

LAS ESCUELAS NORMALES EN EL BRASIL: IMPLEMENTACIÓN Y CONSOLIDACIÓN

NORMAL SCHOOLS IN BRAZIL: IMPLEMENTATION AND CONSOLIDATION

Jumara Seraphim Pedruzzi¹

José Rubens Lima Jardimino²

Recibido: 22 de febrero de 2018

Aceptado: 13 de abril de 2018

RESUMEN

Este texto tiene como finalidad presentar un breve panorama histórico sobre los procesos de implementación y consolidación de las escuelas normales en Brasil. El recorte temporal de este trabajo se extiende desde el contexto imperial brasileño, sobre todo a partir de la década de 1830, hasta el inicio del siglo XX, ya en el período republicano. De modo general, las primeras escuelas normales brasileñas tuvieron inicios difíciles y turbulentos, con sucesivos cierres y reaperturas, compitiendo con otras formas de habilitación de los profesores a lo largo del siglo XIX. Sin embargo, con la llegada de la década de 1870, se presenció la expansión de la educación normal en el país, que vendría a consolidarse en el contexto de la Primera República, período en el que las escuelas normales se afirman como locales privilegiados para la formación de docentes de primaria en el Brasil.

Palabras clave: escuelas normales en Brasil, formación docente, imperio y Primera República.

¹ Estudiante de Doctorado en Educación, Universidade Federal de Minas Gerais. Maestra en Educación, Universidade Federal de Ouro Preto. Graduada en Historia, Universidade Federal de Ouro Preto. Becaria de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Hace parte del Centro de Investigación en Historia de la Educación - GEPHE. Es integrante del grupo de investigación Formación y Profesión Docente - FOPROFI. e-mail: jumarapedruzzi@gmail.com

² Doctor en Sociología, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, con Pós-doctorado en Ciencias de la Educación, Université Laval, Québec, CA. Graduado en Filosofía y Teología. Profesor de la Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Director del Grupo de Investigación Formación y Profesión Docente - FOPROFI y co-director del Grupo Historia de la Universidad Latinoamericana – HISULA. Presidente de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (2008-2011) y su actual vice-presidente. Editor colaborador de la Revista de Historia de la Educación Latinoamericana - RHELA. e-mail: jrjardilino@gmail.com

ABSTRACT

The main objective of this text is to provide a brief historical panorama about the process of implementation and consolidation of the normal schools in Brazil. The temporary cut of this work entails the Brazilian imperial context, especially from the 1830s until the beginning of the 20th century, during the republican period. On the whole, the beginnings of the first normal schools in Brazil progressed through difficult and troubled times, with successive closings and reopenings, in competition with other forms of empowerment from the professorate spread over the course of the 19th century. However, with the arrival of the 1870s, witnessed the expansion of the normal education in the country, consolidating the context of the First Republic, a period in which the normal schools prove their worth as privileged educational establishments for the primary teacher training in Brazil.

Key words: normal schools in Brazil, teacher training, imperial and First Republic.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo principal presentar –a partir de la producción académica sobre el asunto, resultados de investigaciones desarrolladas en el campo de la Historia de la Educación Brasileña y divulgada a través de trabajos de maestría, tesis de doctorado, artículos y libros– un breve panorama histórico acerca de los procesos de implementación y de consolidación de las escuelas normales en el Brasil³. El recorte temporal privilegiado en este texto se extiende desde el periodo de la creación de las primeras escuelas normales brasileñas, aún en la década del treinta del siglo XIX, hasta la consolidación de estos institutos como centros de formación de profesores en el país ya en el contexto de la Primera República brasileña.

De esa forma, el trabajo se encuentra dividido en tres partes. En la primera de ellas se discutirá sobre los procesos, legislaciones y discusiones gubernamentales que dieron origen a las primeras iniciativas de creación de escuelas normales en el Brasil. En esta parte del texto se señalará, también, los rumbos de la educación normal en el país a mediados del siglo XIX. La segunda parte de este artículo es dedicada a la presentación de los cambios establecidos en el Brasil por la llegada de la década de 1870, que terminaría, entre otras cosas, en la expansión de la enseñanza normal en el país. Finalmente, en la tercera parte del trabajo, serán presentados los caminos de las escuelas normales brasileñas después del establecimiento de la república, en el año de 1889, y la consolidación de estos institutos como centros adecuados de formación de profesores de primaria en el país en las primeras décadas del siglo XX.

³ Se hace relevante señalar que este texto se propone presentar apenas algunos aspectos acerca de los procesos de implementación y consolidación de las escuelas normales en el Brasil. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, debido a los límites de un artículo, el trabajo no contempla detalladamente todos los factores que componen esos amplios y complejos procesos.

La creación de las primeras escuelas normales en el Brasil

Las primeras iniciativas para la creación de escuelas normales en Brasil sucedieron aún en la primera mitad del siglo XIX, e hicieron parte de un proyecto civilizatorio nacional cuya construcción se anhelaba después de la emancipación política del país, en el año de 1822⁴. Este proyecto tenía en vista la transformación, por medio de la instrucción pública, de la antigua colonia portuguesa en una nación ordenada, moderna y civilizada.

En este sentido, la primera ley sobre la instrucción pública en el imperio brasileño es del 15 de octubre de 1827. La referida norma, compuesta por 17 artículos, reglamentaba puntos importantes para el funcionamiento y para la organización de la educación brasileña. En el artículo primero, establecía la creación de escuelas primarias en todas las localidades, villas y ciudades más pobladas del imperio. Además, la ley estipulaba, entre otras cosas, que todas las instituciones educativas deberían adoptar el método de enseñanza mutuo/monitorial, y que los profesores deberían instruirse en las escuelas de las capitales de las provincias a partir de este método. No obstante, como asegura Bastos (1998), la norma de 1827 se topó con una serie de dificultades que le impedirían, en gran parte, su ejecución efectiva. Igualmente, Villela (2008) concluye:

A lei da Instrução Primária, votada em 15 de outubro de 1827, poderia ser referida como a primeira medida popular em prol da educação pública nacional, não fosse a sua quase nula eficácia em termos concretos. A intensa agitação dos acontecimentos políticos que marcaram os últimos anos do Primeiro Império não deixou espaço para a concretização das promessas legais de estender as primeiras letras a todas as crianças da nação, tampouco de atualizar todos os professores nas capitais das províncias pelo método lancasteriano como fora preconizado (Villela, 2008, p. 30).⁵

De esta forma, es solamente a partir del Acto Adicional de 1834, aprobado por la ley n° 16 del 12 de agosto, que la instrucción pública volvió a ser objeto de discusión política del imperio. A través de la promulgación del referido Acto, las provincias pasaron a ser responsables por la organización de la educación primaria y secundaria, mientras que el gobierno central pasó a ocuparse de la educación superior. Es en este contexto de descentralización de la educación elemental en el país que fueron creadas las primeras escuelas normales brasileñas, por inicia-

⁴ El proceso de emancipación política del Brasil se dio gracias a una serie de factores interconectados, como la Revolución Liberal del Porto en Portugal, el debilitamiento del poder real, y la búsqueda, por parte de las elites brasileñas, de evitar que el Brasil volviera a su condición de colonia. Estos y otros factores influyeron en la independencia brasileña, en forma de monarquía, bajo el gobierno de Don Pedro I, hasta entonces príncipe del reino portugués, y posteriormente emperador del Brasil.

⁵ La ley de la instrucción primaria, votada el 15 de octubre de 1827, podría ser referida como la primera medida popular a favor de la educación pública nacional, si no fuera por su casi nula eficacia en términos concretos. La intensa agitación de los acontecimientos políticos que marcaron los últimos años del Primer Imperio no dejó espacio para la concretización de las promesas legales de extender las primeras letras a todos los niños de la nación, tampoco de actualizar todos los profesores en las capitales de las provincias por el método lancasteriano como fuera recomendado (Villela, 2008, p. 30, traducción propia).

- Jumara Seraphim Pedruzzi y José Rubens Lima Jardimino

tivas de las propias provincias, siendo pioneras: Niterói y Ouro Preto, en el año de 1835 (la de Ouro Preto solo comenzó a funcionar en 1840), Bahía en 1836 (pasando a funcionar en 1842) y São Paulo en 1846 (Tanuri, 2000).

De acuerdo con Tanuri (2000), los primeros institutos normales creados en el Brasil siguieron, principalmente, el modelo de enseñanza europeo, sobre todo el francés. En este sentido, algunas provincias, como las de Minas Gerais (Pedruzzi, 2016) y de Bahía (Rocha, 2008), antes de la instalación efectiva de sus escuelas normales, enviaron representantes para Europa con el fin de aprender métodos de enseñanza considerados más modernos y adecuados en este periodo, y traer para sus respectivas provincias los conocimientos adquiridos.

Se hace importante señalar que la búsqueda de modelos de enseñanza eficaces estuvo ampliamente presente en las discusiones de la institucionalización de la educación primaria en el país en la primera mitad del siglo XIX. Se entiende la centralidad dada a los métodos de enseñanza en el país en este contexto, pues era la primera vez que se pretendía en el Brasil una educación primaria pública más amplia. Luego, el dominio de los métodos enseñados en los cursos normales es lo que posibilitaría la instrucción que se anhelaba por los administradores gubernamentales, es decir, que atienda un gran contingente de estudiantes por bajos costos.

Como fue señalado anteriormente, el primer modelo de enseñanza estipulado por el gobierno imperial fue mutuo/monitorial o lancasteriano⁶. En seguida se pasó a difundir el método simultáneo⁷, y, en algunos casos, la unión de los dos con el individual⁸, formando el que fue denominado como método mixto. Según Faria Filho (2011), ya en finales de los años 1830, el modelo mutuo pasó a ser progresivamente substituido en las provincias y en los textos oficiales por el mixto.

De esta forma, en lo que se refiere a los primeros cursos normales brasileños, lo que se percibe es la centralidad dada a los métodos de enseñanza. Muchos de los alumnos que frecuentaban estas instituciones ya actuaban en la profesión docente y pasaron a frecuentarlas para legitimar sus saberes. De acuerdo con Tanuri (2000), los cursos, de manera general, poseían corta duración y un currículo conciso. Inicialmente, estas escuelas recibían, en su mayor parte, alumnos del sexo masculino. En el caso de la Escuela Normal de Niterói, por ejemplo, Villela (2008) señala que, en su fase inicial, la institución no recibió ninguna mujer en rol de estudiante. De la

⁶ Según Bastos (2012), el método mutuo/monitorial surgió en el final del siglo XVIII en Europa, y consistía en la división de la tarea de enseñar entre el profesor y los monitores (alumnos más adelantados).

⁷ De acuerdo con Faria Filho (2011), el método simultáneo se caracteriza por la actuación del profesor en relación a varios alumnos simultáneamente, volviendo el grupo más homogéneo, y facilitando el mayor provecho del tiempo.

⁸ A partir de este método, el docente, mismo teniendo varios alumnos, enseña a cada uno de ellos individualmente (Faria Filho, 2011).

misma manera, según Rosa (2001), en sus dos primeras fases, la Escuela Normal de Ouro Preto, tampoco recibió estudiantes del sexo femenino.

Lo que se observa, entonces, es que las discusiones sobre la creación de escuelas normales fueron intensas en las provincias en la década de 1830 y 1840. Sin embargo, como destaca Castanha (2008), los resultados prácticos acerca del funcionamiento en estos institutos fueron pocos. Conforme la información sobre el asunto, de modo general, los cursos de formación docente tuvieron inicios inciertos y turbulentos, con sucesivos cierres y reaperturas, y solo experimentaron algún tipo de estabilidad después de la década de 1870. Los cierres se daban, sobre todo, por la baja frecuencia de los alumnos, por la falta de profesores capacitados para impartir las clases, o por discontinuidades administrativas. Además de lo anterior, la infraestructura en estos institutos casi siempre era precaria, y los materiales didácticos y escolares para uso de los alumnos eran escasos (Tanuril, 2000).

En las siguientes dos décadas, la situación de las escuelas normales en el Brasil no mejoró mucho. De acuerdo con Villela (2011), las décadas de 1850 y 1860 “[...] não foram muito propícias à consolidação da formação dos professores em escolas normais” (Villela, 2011, p. 114)⁹. Hay registros de que, en el año de 1867, apenas cuatro instituciones de esa naturaleza estaban en funcionamiento en el Brasil (Tanuri, 2000).

Sin embargo, es importante señalar que durante gran parte del siglo XIX, la formación por medio de escuelas normales disputó con otros medios de formación docente en el país, como los exámenes y concursos, por ejemplo. Como destaca Tanuri (2000), a falta de escuelas normales y aún con ellas funcionando, varias provincias hicieron uso de estos mecanismos para reclutar profesores. Luego “[...] o número dos que ingressavam nas escolas e dos que conseguiam concluir era bem pequeno, fazendo com que a figura dos interinos e contratados fosse uma constante, entre o número de professores das escolas públicas” (Castanha, 2008, p. 30-31).¹⁰

Además de los concursos y exámenes, puede verse, en este contexto, la utilización del llamado “profesor adjunto”, que constituía en la formación del alumno, a partir de la observación de la práctica del profesor en el aula, actuando también como su auxiliar. Según Kulesza (1998), este método de hace presente en varias provincias brasileñas a lo largo del siglo XIX, en aquellas en que existían escuelas normales. Otra forma de certificar el profesorado comúnmente utilizada en el siglo XIX, era la vigilancia sistemática de la práctica docente. De la siguiente manera:

⁹ “[...] No fueron adecuadas para la consolidación de la formación de profesores en las escuelas normales” (Villela, 2011, p. 114 traducción propia).

¹⁰ “[...] el número de los que ingresaban en las escuelas y de los que conseguían terminar era bien pequeño, provocando que la figura de los interinos y contratados fuera constante, entre el número de profesores de las escuelas públicas” (Castanha, 2008, p. 30-31, traducción propia).

- Jumara Seraphim Pedruzzi y José Rubens Lima Jardimino

Em meados do século XIX, numa sociedade hierarquizada e excludente, o professor poderia até ser mal formado, mas, certamente, seria bem vigiado. Nesse estado que se organizava, ele deveria funcionar mais como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que como um difusor de conhecimentos (Villela, 2011, p. 126).¹¹

De esta manera, lo que se observa es que la formación de profesores primarios por medio de las escuelas normales no siempre fue prioritaria en el Brasil. Como fue presentado, existían otras formas de habilitación del profesorado, muchas veces más simples y económicamente ventajosas, podrían ser más baratas para las arcas públicas que la manutención de los institutos normales. Por eso, las escuelas normales eran solamente una vía más para la formación de maestros de las primeras letras a mediados de los ochocientos. A pesar de esto, con la llegada de los años de 1870 varios cambios comenzaron a ocurrir en el país, influenciando decisivamente en los rumbos de la educación brasileña, resultando, entre otras cosas, en la expansión de la enseñanza normal en Brasil.

La expansión de las escuelas normales en la década de 1870

La década de 1870 fue escenario de una serie de modificaciones de orden político, económico y social en el Brasil. Esos cambios influenciaron decisivamente en los rumbos de la instrucción pública elemental brasileña, y, por consiguiente, en la formación del profesor primario. Como señala Hahner (2011) esta es una década clave, pues es en ella que se comienza a discutir reformas esenciales para el desarrollo y modernización de la nación. Así, la instrucción de la población, sobre todo de las clases más bajas de la sociedad, sería una de los medios eficaces para llegar a los fines deseados.

Con la llegada de los años 1870, se intensifican iniciativas para la modernización y urbanización de la sociedad brasileña. Villela (2011) muestra como en este contexto fueron realizadas una serie de obras que ayudaban en el transporte, comodidad y comunicación entre las personas: carreteras de hierro, cables de telégrafos, iluminación pública, entre otras. A partir de tales modificaciones, se amplió la demanda de mano de obra especializada.

En este contexto, se observa en la nación brasileña el debilitamiento del poder de los conservadores, la base del poder imperial, al mismo tiempo en que los liberales se hacían más fuertes. Al mismo tiempo, el sistema esclavista entraba en crisis, con la expansión del movimiento abolicionista en el país. Con la Ley del Vientre Libre, del 28 de septiembre de 1871, los hijos de esclavos nacidos a partir de esa fecha no serían más esclavos. De esta manera, los señores

¹¹ A mediados del siglo XIX, en una sociedad jerarquizada y excluyente, el profesor podría hasta ser mal formado, pero, seguramente, sería bien vigilado. En este estado que se organizaba, el debería funcionar más como un agente disseminador de una mentalidad moralizante que como difusor de conocimientos (Villela, 2011, p. 126, traducción propia).

serían los responsables por el cuidado de los niños hasta que cumplieran ocho años. Aunque algunos no cumplieron esta determinación legal, esta nueva realidad amplió la necesidad de la instrucción elemental para los niños, que era ofrecida por el Estado y por instituciones particulares, filantrópicas o religiosas. (Villela, 2011)

Igualmente, este periodo también fue escenario de iniciativas para la educación nocturna de adultos y de formación profesional. Por esto se propagaron liceos de artes y oficios en el Brasil en la segunda mitad del siglo XIX (Castanho, 2007). Y se pasó a discutir más sistemáticamente la importancia de la formación de ciudadanos como posibles electores en el futuro. Es decir “preparar o homem para o sufrágio universal, através da escola, tomou uma forte tonalidade, buscando garantir o desempenho de seus deveres de cidadão quando o voto fosse estendido a todo o cidadão brasileiro”. (Machado, p. 93, 2005)¹²

En medio de todas estas modificaciones comenzaban a llegar en el país ideas venidas de Europa, sobre la necesidad de la universalización y democratización de la educación elemental, sobre todo para los sectores más populares de la sociedad. Ampliándose los discursos que defendían la laicización de la educación. Igualmente, comenzaba a ser difundida en el país la idea de la coeducación entre los sexos. De acuerdo con Kulesza (1998) la coeducación en Brasil fue instituida legalmente en 1879, por medio del decreto de 19 de abril, conocido como Reforma Leôncio de Carvalho. De esta manera al final de la década da 1870 la temática ganó fuerza en el país, siendo defendida, principalmente, por factores económicos, puesto que sería menos costoso para las arcas públicas el espacio compartido entre los sexos, tanto en las escuelas primarias como en las escuelas normales. (Hahner, 2011)

Otro cambio importante presenciado en la segunda mitad del siglo XIX fue la emergencia de un nuevo método de enseñanza escolar, el intuitivo. El método intuitivo, también conocido como “lecciones de cosas”, fue entendido en este periodo como el más propicio para la educación elemental de los sectores populares¹³. En el contexto brasileño, el método intuitivo fue traído, difundido y diseminado por intermedio de intelectuales ilustrados, que eran juristas, reformadores, profesores, directores, entre otros. Estos intelectuales, viajeros y lectores asiduos, trajeron a la realidad nacional las ideas de vanguardia del nuevo método ya usado y defendido en los EUA y en Europa. Así, el modelo intuitivo comenzó a figurar en la legislación educativa brasileña en el año de 1879, a partir de la Reforma Leôncio de Carvalho. (Schelbauer, 2005)

¹² “[...] preparar al hombre para el sufragio universal, a través da escuela, tomo un tinte fuerte, buscando garantizar el desempeño de sus deberes como ciudadano cuando el voto fuera extendido a todo ciudadano brasileño” (Machado, p. 93, 2005, traducción propia).

¹³ Según Faria Filho (2011) el método intuitivo consiste en el paso de un conocimiento sensible a un conocimiento reflexivo posterior, con una elaboración mental de los contenidos aprendidos.

Gracias a los factores aquí presentados, lo que se observa en el Brasil es la expansión de la educación primaria con la llegada de la década de 1870. Se amplió rápidamente el número de instituciones educativas en el país en este contexto. Como destaca Hahner (2011), en el caso de la provincia de São Paulo, por ejemplo, en el inicio de la década de 1860, existían 79 escuelas de primeras letras masculinas y 64 femeninas. En el inicio de la década de 1870, este número había aumentado para 314 escuelas masculinas y 197 femeninas.

De forma paralela a la expansión de las escuelas primarias brasileñas, se observa el aumento del número de escuelas normales por el país. Si en el año de 1867 había apenas cuatro instituciones de esta naturaleza en funcionamiento en territorio nacional, en 1883 este número había aumentado para veintidós escuelas (Tanuril, 2000). En el caso específico de Minas Gerais, si en la primera parte del siglo XIX solo existía un centro de formación docente, el de Ouro Preto, en las décadas de 1870 y 1880, otros 8 institutos normales fueron establecidos en varias partes de la provincia. (GOUVÊA, ROSA, 2000)

En este periodo también se dio la ampliación de los currículos de las escuelas normales y del tiempo de duración de los cursos de formación¹⁴. Del mismo modo, los requisitos para el ingreso en estas instituciones aumentarían. Otro elemento observado en este momento, y que se diferencia de la primera parte del siglo XIX, fue que se le dio una mayor importancia a los contenidos que a los métodos de enseñanza. Luego, el profesor de primaria formado en los cursos normales debería poseer el dominio de una serie de conocimientos para transmitirlos a sus alumnos.

La búsqueda más sistemática por la profesionalización de la carrera docente en el país también se destaca en este contexto. De acuerdo con Villela (2011), es alrededor de la década de 1870 que comienza, en varias provincias, el desarrollo de algunas formas de organización docente, que podrían ser consideradas ejemplos de concientización de los profesionales del magisterio en lo que concierne a una categoría profesional. Según la autora:

Embora possamos arguir a existência de alguns movimentos envolvendo a presença de docentes em momentos anteriores, como clubes literários ou sociedades de instrução, vemos na década de 70, mais nitidamente, a emergência desse ator corporativo (de que nos fala Nóvoa) constituindo-se tanto nos embates externos, ao reivindicar, por exemplo, a melhoria de seu estatuto, a definição da carreira, como internamente, dentro da própria classe, pela luta de representação que envolve

14

En el caso de la Escuela Normal de Ouro Preto, por ejemplo, el tiempo de duración del curso en la primera fase de funcionamiento de la institución, aun en la década de 1840, era de dos meses (Rosa, 2001). A pesar de esto, con la llegada de la década de 1870, el tiempo de duración del curso fue ampliado para dos años, a partir del art. 115 del reglamento n°62, del 11 de abril de 1872, y posteriormente para tres años, a través del reglamento n° 100, publicado el día 19 de junio de 1883 (Pedruzzi, 2016).

a definição de uma imagem da profissão (Villela, 2011, p. 127-128).¹⁵

Otro elemento relevante que debe ser resaltado en este contexto fue el aumento de la presencia de mujeres en las escuelas normales y en la profesión docente primaria en general en las décadas finales del Imperio brasileño. Según Villela (2011), en un recorte de cinco décadas, una profesión mayoritariamente masculina, se transformó en prioritariamente femenina en Brasil. De esta manera, la llegada de las mujeres al magisterio primario brasileño tuvo destaque a finales del imperio (Vianna, 2002). Sobre la capital del Imperio, Hahner (2010) afirma que las últimas décadas del siglo XIX fueron primordiales para los cambios en la composición del magisterio por género, puesto que "No Rio de Janeiro, em 1872, as mulheres representavam um terço do professorado, e esta cifra dobraria até o começo do século XX" (Hahner, 2010, p. 139).¹⁶ Igualmente, Faria Filho et. al. (2005) afirman que entre las décadas de 1860 y 1880, ya estaban creadas las condiciones, en el contexto minero, para la posibilidad de feminización docente.

Al mismo tiempo que la mujer ocupaba más el magisterio, también pasaba a ingresar en el cuerpo de alumnos de los cursos normales. En el caso de la Escuela Normal de la Corte, por ejemplo, Hahner (2011) llama la atención en el hecho de que el porcentaje de alumnas crecía rápidamente en los años finales del imperio. Del mismo modo, Campos (2002) señala que en la década de 1880 la entrada de hombres y mujeres en la Escuela Normal de São Paulo se venía igualando, siendo que, en algunos años, el contingente femenino de ingreso era mayor que el masculino. También en Minas Gerais, la década de 1870 evidenciaba la inversión de género en la cantidad de alumnos de las escuelas normales, cambio que vino a consolidarse en 1880 (DURÃES, 2002).

No obstante todos estos cambios, aún eran pocas las escuelas normales establecidas en el país. Muchas veces estas instituciones funcionaban con dificultades, en ambientes precarios o improvisados. Conforme Tanuri (2000), al final del periodo imperial brasileño, gran parte de las provincias poseían apenas una escuela normal pública, o dos, una para cada sexo. Igualmente, generalmente, la frecuencia en esos institutos era reducida hasta las últimas décadas del régimen monárquico brasileño (Castanha, 2008). De esta forma, y solamente con la república, iniciada en 1889, que un proyecto más sólido de formación del profesor de primaria por medio de las escuelas normales sucede en el país, proyecto que vendría a consolidarse en las primeras décadas del siglo XX.

¹⁵ A pesar de que podamos argumentar la existencia de algunos movimientos que envuelven docentes en momentos anteriores, como clubes literarios o sociedades de instrucción, vemos en la década del 70, más nitidamente, la emergencia de ese actor corporativo (del que nos habla Nóvoa) que se constituye tanto en las luchas externas, como al reivindicar, por ejemplo, la mejoría de su estatuto, la definición de la carrera, como internamente, dentro de la misma clase, por la lucha de representación que envuelve la definición de una imagen de profesión (Villela, 2011, p. 127-128, traducción propia).

¹⁶ "En Rio de Janeiro, em 1872, las mujeres representaban un tercio del cuerpo docente, y esta cifra se doblaría hasta comienzos del siglo XX" (Hahner, 2010, p. 139, traducción propia).

Las escuelas normales en el contexto de la Primera República

La república en Brasil fue proclamada el 15 de noviembre de 1889¹⁷, dando fin al periodo monárquico en el país. Se instituye, a partir de entonces, el sistema presidencialista y federalista. Entre los años de 1889 y 1930, la sociedad brasileña vivió el periodo denominado por la historiografía como Primera República o República Vieja¹⁸. En el contexto del nuevo sistema político instaurado, se dieron otra serie de cambios: Abolición de la esclavitud en 1888, incentivo a la migración europea, desarrollo urbano, modernización técnica y científica, entre otros hechos. En el centro de todas estas transformaciones, la educación también ganaba espacios en los debates de la república recién instaurada.

Como destaca Veiga (2014), la necesidad de la expansión de la educación primaria, del combate al analfabetismo y de la formación especializada de profesores fueran recurrentes en los discursos gubernamentales en las primeras décadas republicanas. De la misma manera, Neto y Carvalho (2005) resaltan que el nacimiento de la república fue marcado por el discurso del poder de la educación como regeneradora de la sociedad brasileña. De esta forma, sería a partir de la educación que se establecerían las bases para la construcción de una nación con énfasis en el trabajo y para el progreso.

A pesar de esto, en la práctica, el nuevo régimen no trajo, de inmediato, grandes modificaciones en el plano de la educación pública, manteniendo, generalmente, las medidas políticas que ya venían siendo adoptadas en las últimas décadas del imperio (Tanuri, 2000). Del mismo modo, la constitución republicana de 1891 no trajo modificaciones significativas en lo que se refiere a la legislación educativa, que permaneció, así como en el período imperial, descentralizada. Es decir, el gobierno central permaneció responsable por la educación superior, y las antiguas provincias, ahora denominadas estados, siguieron responsables por la educación primaria. Mientras que la enseñanza normal continuó a cargo de cada unidad específica de la federación.

Teniendo en cuenta la descentralización prevista en la nueva legislación, la educación pública elemental en el contexto de la Primera República fue marcada por diferencias significativas entre los estados brasileños. En este momento algunos estados más progresivos de la nación asumieron el liderazgo en lo que se refiere al desarrollo de la enseñanza normal en el país, siendo el estado de São Paulo el más importante (Tanuri, 2000). Así, como apunta Carvalho (2011), el sistema público de educación paulista se organizó en las dos primeras décadas del régimen republicano. Luego, a partir de una serie de reformulaciones, resultó el modelo de educación paulista, que posteriormente serviría como referente para otros estados federales.

¹⁷ Fue a través de un levantamiento político-militar que se instituyó la república en Brasil, siendo Deodoro da Fonseca el primer presidente.

¹⁸ Periodo que va desde la Proclamación de la República, el 15 de noviembre de 1889, hasta la Revolución de 1930, cuando Getúlio Vargas asumió el gobierno del país, iniciando con esto un nuevo periodo político.

Es así, como en un primer momento, los reformistas paulistas tuvieron en consideración la reorganización de la escuela normal y de la educación primaria del estado, que propone “[...] un programa enciclopédico de ensino, orientado pela classificação das ciências, denotando a influência dominante das leituras positivistas, irradiadas pe la Escola Normal de São Paulo na década de 1880” (Monarcha, 1999, p. 173).¹⁹ Fue con la Reforma Caetano de Campos,²⁰ establecida a partir del decreto de 12 de marzo de 1890, que se dio la primera reforma republicana de la educación normal paulista, siendo esta una medida previa, como apunta Monarcha (1999), para la reforma general de la instrucción pública que se anhelaba. Luego, “A reforma, iniciada na Escola Normal, foi estendida a todo o ensino público pela Lei n. 88, de 08/09/1892, alterada pela Lei n. 169, de 07/08/1893, as quais consubstanciam as principais ideias das elites republicanas paulistas para a instrução pública” (Tanuri, 2000, p. 69).²¹

Almeida (1995) presenta como la Reforma Caetano de Campos fue fuertemente influenciada por el pensamiento pedagógico de Rangel Pestana. Caetano Campos, responsable por la implementación de la reforma, tendría como principio establecer una “[...] escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica, colocando a formação do professor como fator fundamental para toda a reforma do ensino” (Almeida, 1995, p. 673).²² Aún, según lo que plantea esta autora, uno de los principales factores que se destacan de la reforma de 1890 habría sido la implementación de la Escuela-Modelo, inspirada en el método intuitivo, que en este momento, era considerado el mejor y más recomendado método de enseñanza. Del mismo modo, para Carvalho (2000), la escuela-modelo, adjunto a la escuela normal, se presentaba como una institución nuclear, teniendo como función principal la creación de modelos educativos, ya que en ella los alumnos normalistas podrían vivenciar en la práctica el “arte de enseñar”.

Además, en lo que se refiere a la Escuela Normal de São Paulo, se observa la ampliación del currículo, el aumento de tiempo de duración del curso, y las exigencias más rigurosas para el ingreso de los alumnos en la institución (Tanuri, 2000). En relación al periodo imperial, la república trajo una elevación del nivel de estudios en la Escuela Normal Paulista, con mayor

¹⁹ “[...] un programa enciclopédico de educación, orientado por la clasificación de las ciencias, que denota la influencia dominante de las lecturas positivistas, inspiradas por la Escuela Normal de São Paulo en la década de 1880” (Monarcha, 1999, p. 173, traducción propia).

²⁰ El responsable por la ejecución de la reforma, el médico Antonio Caetano de Campos, que fue nombrado por el presidente del estado de São Paulo, Prudente de Moraes, para la dirección de la Escuela Normal de São Paulo. Caetano de Campos permaneció como director de la institución entre enero de 1890 y septiembre de 1891 (Monarcha, 1999).

²¹ “La reforma, inicia en la Escuela Normal, fue extendida a toda la educación pública por la ley n. 88, de 08/09/1892, alterado por la ley n. 169, de 07/08/1893, las cuales eran consubstanciales a las principales ideas de las elites republicanas paulistas para la instrucción pública” (Tanuri, 2000, p. 69, traducción propia).

²² “[...] escuela pública universal, gratuita, obligatoria y laica, colocando la formación del profesor como factor fundamental para toda la reforma de educación” (Almeida, 1995, p. 673, traducción propia).

- Jumara Seraphim Pedruzzi y José Rubens Lima Jardimino

organización curricular, aunque esta “[...] continuasse funcionando mais como uma instituição que promovia uma cultura geral humanística, de baixa profissionalização, como bem apontam seus programas” (Almeida, 1995, p. 172).²³

Otra característica notable de la reforma de educación paulista fue la implementación de los Grupos Escolares. Como Monarcha (1999) plantea, los grupos escolares se presentaban como ejemplo del modelo de excelencia de la educación de São Paulo en el contexto de la Primera República. Después, al poco tiempo, los grupos pasaron a ser creados en otros estados brasileños. Según Faria Filho (2011), es a partir de los grupos escolares que los republicanos divulgan su proyecto educativo ejemplar, colocando en circulación el modelo de educación de escuelas por series. Así, en los grupos escolares se difundía la modernidad pedagógica deseada en el periodo, con la educación por series, clases homogéneas, reunidas en un único edificio, sobre la supervisión de una dirección propia (Carvalho, 2011).



Edifício de la Escuela Normal Caetano de Campos, en Sao Pablo, inaugurada en 1894.

Es importante destacar que los grupos escolares eran ubicados, casi siempre en edificios propios y gigantescos, señalando y condensando el progreso traído por la república. La arquitectura imponente fue una marca característica de los establecimientos educativos construidos en este periodo. Estos eran creados no solo para recibir los grupos escolares, sino también para la instalación de escuelas normales y escuelas-modelo. De esta manera, fueron construidos una serie de edificios majestuosos, generalmente en regiones centrales de las ciudades, para que fueran ejemplos concretos de la modernidad educativa que se pretendía con el nuevo sistema político establecido.

²³ “[...] continuaba funcionando como una institución que promovía cultura general humanística, de baja profesionalización, como era señalado en sus programas” (Almeida, 1995, p. 172, traducción propia).

En lo que respecta a la arquitectura educativa característica de la Primera República, una vez más el estado de São Paulo es quien lleva la vanguardia. De acuerdo con Monarcha (1999), los establecimientos educativos paulistas fueron marcos arquitectónicos urbanos de la capital del estado, y también de ciudades del interior “[...] os grupos têm aspecto magnificante e frequentemente representam o melhor edifício de uma determinada região da capital ou cidade do interior, sobrelevando-se no vazio da paisagem circundante e simbolizando a presença vitoriosa da República” (Monarcha, 1999, p. 230).²⁴

Del mismo modo, respecto a las escuelas normales paulistas, Nosella y Buffa (2002) señalan que, en muchas ciudades, ellas se encontraban en edificios bonitos, monumentales y centrales. De esta manera, es también a través de la arquitectura que el sistema educativo paulista de la Primera República era modelo para otros estados de la federación.

De esta forma, como fue dicho anteriormente, fue en los primeros años de la república que se dio el proceso de reorganización del sistema escolar paulista, que se convertiría posteriormente en referencia para el resto del país. Carvalho (2011) explica que la educación en el estado de São Paulo era presentada como el gran símbolo de progreso traído por el nuevo sistema político instaurado a partir del 15 de noviembre de 1889. Según la autora:

O investimento é bem sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar em duplo sentido: na lógica que presidiu a sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados (Carvalho, 2011, p. 225).²⁵

De hecho, las reformas iniciadas en la educación pública paulista en los años iniciales de la república provocaron que se consolidara un sistema educativo de relativo éxito y estabilidad en el contexto republicano, sobre todo, en los treinta primeros años del nuevo régimen, haciendo que la educación paulista fuera el modelo para otros estados, como Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Ceará, Goiás, entre muchos otros (Tanuri, 2000). Incluso, varios estados enviaban sus representantes para São Paulo, con el objetivo de observar el modelo escolar paulista en la práctica, antes de efectuar sus respectivas reformas estatales (Carvalho, 2011).

24

[...] los grupos tienen aspecto lujoso y frecuentemente son el mejor edificio de una determinada región de la capital o de una ciudad del interior, sobreponiéndose al vacío del paisaje circundante y simbolizando la presencia victoriosa de la República” (Monarcha, 1999, p. 230, traducción propia).

25

La inversión es exitosa y la educación paulista logra organizarse como sistema modelo de dos maneras: en la lógica anterior a la institucionalización y en la fuerza ejemplar que pasa a tener en las iniciativas de remodelación escolar de otros estados (Carvalho, 2011, p. 225, traducción propia).

- Jumara Seraphim Pedruzzi y José Rubens Lima Jardimino

De la misma manera, el estado de Minas Gerais organizó su sistema de educación en las primeras décadas republicanas. Estableciendo en el año de 1906, a través de la ley 439 de 28 de septiembre, la Reforma João Pinheiro, que proponía la reformulación de la educación primaria y normal en este estado. Con la reforma se estipulaba la creación de grupos escolares y de la Escuela Normal de la Capital. Luego:

O objetivo da reforma era produzir uma escola de acordo com os ideais republicanos, onde estivessem presentes: mobiliário adequado, novo método de ensino, edifício próprio, turmas seriadas (ou a graduação do ensino), professores bem preparados, fiscalização profissional, método simultâneo e intuitivo, opção pela mulher no magistério primário, figura de um diretor, ensino profissional junto ao ensino regular, etc. (Ferreira, 2010, p. 67).²⁶

De esta forma, a partir de lo establecido en la Reforma João Pinheiro, ya en el año de 1907 comenzaba a funcionar grupos escolares en Minas Gerais y en marzo del mismo año se instaló la Escuela Normal de la Capital, en la ciudad de Belo Horizonte, que debería servir de modelo para otras instituciones de la misma naturaleza establecidas en el estado, y que tenía como novedad, entre otras cosas, la dedicación exclusiva al sexo femenino.

En este sentido, otro factor que caracteriza el periodo de la Primera República en el Brasil es la opción por docentes del sexo femenino para ejercer en las escuelas primarias. Consolidándose así, el proceso de feminización del magisterio primario brasileño, iniciado en las últimas décadas del imperio. En la legislación educativa de Minas Gerais de 1906, por ejemplo, se estipulaba la preferencia por mujeres para el trabajo en las aulas en las escuelas primarias. Igualmente, en lo que respecta a la capital del país, la ciudad de Rio de Janeiro, Hahner (2010) destaca que en 1906 las mujeres ya representaban el 70% del cuerpo docente.

Al mismo tiempo de la creciente feminización de la docencia para la primaria, también aumentaba el número de escuelas normales destinadas exclusivamente o mayoritariamente al público femenino. Además de la Escuela Normal de la Capital de Minas Gerais, otras pasaron a seguir el mismo modelo. En el curso normal anexo al Gimnasio de Ouro Preto, por ejemplo, a partir de 1910, el cuerpo docente terminó siendo exclusivamente femenino (Pedruzzi, 2014). Del mismo modo, en 1901, las matriculas en la Escuela Normal del Distrito Federal fueran restringidas al público femenino (Accácio, 2006). También respecto al cuerpo docente de la Escuela Normal de São Paulo, como relata Almeida (1995), en el contexto de la última década del siglo XIX, las mujeres ya eran mayoría absoluta. Así, en los años finales de la Primera República, el magisterio primario ya se caracteriza como una profesión típicamente femenina en Brasil.

26

El objetivo de la reforma era producir una escuela de acuerdo con los ideales republicanos, por esto no podría faltar: mobiliario adecuado, un nuevo método de enseñanza, un edificio propio, grupos por series (o la graduación de la enseñanza), profesores bien preparados, fiscalización profesional, método simultáneo e intuitivo, preferencia por la mujer en el magisterio primario, figura de un director, formación profesional junto a la educación regular, etc. (Ferreira, 2010, p. 67, traducción propia).

Se observan, así, una serie de diversas modificaciones en todo lo que tiene que ver con la educación, y por tanto, a la educación normal brasileña en el contexto de las primeras décadas de la república. Varias reformas educativas fueron implantadas en los diferentes estados, teniendo como objetivo el progreso de la nación y la construcción de una sociedad más moderna, de acuerdo con los preceptos del nuevo régimen político establecido.

A pesar de lo anterior, con la llegada de la década de 1920, nuevas reformas establecidas en varios estados brasileños. Como dice Veiga (2014), muchas de esas reformas fueran implementadas en este contexto, debido a la creciente circulación de las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva²⁷ en el Brasil. Sobre las escuelas normales, Tanuri (2000) destaca que en la década de 1920 estas ya habían ampliado considerablemente el tiempo de duración de los cursos y sus niveles de estudios “[...] possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspiradas no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas” (Tanuri, 2000, p. 72)²⁸.

Incluso en lo que se refiere a los últimos años de la Primera República, lo que se percibe es que el número de escuelas normales ya había sido ampliado considerablemente en este periodo. En el caso de São Paulo, por ejemplo, el estado pasó a contar con diez escuelas normales públicas en 1920. Del mismo modo, en el estado de Minas Gerais en 1930 había veintiún institutos normales en funcionamiento (Tanuri, 2000). Otro factor que motivó la expansión de la enseñanza normal en este contexto, fue el número de escuelas normales particulares creadas y difundidas en el país. Además de eso, se observa también el crecimiento de escuelas de formación docente confesional. Conforme a Kulesza (1998), fue a partir de 1920 que la formación docente en escuelas confesionales, sobre todo para mujeres, se intensificó en el Brasil.

De esa forma, lo que se percibe es el impulso dado a la educación en el país con el advenimiento republicano, principalmente a partir de las reformas paulistas de las primeras décadas del nuevo régimen, que servirían como modelos para el resto del Brasil. A pesar de que muchas de las pretensiones de los reformadores republicanos no tuvieron sido alcanzadas en la práctica, es notoria la centralidad dada a la educación de la población en los debates para la construcción de la sociedad moderna y civilizada que se pretendía para la nación. Del mismo modo, también se ampliaba, en este contexto, a la demanda de una formación específica para el docente primario, a través de los cursos normales. De esta forma se evidencia la expansión y solidificación de las escuelas normales brasileñas ya en las primeras décadas del siglo XX.

²⁷ Movimiento de reformulación de la educación que surgió en los años finales del siglo XIX y se difunde en las primeras décadas del siglo XX. En el Brasil, el movimiento de Escuela Nueva ganó impulso, principalmente con el Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva, de 1932.

²⁸ “[...] permitiendo, según la regla, la articulación con el curso secundario y ampliando la formación profesional propriamente dicha, gracias a la introducción de disciplinas, principios y practicas inspiradas en el movimiento escuela nueva y la atención dada a las escuelas-modelo o escuelas de aplicación anexas” (Tanuri, 2000, p. 72, traducción propia).

CONCLUSIONES

Este texto buscó presentar, de manera resumida, algunos factores que fueron parte de los procesos de implementación y consolidación de las escuelas normales brasileñas durante el siglo XIX e inicio del siglo XX. De esta manera, con base en la larga producción académica sobre este asunto en Brasil, producto de investigaciones realizadas en el campo de la Historia de la Educación, se pudieron establecer las comprensiones que dieron origen a las conclusiones expuestas en este trabajo. Constatando que las primeras iniciativas para la creación de escuelas normales en el Brasil se dieron a partir de la primera mitad del siglo XIX. Pero, generalmente, estas instituciones tuvieron inicios difíciles y turbulentos, con varios cierres y reaperturas. En este sentido, a mediados del siglo XIX, la formación de docentes por medio de las escuelas normales no era unanimidad en el Brasil, la certificación docente también fue realizada por otros diferentes medios, como concursos y exámenes, por ejemplo.

Mientras tanto, con la llegada de 1870, empiezan a darse una serie de cambios en diferentes áreas, que provocan, entre otras cosas, la expansión de la educación primaria, y por consiguiente, de la enseñanza normal. A pesar de esto, al final del periodo imperial brasileño, de manera general, estas instituciones aún funcionaban en pequeña cantidad y con algunas dificultades. De esta forma, es en el contexto de la Primera República, iniciada en 1889, que se efectúa un proyecto más consistente de formación docente en el país, por iniciativa de los estados más progresistas de la nación, sobre todo el de São Paulo. Luego, en las primeras

décadas del siglo XX, las escuelas normales se consolidan como espacios más apropiados para la formación de profesores primarios en el Brasil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Accácio, L. O. (2006). *Formando o professor primário: a Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. In: Lombardi, J. C., Saviani, D., Nascimento, M. I. M. (orgs.), navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR (CD-ROM). p.1-25.

Almeida, J. S. de. (1995). Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): Revendo uma trajetória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, nº 184, 665-689.

Bastos, M. H. C. (1998). A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: O "Curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando" (1839). *História da Educação*. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, 95-119.

____ (2012). Educação pública e independências na América Espanhola e Brasil: Experiências lancasterianas no século XIX. *Revista História da Educação Latinoamericana*. Vol. 14, nº 18, 75-92.

Campos, M. C. S. de S. (2002). Formação do Corpo Docente e Valores na Sociedade Brasileira: A Feminização da profissão. In: Campos, M. C. S. de S., Silva, V. L. G. da. (orgs.), *A feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. 1ª ed. Bragança Paulista: EDUSF.

- Carvalho, M. M. C. de. (2000). Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. São Paulo em *Perspectiva*, São Paulo, Vol 14, nº1, 111-120.
- ____ (2011). Reformas da Instrução Pública. In: Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M. de., Veiga, C. G. (orgs.), *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Castanha, A. P. (2008). Escolas Normais no Século XIX: um estudo comparativo. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 32, 17-36.
- Castanho, S. (2007). Institucionalização das instituições escolares: final do Império e Primeira República no Brasil. In: Nascimento, M. I. M., Sandano, W., Lombardi, J. C., Saviani, D. (orgs.), *Instituições Escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados.
- DURÃES, S. J. A. (2002). *Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906)*. (Tese de Doutorado). PUC, São Paulo, SP, Brasil.
- Faria Filho, L. M. de., Lopes, E. M. T., Jinzenji, M. Y., Nascimento, C. V., Macedo, E. F. P., ROSA, W. M., SA, C. M. (2005). A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, A. M. C., PASSOS, M. (orgs.), *A escola e seus atores - educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Faria Filho, L. M. de. (2011). Instrução elementar no século XIX. In: Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M. de., Veiga, C. G. (orgs.), *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ferreira, R de C. O. (2010). o. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- GOUVÊA, M. C. S., Rosa, W. M. (2000). História da Escola Normal em Minas Gerais (1835-1906). In: Peixoto, A. C., Faria Filho, L. M. de. (orgs.), *Lições de Minas – 70 anos de Secretaria da Educação*. Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais.
- Hahner, J. E. (2010). A escola normal, as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX. *Gênero*. Niterói, Vol. 10, nº 2, 313-332.
- ____ (2011). Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, Vol. 19, nº 2, 467-474.
- Kulesza, W. A. (1998). A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, Vol. 79, nº 193, 63-71.
- Machado, M. C. G. (2005). O decreto de Leônicio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: Stephanou, M., Bastos, M. H. C. (orgs.), *História e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. II – Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Monarcha, C. (1999). *A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Unicamp.

Neto, W. G., Carvalho, C. H. de. (2005). O nascimento da educação republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. In: Gatti Júnior, D., Inácio Filho, G. (orgs.), *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados.

Nosella, P., Buffa, E. (2002). *Schola Mater: a antiga escola normal de São Carlos 1911 - 1933*. São Carlos: EdUFSCar.

Pedruzzi, J. S. (2014). *A Escola Normal de Ouro Preto: Instituição, sujeitos e Formação Docente (1889-1929)*. (Monografia em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil.

_____ (2016). o. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil.

Rocha, L. M. da F. (2008). A Escola Normal na Província da Bahia. In: Araújo, J. C. S., Freitas, A. G. B. de F., Lopes, A. de P. C. (orgs.), *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea.

Rosa, W. M. (2001). *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825- 1852)*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Schelbauer, A. R. (2005). O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: Stephanou, M., Bastos, M. H. C. (orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil*, Vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tanuri, L. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, nº 14, 61-88.

Vianna, C. (2002). Contribuições do conceito de gênero para a análise de feminização do magistério no Brasil. In: Campos, M. C. S. de S., Silva, V. L. G. da. (orgs.), *iega*. 1 ed. Bragança Paulista: EDUSF.

Veiga, C. G. (2014). A expansão da educação escolar na organização da federação brasileira: escolas normais em Minas Gerais na primeira república. *Poiesis Pedagógica*, Vol. 12, 224-245.

Villela, H. S. (2008). A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: Araújo, J. C. S., Freitas, A. G. B. de F., LOPES, A. de P. C. (orgs.), *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea.

_____ (2011). O Mestre-escola e a professora. In: Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M de., Veiga, C. G. (orgs.), *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.