

ENTRE ELAS E NÓS: da formação lancasteriana a educação freiriana

Deyvison Kaycky de Melo Lucena ¹
Kauã Vinícius Soares de Souza ²
Ana Paula Rodrigues Figueirôa ³

RESUMO

O método lancasteriano, difundido no Brasil imperial como resposta à escassez de professores, estruturava o ensino com base na disciplina, repetição e supervisão de monitores, promovendo uma formação tecnicista, hierárquica e descontextualizada. Já a pedagogia freiriana, formulada a partir da realidade latino-americana, propõe uma educação libertadora, dialógica e humanizadora, centrada no desenvolvimento da consciência crítica e na autonomia dos sujeitos. A pesquisa revela que esses modelos moldaram de formas diferentes as práticas pedagógicas, políticas públicas e a construção da identidade docente no país. O artigo analisa, sob uma perspectiva histórico-crítica, os modelos de formação docente propostos pelo método lancasteriano e pela pedagogia freiriana, destacando suas concepções de ensino, aprendizagem e papel do professor, assim como suas implicações na formação atual. Com abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, a pesquisa utiliza análise comparativa para identificar continuidades, rupturas e contribuições nos paradigmas educacionais, considerando os impactos históricos e atuais dessas propostas. Enquanto o paradigma lancasteriano reforça a obediência e o controle como virtudes docentes, a proposta freiriana compreende o educador como agente político e ético, comprometido com a transformação social. O estudo destaca ainda o protagonismo feminino na docência, especialmente nas Escolas Normais, onde a inserção das mulheres representou tanto um reforço de papéis tradicionais quanto uma ruptura em direção à autonomia e à formação crítica. Os resultados evidenciam a importância de retomar o legado freiriano frente aos retrocessos contemporâneos e de promover uma formação docente que vá além da técnica, incorporando dimensões éticas, políticas e sociais. O trabalho contribui para o debate educacional ao iluminar os sentidos formativos das pedagogias analisadas e ao defender uma prática educativa comprometida com a justiça social, a democracia e a emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Formação docente, Método lancasteriano, Pedagogia freiriana, Educação crítica, Identidade profissional.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem um percurso marcado por disputas ideológicas, reformas educacionais e distintas concepções de ensino. Desde o Império, o Estado buscou organizar um modelo de formação docente mais voltado às demandas administrativas, econômicas e à manutenção da ordem social do que à promoção de uma educação crítica e emancipadora. Como destacam Libâneo (2008) e Gadotti (2007), essa formação sempre refletiu projetos políticos em disputa, seja reforçando uma lógica

¹ Graduando do Curso de História da ASCES-UNITA, 2024139283@app.ascses.edu.br;

² Graduado pelo Curso de História da ASCES-UNITA, 2024139231@app.ascses.edu.br;

³ Professora orientadora: doutora, ASCES-UNITA, anafigueiroa@ascses.edu.br;





reprodutora da ordem, ou abrindo espaço a propostas mais críticas e transformadoras. Nesse percurso, diferentes propostas pedagógicas foram incorporadas, adaptadas ou rejeitadas, deixando marcas profundas nos cursos de formação docente e nas práticas escolares.

Entre os modelos que marcaram a formação docente, destaca-se no século XIX o método de ensino mútuo (lancasteriano), importado da Europa como resposta à escassez de professores e à demanda por escolarização popular. Baseado na disciplina e na eficiência, utilizava monitores para ensinar, limitando o professor à supervisão e ao controle da sala. Já no século XX, como contraponto à racionalidade tecnicista e autoritária vigente, surge na América Latina a pedagogia freiriana, centrada na realidade dos oprimidos e fundamentada no diálogo, problematização e conscientização. Essa proposta passou a orientar movimentos de alfabetização popular, práticas de educação libertadora e reflexões críticas sobre o papel docente (Saviani, 2013).

Compreender a formação docente sob uma perspectiva histórica e crítica é fundamental para identificar as concepções de educação que ainda influenciam as práticas pedagógicas no Brasil. A trajetória da docência, atravessada por disputas ideológicas, interesses econômicos e projetos de sociedade, evidencia que os modelos formativos são construções históricas, políticas e culturais. Analisar paradigmas como o lancasteriano e o freiriano permite reconhecer suas influências na constituição da profissão docente e entender como se refletem nas políticas públicas e nos cursos de formação.

A concepção do papel do professor, os objetivos da escola e o processo de ensino-aprendizagem influenciam diretamente a qualidade da educação, a autonomia docente e a construção de uma prática crítica e transformadora. Revisitar autores como Paulo Freire e estudiosos do método lancasteriano é essencial diante dos desafios educacionais atuais. Como destaca Neves (2007, p. 10), “Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização [...]”, revelando o caráter hierárquico e instrucionista de um modelo voltado ao controle e à massificação do ensino.

Em um contexto marcado por retrocessos nas políticas públicas, ataques à autonomia docente e pela valorização de propostas tecnicistas e fragmentadas, retomar essas referências teóricas contribui para o fortalecimento de uma concepção de formação docente comprometida com a justiça social, a democracia e a emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, emerge a questão: como os modelos de formação docente propostos nas experiências lancasteriana e freiriana expressam concepções distintas de educação, e quais





são os reflexos desses modelos nas práticas pedagógicas e políticas de formação de professores no Brasil? Esta questão orienta a presente investigação, que busca contribuir para o debate sobre a formação docente a partir de uma análise crítica dos paradigmas educacionais que historicamente moldaram a profissão docente no país.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar criticamente os modelos de formação docente propostos pelo método lancasteriano e pela pedagogia freiriana, destacando suas concepções de ensino, aprendizagem e papel do professor, assim como suas implicações na formação atual. Busca-se compreender os fundamentos e características de cada paradigma, evidenciar seus impactos históricos e contemporâneos, traçar paralelos entre eles, apontando continuidades, rupturas e contribuições, e refletir sobre suas influências nas políticas públicas e nos cursos de licenciatura no Brasil.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e explicativo, orientada pela análise comparativa, onde Gil (2008, p.114) nos fala que este método escolhido “[...] passou a afirmar-se como procedimento dos mais adequados para fundamentar pesquisas qualitativas em diversos campos das ciências sociais [...]” de dois modelos pedagógicos que marcaram historicamente a formação docente no Brasil: o método de ensino mútuo (lancasteriano) e a pedagogia freiriana. Parte-se do entendimento de que os modelos de formação docente são construções históricas e ideológicas que expressam concepções distintas de ensino, aprendizagem, sujeito e sociedade.

A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental, justificam-se por se adequarem à problemática e aos objetivos. Gil (2002, p.46), nos demonstra que são a partir de materiais já publicados e que “[...] O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica [...]”, ou seja, sugere que ambos os métodos compartilham procedimentos semelhantes, como definição do problema e seus objetivos, baseadas na análise de obras clássicas dos autores centrais e de artigos científicos recentes sobre a formação docente nos referenciais lancasteriano e freiriano. O levantamento foi realizado principalmente por meio da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e do *Google Acadêmico*, visando à atualização do debate e à diversidade de fontes científicas. A seleção





considerou a relevância teórica, o alinhamento com os objetivos da pesquisa e a contribuição para a análise comparativa entre os modelos.

O procedimento metodológico foi a análise comparativa para identificar rupturas, continuidades e contribuições entre os paradigmas em três eixos: concepção de ensino-aprendizagem, papel do professor na formação e impactos nas práticas pedagógicas e políticas públicas. O recorte temporal vai do início do século XIX, com o método lancasteriano no Brasil imperial, até as décadas de 1940 a 1970, com a pedagogia freiriana em meio às lutas por uma educação emancipadora e libertária.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota a perspectiva histórico-crítica, entendendo os fenômenos educacionais como reflexos de processos sociais e políticos. A partir da análise de textos fundantes e estudos atuais, busca-se compreender como as propostas lancasteriana e freiriana contribuem para a formação docente, identificando seus objetivos quanto ao perfil do educador. Defende-se que essa formação deve ir além da dimensão técnica, envolvendo a construção de uma identidade crítica, ética e coletiva. Uma vez que, como afirma Nóvoa (2022), a escola é oferecida com o objetivo de fabricar uma identidade cívica e nacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. A formação de professores

A formação de professores é a chave do sucesso da atividade pedagógica, pois é a formação que torna possível e característica a atividade docente. Rosa (2022) conceitua a formação docente conforme delineamentos específicos, a saber: o processo de aprendizagem e desenvolvimento, o próprio processo em si, ação formativa e, por último, ato de desenvolver competências necessárias. O processo de formação de um(a) docente é permeado de aprendizagem, fim da atividade formativa, que leva ao desenvolvimento de quem aprende.

A possibilidade de se desenvolver a partir da apropriação da cultura acumulada da humanidade “[...] precisa acontecer durante um determinado processo e que leva em consideração: tempos, etapas, ritmos entre outras coisas que possam remeter ao parâmetro de processo [...]” (Rosa, 2022, p. 19). O processo exige planejamento para que, dentro dele, ocorra o aprendizado.





A formação docente é uma ação formativa, pois impacta diretamente na estruturação e reconstrução da prática docente, por isso que tem extrema importância, pois impacta diretamente em como o professor desenvolve seu exercício e o futuro dos estudantes (Rosa, 2022). Ademais, é uma possibilidade para a construção de competências necessárias do ser professor, por exemplo, a criticidade.

A formação é dividida em duas etapas: inicial e continuada. Conforme Pimenta (1999), a formação inicial é responsável pela construção da identidade do professor e, por isso, deve estar diretamente articulada com a prática. Nessa primeira etapa, espera-se que realmente forme o professor, colaborando para o exercício de sua prática-reflexão docente. Após a formação inicial, ofertada nos cursos de Licenciatura, a formação continuada faz-se necessária para uma atividade docente atualizada e crítica, articulando a construção de saberes com as necessidades e desafios do cotidiano (Pimenta, 1999).

2. A abordagem de Joseph Lancaster e Andrew Bell

Destarte, doravante explora-se o primeiro dos conceitos, intrínseco à formação das normalistas, cujos autores são o inglês Joseph Lancaster e o escocês Andrew Bell, criadores do método chamado de “mútuo”, “monitorial” ou “lancasteriano”. A origem do método remonta ao início do séc XIX, quando foi sistematizado e difundido por Lancaster e Bell (Saviani, 2013).

O novo método era uma possibilidade promissora em uma realidade de escassez do professorado, principalmente em um contexto em que o método individual ou simultâneo exigiam, no mínimo, um docente por turma. O método lancasteriano utiliza de estudantes com maior maturidade intelectual em determinado assunto para ministrar as lições para aqueles que estão ainda por iniciar seu percurso nos estudos, eles são os “monitores” (Figueirôa, 2017).

Nesse viés, o próprio Lancaster organizou uma escola em Londres com 800 meninos e 300 meninas sob a pedra angular do seu método, dividindo os estudantes em “classes” de acordo com seu nível de conhecimento, contando cada classe com um monitor para lições assistências (Bastos, 1997). O monitor, antes da aula, seria orientado pelo professor e este realizava a supervisão de todas as classes no amplo salão em que ocorriam.





Portanto, nesse novo fazer educacional o contato professor-estudante é limitado, quase inexistente, apenas comunicando-se com os monitores antes e durante as aulas. A disciplina é um valor para ser atingido, garantido através do professor que:

[...] emite ordens precisas e de fácil compreensão, através de sineta, apito ou de um bastão. Controla o movimento dos alunos: a entrada, a saída, a instalação nos bancos, as mudanças de exercício, controla e regulariza o trabalho dos monitores [...] (Bastos, 1997, p. 119).

A formação de professoras, no seu início, detém como característica básica o silêncio e o controle conduzindo um ambiente fechado conforme às normas, regulando a identidade do ser professora. A Escola Normal, sem sombra de dúvidas, não é a morada da liberdade.

3. A abordagem Freiriana

A pedagogia freiriana critica os modelos tradicionais que centralizam a transmissão de conteúdos e negam a autonomia do educando, como o lancasteriano. Contra a educação bancária, que trata o estudante como receptor passivo, Paulo Freire (2024) propõe uma educação libertadora, dialógica e humanizadora, reconhecendo o sujeito como agente ativo na construção do conhecimento. Em “Educação como prática da liberdade” (1967), ele denuncia a educação autoritária e tecnicista, que domestica os sujeitos. A formação docente deve valorizar o diálogo e a escuta ativa, com o professor como mediador da reflexão coletiva. Como afirma Freire (2024, p. 79), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

Em “Pedagogia do Oprimido” (2024), Freire fundamenta seu método em três princípios: diálogo, problematização e conscientização. O diálogo, baseado na horizontalidade e no respeito mútuo, rompe com a autoridade unilateral, permitindo que educador e educando aprendam juntos. A problematização substitui a mera transmissão de conteúdos por uma investigação crítica da realidade, estimulando a reflexão e autonomia. A conscientização leva o educando a uma compreensão crítica da realidade social e política, reconhecendo-se como sujeito histórico capaz de transformação. Para Freire (2024), a educação bancária oprime ao negar essa consciência e a ação transformadora.

Em "Pedagogia da Autonomia" (2022), Paulo Freire destaca saberes fundamentais para a prática docente, como o compromisso ético e social, o respeito à autonomia dos





educandos, a valorização da curiosidade e a compreensão do ensino como um ato político. Ensinar, para Freire, “não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção” (Freire, 2022). O professor é visto como um intelectual crítico e agente de transformação. Já em “A importância do ato de ler” (2011), o autor defende que a alfabetização deve envolver uma leitura crítica da realidade, indo além da simples decodificação. Assim, o ato educativo se torna social e existencial, relacionando-se com a história, a cultura e a dignidade humana, pois, como afirma Freire (2022, p. 17), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

A pedagogia freiriana surge das contradições sociais da América Latina, especialmente nas lutas por justiça e igualdade nas décadas de 1960 e 1970. Originada no Brasil, ganhou projeção internacional ao se opor ao ensino autoritário, tornando-se instrumento de resistência em contextos ditatoriais e de colonização cultural. Fundamenta-se na humanização do ensino, no saber construído coletivamente e no diálogo como prática formativa. A formação docente, nessa perspectiva, reconhece o educador como sujeito ético, político e transformador (Brasil, 2024). Diante da desvalorização do magistério, essa proposta permanece atual e necessária para os desafios da educação brasileira.

Avanços significativos são delineados com a resolução CNE/CP nº 04/2024, que regulamenta a formação de professores, pontuando que a formação inicial deve se pautar pela “concepção de educação como processo emancipatório e permanente” e pelo “reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática” (Brasil, 2024, art. 6º, I e II). Nesse viés, orienta-se por uma concepção de formação docente que esteja pautada nos princípios de criticidade e justiça social para uma efetiva transformação na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inserção das mulheres na docência passa por uma história de resistência, luta e subversão dos padrões tradicionais. O ato de ensinar foi, historicamente, realizado de forma predominante por homens até meados do século XIX. Através do processo de urbanização e industrialização crescente, exigia-se mais formação dos indivíduos nesse meio social. A solução encontrada, em meio a escolas com falta de professores, foi a inserção das mulheres na carreira docente, mas com muitas ressalvas (Louro, 2004).





No século XIX, estavam em voga os valores que primavam pela feminilidade da mulher, ligada ao comando da unidade doméstica e a criação dos filhos. Com as transformações supramencionadas, os homens detêm um leque cada vez maior de oportunidades, deixando um vácuo de espaço no mercado de trabalho que, posteriormente, será suprido pelas professoras formadas nas primeiras Escolas Normais. Assim, o âmago dos centros de formação era permeado por uma contradição: ruptura e reforço dos valores dominantes (Figueirôa, 2017).

A formação das normalistas era marcada pelo rigor disciplinar do método lancasteriano, com regras que organizavam todo o espaço escolar. Em algumas aulas, havia a “aluna guia”, estudante de destaque que transmitia aos colegas as orientações do professor (Figueirôa, 2017). A professora era construída como um “modelo”, incorporando gradualmente essa imagem por meio do poder disciplinar. Sua função educativa também era vista como uma maternidade simbólica, sendo uma “mãe espiritual” para os alunos. Assim, a disciplina e seus discursos contribuíam para a feminização da instrução primária, moldando as normalistas conforme os padrões da época (Louro, 1997).

A contradição no emprego de professoras estava em reforçar o padrão machista, vendo a escola como extensão do ambiente doméstico, com currículos diferentes e salários menores que os professores (Louro, 2004). Por outro lado, o emprego dava à mulher mais autonomia e possibilidade de subsistência (Figueirôa, 2017). A professora, por sua instrução, ampliava sua percepção de mundo em um espaço de conhecimento tradicionalmente masculino.

Doravante, as inspirações para a formulação da escola normal advém da França, chegando oficialmente no Brasil através do decreto n. 10 de 1835, fundado no Município da Corte, Rio de Janeiro. O artigo dois, em específico, estabelecerá o método lancasteriano como base para as atividades pedagógicas (Figueirôa, 2017).

Com a fundação da Escola Normal de Niterói, as Escolas Normais se espalharam pelo Brasil, exigindo boa conduta dos candidatos, reforçando a idealização do fazer docente, como aponta Louro (1997). Inicialmente voltadas aos rapazes, foram gradualmente feminizadas, com a crescente predominância de mulheres na formação docente e a diminuição da participação masculina.

As Escolas Normais, pressionadas principalmente pelos escolanovistas, passaram por reformas significativas, que criticavam a falta de formação pedagógica específica, centrada apenas em disciplina e ordem. Qual o espaço para pesquisa e ciência nesse modelo? Apesar





das mudanças, os cursos normais continuam ativos após o marco legal de 1996 (Oliveira *et al.*, 2016). Essas reformas trazem diferentes concepções do fazer pedagógico, destacando-se as perspectivas lancasteriana e freireana.

O método lancasteriano surge para atender à expansão do ensino popular no início do século XIX, diante da falta de professores e do aumento da população urbana alfabetizável. Proposto por Joseph Lancaster e Andrew Bell, ele transforma o professor em supervisor de monitores, criando uma estrutura hierarquizada e verticalizada, focada em disciplina, controle do tempo e eficiência. O professor exerce comando e vigilância por meio de sinetas, bastões e ordens diretas (Neves, 2007). Isso enfraquece o vínculo professor-estudante, substituído pela mediação técnica dos monitores, reduzindo o ensino a uma lógica quase industrial.

Do ponto de vista da concepção de ensino-aprendizagem, o método enfatiza a repetição, a memorização e a uniformização dos conteúdos, priorizando a obediência e a produtividade em detrimento da reflexão crítica ou da autonomia intelectual dos educandos. A aprendizagem se transforma em uma série de procedimentos mecânicos, nos quais o monitor aplica o que foi orientado previamente pelo professor, sem espaço para adaptação às necessidades específicas de cada aluno ou para a construção coletiva do saber (Freire, 2024).

Na formação docente, o modelo lancasteriano adota uma visão utilitarista e limitada, focada no controle e na transmissão de ordens, sem considerar dimensões éticas ou políticas. Essa lógica influenciou a estrutura escolar do Brasil imperial, moldando uma formação docente reduzida à vigilância e subordinada a um projeto autoritário e descontextualizado da realidade dos educandos.

A pedagogia freiriana influenciou a formação docente no Brasil ao promover reformas que rompem com o tecnicismo, valorizando a realidade social dos educandos, a ética do cuidado, a leitura crítica do mundo e a construção coletiva do conhecimento. Mesmo sem institucionalização plena, essa proposta fortalece a articulação entre teoria e prática e a formação de educadores com consciência social e política.

Nas práticas pedagógicas, o método freiriano motivou a adoção de estratégias baseadas no diálogo e na escuta ativa. Professores passaram a buscar metodologias que respeitam o tempo, a cultura e os saberes prévios dos estudantes, favorecendo o protagonismo discente. A noção de "tema gerador", por exemplo, tornou-se referência para planejamentos didáticos contextualizados, sobretudo em espaços de educação popular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e escolas comprometidas com projetos de transformação social.





Em relação às políticas públicas, a pedagogia freiriana influenciou diretamente documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e os projetos de alfabetização nos anos 1990 e 2000 (Caldart, 2004). Além disso, sua concepção de educação como prática de liberdade ainda serve de fundamento para movimentos sociais, universidades públicas e redes municipais que resistem à padronização imposta por políticas neoliberais.

No entanto, apesar de sua relevância, a pedagogia freiriana enfrenta hoje um contexto adverso, marcado pela ascensão de discursos conservadores, cortes na educação e a desvalorização da docência. Isso reforça a urgência de retomar e atualizar sua proposta para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, sobretudo no que se refere à construção de uma formação docente crítica, democrática e socialmente engajada.

Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996 (LDBEN) (Brasil, 1996), a formação de professores passa por uma nova orientação, o artigo 62 pontua que ela deve ser preferencialmente ofertada em nível superior (Brasil, 1996). O Ensino Normal continua, mas com a denominação de "ensino médio normal" e, em relação às concepções pedagógicas, ainda que a tradicional disciplina-norma ainda esteja presente no contexto escolar, novas possibilidades são, cotidianamente, traçadas

Nesse prisma, de novas abordagens de formação docente, insere-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), primando pela articulação teórico-prático em uma perspectiva aberta e humilde. Conforme a Portaria nº 90/2024, o PIBID objetiva “fortalecer a relação entre teoria e prática nos processos de formação inicial de professores para a educação básica” (Brasil, 2024, art. 2º, III). Portanto, a formação orienta-se a partir da práxis que possibilita a constituição e reflexão dos saberes-mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores, ao decorrer da história é complexa, principalmente porque teve que se desdobrar em meio a um contexto de pouco investimento e sucateamento. As professoras, predominantes nessa área de formação, tiveram protagonismo para a inserção das mulheres no mercado de trabalho, conquistando autonomia financeira e demais direitos.

Por fim, observamos ao decorrer da pesquisa, que as concepções entre o antes e depois são antagônicas. Enquanto a perspectiva de Lancaster se baseava na construção da professora enquanto “mãe-modelo”, por meio da coerção, normas e disciplinas, a perspectiva Freiriana





desconstrói essa ideia de “modelo superior” que deve ser seguido, prezando por uma construção aberta e humilde, onde professores e educandos aprendem nos processos de ensinar-aprender, possibilitando o diálogo e troca de saberes horizontal, outrora proibido.

Na contemporaneidade, conforme visto na CNE/CP, a formação pauta-se em uma perspectiva que compreende o futuro professor como agente ativo e transformador da sociedade, que tem possibilidade de ação e articulação dos seus saberes para a construção de novas práticas e, por conseguinte, de uma nova realidade. Fundamentalmente, observa-se a valorização dessa perspectiva a partir do PIBID, inserindo estudantes no campo de atuação para transformá-lo.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Camara. **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)**. Revista História da Educação, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 115–133, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30631>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 10 de 1835**. Collecção de leis, decretos e regulamentos desde 1835 a 1837 da província do Rio de Janeiro. Tomo 1º. Nictheroy: Typographia Nictheroy de M.G. p.22-26.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 3 jun. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 90, de 7 de junho de 2024**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 109, p. 56, 10 jun. 2024

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (org.). Por uma educação do campo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

FIGUEIRÔA, Ana Paula Rodrigues. **Que Saudade da Professorinha: história e memória da escolarização das Normalistas niteroienses e recifenses**. 2017. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação - Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/26903/1/TESE%20Ana%20Paula%20Rodrigues%20Figueiroa.pdf>. Acesso em 30 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 2011.





FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

NEVES, Fátima Maria. **Método Lancasteriano ou ensino mútuo no Império Brasileiro**. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd, GT02-3119, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT02-3119--Int.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2025.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. São Paulo: Moderna, 2022.

OLIVEIRA, K. A.; MARQUES, N. L. P.; LIMA, M. de C. **A trajetória da escola normal: história da formação de professores no Brasil e no estado de Goiás**. Ciclo Revista: Vivências em Ensino e Formação (ISSN 2526-8082), [S. l.], v. 1, n. 2, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15–34.

ROSA, A. H.; NASCIMENTO E SILVA, D.; BARROS, M. M. S.. **O que é formação de professores? Um balanço na literatura científica**. In: **Debates sobre formação de professores: práticas pedagógicas, saberes, experiências e tendências**. Vol. 1. Ano 2022. São Paulo: Editora Científica Digital, 2022.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

