, diretamente ligado aos baixos salários, precarização do trabalho e violência nas escolas, que tornam a carreira pouco atrativa, pois além da evasão elevada nas licenciaturas de todo país, existem ainda “altos índices de afastamento por problemas de saúde e de faltas ao trabalho por problemas de exaustão” dos docentes já atuantes (RUIZ, RAMOS e HINGEL, 2007, p. 13).

O conjunto das propostas sugeridas pelos conselheiros para sanar estas ameaças sintetizam a expressão “discurso da escassez docente”, desenvolvida para fundamentar o raciocínio neste trabalho. Em caráter emergencial, são propostos: o aceite de profissionais liberais e aproveitamento de estudantes das licenciaturas como docentes; oferta de bolsas para alunos carentes em escolas particulares, e, em caso de “necessidade extrema”, a contratação de docentes do exterior. Em caráter estrutural, são propostos: estruturar currículos com melhor formação pedagógica; ampliar e melhorar a qualidade da formação docente via Educação à Distância (EaD); valorizar docentes universitários com atividades voltadas a educação básica e; realizar nas licenciaturas uma formação polivalente (RUIZ, RAMOS e HINGEL, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inquietação central que mobilizou a construção deste artigo foi investigar a influência dos “discursos da escassez docente” na concepção e materialização de ações, políticas e programas de formação de professores ao longo da história do Brasil. Empreendemos uma tentativa de abarcar brevemente diversos momentos da história do nosso país, articulando em cada um deles as configurações qual o discurso se manifestou em conformidade ao seu tempo, resultante em justificativas, medidas, ações e/ou alterações nos contextos da formação de professores.

Evidenciamos que no século XIX o “discurso da escassez docente” esteve imbricado ao surgimento das Escolas Normais. Contexto que para além das condições físicas do trabalho, a própria maneira que a educação esteve organizada reproduziu as

estruturas de uma sociedade cindida em classes e deliberadamente descuidou da educação dos mais pobres, tendo como parte integrante do processo a precariedade de formação e exercício docentes. O papel dos normalistas responsáveis pela instrução primária e “condução da juventude”, não significou boas condições de trabalho e sérias discussões sobre formação, e para solucionar o problema o foco esteve nos aspectos quantitativos, sem fomentar uma análise radical que perpassasse os motivos da baixa atratividade pela docência.

No século XX, com o rebaixamento na qualidade da formação através das licenciaturas curtas do regime ditatorial. A indicação publicada em 1964 evidencia e reafirma como orientador das políticas de formação docente o “discurso da escassez” de força de trabalho em seu viés quantitativo. Processo que se reconfigura ao longo do tempo, inclusive, ao incorporar como justificativa a polivalência docente para os descaminhos dos cursos de formação e da educação básica.

No século XXI, o “discursos da escassez” se reproduz através das medidas sugeridas pelo relatório *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* (RUIZ, RAMOS e HINGEL, 2007), documento que pouco contribui com elementos novos, visto que reproduz o argumento histórico das baixas demandas de profissionais da educação. Suas proposições, sejam elas estruturais ou emergenciais, se configuram como subterfúgios que deixam evidente a falta de interesse político e social em enfrentar os problemas educacionais de modo resolutivo, mais uma vez negligenciando a construção de um outro projeto de Brasil a partir da educação.

CONCLUSÕES

Os diversos referenciais nos possibilitam concluir que a “escassez docente” no Brasil é uma falsa premissa que atravessa diferentes tempos em nosso território. É possível afirmar que em cada época foram produzidas soluções atenuantes para a suposta falta de professores. Mais uma vez, agora em nosso tempo e com outras configurações, o “discurso da escassez docente” tenta operacionalizar programas e políticas que escamoteiam e suplantam as transformações que nós profissionais da educação queremos e precisamos: condições adequadas de trabalho; infraestrutura nas escolas; remuneração salarial equiparada a profissionais com mesmo nível de escolaridade; plano de carreira e; investimentos em nossa formação inicial e continuada. Em suma, o que inexiste, de fato, é atratividade para seguir a carreira docente (PINTO, 2014).

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A Formação docente no contexto da legislação educacional brasileira atual. In: UNESP-HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL. **Anais VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores**, 2005. São Paulo, 2005. p. 12-19

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 35 ed. São Paulo: Brasiliensis, 1981.

CACETE, Núria Hanglei. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, n. Especial EGAL, p. 1-33, 2011

_____. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, p. 1-16, mar. 2014

CONTI, José Bueno. A Reforma do Ensino de 1971 e a Situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n.51, p. 57-70, 1976.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008

LIMA, Everaldo José da Silva; SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. Analisando as concepções trabalho e formação docente nos governos Lula e Dilma através do PIBID. **Revista Administração Educacional**, Recife-PE, v. 10, n. 1, p. 4-20, jan./jun. 2019.

MARTINS, Angela Maria Souza. 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

MORAIS, Renant Araújo. A Escola de Primeiras Letras no Brasil Império (1822-1889). In: **XIII Encontro de Pesquisas em Educação da Região Centro-Oeste (ANPED)**, Brasília, 2016. p. 127-142

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 45, p. 340-346, mar. 2012

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período 1960-2000: JK a FHC. In: UNESP. **Cadernos de formação: formação de professores, educação, cultural e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-137

PERES, Tirsia Regazzini. Educação brasileira no Império. In: UNESP. **Cadernos de formação: formação de professores, educação, cultural e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 48-70

PINTO, Aparecida Marcianinha. Introdução à história da formação de professores. In: UNESP-HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL. **Anais VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores**, 2005. São Paulo, 2005. p. 48-54

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 03-12, jan./jun. 2014.

RIBEIRO, Darcy. O novo mundo. In: _____. **O Povo Brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Parte I, p. 29-80.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da independência. In: UNESP. **Cadernos de formação: formação de professores, educação, cultural e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 32-47

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF.: CNE, 2007.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas (SP), v. 19, p. 1-19, 2019.

SANTOS, Milton. A urbanização pretérita. In: _____. **A urbanização brasileira**. 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013. p. 19-30

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Projeto 20 anos do HISTEDBR**, Campinas, p. 1-38, 2005.

_____. 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.

SOUZA, Jessé. As classes sociais do Brasil moderno. In: _____. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017. Parte 3

SOUZA, Rosa Fátima. Demandas populares pela educação na Primeira República: aspectos da modernidade brasileira. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, n. 6, v. 12, p. 63-70, jan./dez. 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: ____ (Coord.). **Repensando a didática**. 26 ed. Campinas: Papyrus, 2004. p. 25-40

VERDI, Elisa Favaro. Pensar radicalmente sob a repressão: a geografia crítica brasileira no contexto da ditadura civil-militar **Geusp – Espaço e Tempo** (Online), v. 22, n. 3, p. 539-558, dez. 2018