

Subsidiar propostas concretas de transformação de Habilitação-Magistério é o principal objetivo deste trabalho. Isto porque, tal como está, esta Habilitação não tem conseguido atingir suas metas: formar um professor de modo eficiente, para que ele possa realizar um trabalho competente na Pré-Escola e nas quatro primeiras séries do 1.º Grau.

O objetivo é avançar. Mas sempre que se fala em reformas, em avanços, algumas vezes se levantam, tentando reimplantar a Escola Normal, por acreditarem ser este o melhor caminho. Outras vezes, às contestações dizem respeito ao descrédito na possibilidade de transformação da Habilitação-Magistério.

Dentro deste quadro — o modelo anterior estando extinto, e o atual não correspondendo às necessidades — o que se propõe neste artigo, então, é uma reflexão que possa contribuir para melhorar a qualidade da formação do professor a nível de 2.º Grau.

Antes de se chegar a isso, foi preciso recuar no tempo, voltar às raízes, para fazer um levantamento histórico que possibilitasse um melhor conhecimento do quadro atual da Habilitação-Magistério no Brasil.

A primeira dúvida surgida na elaboração deste retrospecto foi a respeito do nome Escola Normal. Qual a razão de sua escolha? Como teria se originado? A que o termo Normal aludia, ou seja, qual o seu referencial?

As pesquisas conduziram à *École Normale*, surgida na França, inspirando a implantação da Escola Normal no Brasil, mais tarde transformada em Habilitação para o Magistério.

AS ORIGENS DA ESCOLA NORMAL DA FRANÇA

Para localizar o nascimento da Escola Normal na França, ocorrida no bojo da Revolução Francesa, pode-se percorrer o texto de Léon (1977, p. 333-83), *Grande Projetos Revolucionários*, no qual o autor atribui o surgimento de um ensino elementar de massas aos seguintes fatores:

a) Os Cahiers de 1789

Os *cahiers de doléances* eram o registro das queixas, mas também dos desejos e dos votos dos eleitores, e estas reivindicações deviam ser apresentadas aos Estados Gerais.

Certos redatores de *cahiers* não julgavam oportuno generalizar a educação popular, temendo as conseqüências sociais que isso poderia provocar nas massas. Mas a expansão do ensino elementar, ao mesmo tempo que causava certa inquietação nas elites dirigentes da época, reforçava a necessidade de se oferecer formação pré-profissional e profissional aos filhos do povo.

Grande quantidade dos *cahiers* refletem as aspirações de um ensino especializado para algumas categorias profissionais, evocando, ainda, os princípios de obrigatoriedade e gratuidade.

b) Abolição do Monopólio Escolar da Igreja

Algumas medidas aprovadas e tomadas pelas Assembléias Revolucionárias que visavam reprimir os abusos e privilégios do Antigo Regime, entre eles os do clero, privam as escolas de recursos. Por exemplo, os decretos de 1789, que transferem para os poderes civis "a supervisão da educação pública e do ensino político e moral"; o decreto de 2 de novembro de 1789, que põe à disposição da nação os bens do clero, com exclusão daqueles referentes aos estabelecimentos mantidos pelas corporações; o decreto de 12 de julho de 1790, que cria a constituição civil do clero e impõe, por esse fato, juramento de fidelidade ao Estado. Durante o verão de 1793, período assinalado pelos efêmeros êxitos da agitação hebertista, a Convenção Montanhosa prossegue nessa política de liquidação da antiga organização escolar, reprimindo as academias (8 de agosto), as escolas militares (9 de setembro) e as universidades (15 de setembro). Segundo Léon (1974), essas medidas negativas não poderiam fazer esquecer o arrojo de certos planos, ou projetos, cujo espírito animará as conquistas escolares do século XIX, talvez do século XX.

c) Plano de Talleyrand com os seus Três Graus de Ensino

O relatório apresentado por Talleyrand (1754-1838) em 10 de setembro de 1791 estipula que o objetivo da educação é ensinar a viver feliz e ser útil. Três graus são previstos no plano proposto. O primeiro interessa a todos os indivíduos. O segundo é destinado "aos que não sendo chamados nem pelo gosto, nem por necessidade, a ocupações mecânicas, ou aos trabalhos da agricultura, aspiram outras profissões, ou procuram unicamente cultivar a razão e dar às suas faculdades maior desenvolvimento". O terceiro grau concerne a formação de ministros do culto, juristas, médicos e oficiais. A gratuidade é considerada no caso das escolas primárias, mas nem o princípio da obrigatoriedade, nem o da laicidade, são mencionados no plano. O projeto de Talleyrand é abandonado pela Assembléia Legislativa, que se volta para o plano elaborado por Condorcet.

d) Cultura Geral e Ofício no Plano de Condorcet

Um quarto ponto, no caminho de desvendar a criação das Escolas Normais na França, refere-se ao Plano de Condorcet¹, em que a "cultura geral" e o "ofício" são as prioridades.

¹ Segundo Luzuriaga (1956, p. 83-8): "A personalidade excepcional de Condorcet, cientista, filósofo e político, representa o espírito mais compreensivo e generoso da Revolução Francesa quanto à educação (...) Seus projetos, que não foram adotados na época, estiveram presentes no espírito dos grandes reformadores da Terceira República, um século mais tarde".

Para Condorcet (1743-1794), a educação tem dupla finalidade: o desenvolvimento das capacidades individuais e o aperfeiçoamento da espécie humana. O plano que ele submete à Assembléia Legislativa em 20 de abril de 1792 prevê a criação de cinco categorias de estabelecimentos: escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes.

Condorcet não considera o princípio da obrigatoriedade escolar, garantindo, no entanto, como Talleyrand, a liberdade de abrir estabelecimentos de ensino, estendendo a gratuidade a todos os níveis, instituindo a laicidade e proclamando a igualdade dos sexos e das idades ante a instituição. Ainda, segundo ele, a extensão dos meios de instrução deve permitir, ao mesmo tempo, aumentar a rentabilidade do trabalho, lutar contra os efeitos da monotonia e enriquecer lazeres. A idéia de "continuar a instrução durante toda a duração da vida" (primórdios da educação permanente) implica reforma dos métodos pedagógicos.

e) A Educação pelo Trabalho no Plano de Le Peletier

A organização do ensino primário, tal como concebida por Condorcet, não pôde satisfazer as tendências igualitárias de Le Peletier (1760-1793), ficando as crianças do campo desfavorecidas em relação às das cidades. Assim, passa a vigorar o plano de Le Peletier: "desde a idade de 5 anos até a de 12, para os meninos, e até 11 para as meninas, todas as crianças, sem distinção e sem exceção, serão educadas em comum, à custa da República. Todas, sob a santa lei da igualdade, receberão as mesmas roupas, a mesma alimentação, a mesma instrução, os mesmos cuidados" (Léon, 1971, p. 342).

Nas *casas de educação nacional*, a formação do homem tem por base o trabalho manual, a "acostumança ao trabalho", a criação desse gosto, dessa necessidade, "desse hábito de trabalho". Isolamento e humilhação pública são sanções sociais previstas para os alunos cujo rendimento não atinja "a norma". Eis aqui a origem, pode-se dizer, daquilo que seria a *École Normale* — Escola Normal².

O percurso da história das origens da Escola Normal revela, ainda, um fato curioso, para além daquilo que era o "normal" que toda criança deveria ter até uma determinada idade: trata-se da criação de "cursos revolucionários para as armas, pólvora e salitre", atendendo a interesses da guerra. Durante o inverno de 1794, um milhão de cidadãos vindos de todos os departamentos são convidados a seguir, em Paris, um ensino a um tempo técnico, cívico e pedagógico. No fim do estágio, esses novos "formadores" são encarregados de difundir, nos distritos de origem, os conhecimentos que acabam de adquirir. O êxito dos cursos revolucionários inspira, entre outras coisas, a decisão de criar a Escola Normal que se tornará, no século XIX, a Escola Normal Superior.

Isto permite concluir que as origens da Escola

Normal na França³, no contexto da Revolução Francesa, aparece no conjunto de propostas de Le Peletier, passando por aquilo que seria "normal" toda criança aprender, envolvendo o trabalho manual.

A ESCOLA NORMAL NO BRASIL

O contexto histórico de sua instalação

O período que vai de 1549 até 1850 apresenta dois momentos importantes para a história da educação brasileira: o primeiro é a fase jesuítica da escolarização colonial, em que os irmãos jesuítas monopolizam o ensino, que "no plano legal (catequizar e instruir os índios) e no plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados" (Ribeiro, 1987, p. 25).

O segundo — joanino — é caracterizado pela vinda da família real para o Brasil, que provoca o desenvolvimento da colônia, agora sede da Coroa, para atender aos interesses das elites dominantes da época, o que torna "necessária uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral, como a criação da Imprensa Régia (1808), Biblioteca Pública (1810), Jardim Botânico do Rio de Janeiro

2 *NORMAL, NORMALE, NORMAUX*... adjetivo e substantivo (1753; verbo normal, aparece no século XV; do latim *normalis* — que significa norma "instrumental" no sentido de esquadro). O primeiro sentido da palavra é geométrico. O segundo sentido da palavra data de 1793: "École Normale", "École Normale Supérieure". O terceiro sentido indica o que serve de regra, modelo, unidade ou ponto de comparação. *NORMALISTA* — o normalista, a normalista: aparece por volta de 1850. É o aluno de escola normal superior ou primária (Robert, 1973, p. 11-60).

3 Leif (1977, p. 131-3), ao abordar o nascimento da escola elementar pública francesa como instituição, referindo-se especificamente aos mestres da escola elementar, apresenta ainda alguns dados interessantes sobre as origens da Escola Normal na França, a saber: "A Lei Guizot, em 1833, havia obrigado cada departamento a manter uma escola normal de moços". Assim, 74 escolas normais eram fundadas já em 1837. Ainda segundo o mesmo autor, "quando aparece a lei que obriga os departamentos a construir uma escola normal para moças (19 de agosto de 1879), contam-se então 19 no total (...); essas escolas normais de professores serão 68 em 1885". Movimento muito forte se estabelece, então, em favor de uma escola normal onde os estudos, de três anos de duração, na época, deveriam prosseguir em regime de internato sem despesa da parte dos alunos, e continuar diretamente, depois, no ofício de professor primário. Até 1940, data na qual a preparação do certificado foi substituída pela do bacharelado, o normalista, como a normalista, passam três anos em sua escola normal departamental. De 1940 a 1946, o normalista entra em classe de segunda, termina seus estudos secundários num liceu e volta à escola normal, para efetuar, uma vez bacharel, sua formação profissional, que dura um ano.

(1810); Museu Nacional (1818)" e assim por diante (Ribeiro, 1987, p. 40).

"A chegada da família real ao Brasil, a Independência de Portugal e o Império desencadeiam mudanças importantes no país, desde o início do século XIX, nos campos social, político e econômico, determinando alterações na área educacional" (Barreto, 1981, p. 215). E é nesse momento histórico — entre 1808 e 1850, quando se dá o início da estruturação do modelo agrário-comercial exportador dependente — que as primeiras escolas normais são abertas em nosso país.

No período compreendido entre a chegada da família real e o fim do Império, tem início a formação assistemática de professores para o primário. De acordo com Campos (1985, p. 91), "essa formação era feita de uma forma muito difusa, sem qualquer método que indicasse uma maior preocupação com a preparação dos professores. Refletia uma tendência geral da época, de que o magistério não constituía uma profissão, mas uma vocação, para a qual eram necessárias dedicação, qualidades morais e aptidão. Conhecimentos especializados não eram muito importantes".

Numa etapa posterior, vale registrar, foi adotado o método Bell e Lancaster (aplicado na Inglaterra), conhecido como método de ensino mútuo, para suprir o problema causado pela existência de poucos professores para um grande número de alunos. Um professor escolhia e preparava seus melhores alunos para ensinarem seus colegas. Desta forma, enquanto as crianças aprendiam, também ensinavam. Este método, utilizado durante cerca de 15 anos (1823 a 1838), revelou-se inadequado, ineficaz, foi muito combatido e por fim abandonado.

Diante do evidente fracasso do método mútuo, o governo tenta instituir um ensino mais sistemático no Brasil, através das escolas normais, que seguem, de longe, o modelo francês.

O Ato Adicional de 1834 à Constituição de 1824 promove a descentralização do ensino no país, transferindo às províncias a responsabilidade de legislar sobre a instrução pública nos níveis primário e secundário, deixando ao poder central apenas o ensino na Corte e o de nível superior em todo o país.

As primeiras Escolas Normais

Na história das escolas normais podem-se identificar vários momentos: a criação, a instalação, a supressão, e, em alguns casos, um 2.º decreto de criação e uma 2.ª instalação. Isto explica as divergências encontradas entre vários autores, quanto às datas referentes ao nascimento das Escolas Normais.

A primeira Escola Normal do Brasil, a de Niterói (Rio de Janeiro), foi criada e instalada em 1835, e extinta em 1849. A segunda é a de Minas Gerais, que passou por todas estas fases: decreto de criação, 1835; instalação, 1840; supressão, 1852; 2.º decreto de criação, 1859, e 2.ª instalação, 1860. Na Bahia, a criação foi em 1836 e a instalação em 1843, e em São Paulo é esta a seqüência de datas: criação

e instalação, 1846; extinção, 1867; 2.º decreto de criação, 1874, e 2.ª instalação, 1875.

Também, em outros estados, o mesmo fato ocorreu: escolas normais foram instaladas e extintas, criando uma irregularidade na sua evolução.

A primeira metade do século XIX é marcada por grandes deficiências no sistema escolar brasileiro. As escolas de nível primário são em número reduzido, há dificuldade para encontrar profissionais aptos para o magistério, os cursos têm conteúdo e metodologia limitados, há falta de apoio, o que desestimula o aprimoramento dos professores, que na verdade constituem um contingente de pequena monta.

São poucos os que se motivam a cursar a Escola Normal, o que pode ser atribuído principalmente à falta de interesse das pessoas pela profissão docente, fato acarretado, segundo Tanuri (1979), pela baixa remuneração, pela falta de apreço e valorização da profissão e pela falta de compreensão sobre a necessidade e importância de se dar uma formação específica aos professores de nível primário.

As províncias esforçavam-se para modificar este quadro: faziam muitas reivindicações e apresentavam dezenas de projetos, mas não conseguem despertar o interesse do Governo Central. Desta forma, o ensino foi se enfraquecendo cada vez mais, principalmente por causa das grandes dificuldades financeiras das províncias. E assim as escolas se arrastam durante o período colonial.

Até o final do século XIX o Brasil não investe verbas suficientes para o atendimento elementar da instrução primária, numa demonstração de que a monarquia brasileira não se interessava em oferecer ensino elementar a todas as camadas da população, ao contrário do que acontecia nas monarquias européias.

Escola Normal na República

"Pela 1.ª Constituição Republicana (1891), a escola primária e a escola normal, como sua complementação, continuam sob a alçada das províncias, agora chamadas estados, enquanto o Governo Federal reserva-se, mas não exclusivamente, o ensino secundário e superior" (Campos, 1985, p. 116).

Nas leis e outras determinações legais, a Escola Normal não aparece nem como uma escola secundária de orientação, nem como escola de formação profissional, e é sempre mencionada ao lado destes dois ramos citados.

A Escola Normal permanece uma escola de formação geral, que possibilitava exercer a formação de professor.

Segundo Campos (1985, p. 132), "somente pouco antes do final do século passaram as mulheres a freqüentar em maior quantidade as Escolas Normais e a exercer pela primeira vez a profissão de professora. Neste fenômeno reflete-se, de um lado, uma certa transformação dos valores e de outro, entretanto, a permanência dos padrões de comportamentos fundamentais. Através da penetração do sexo

feminino nesta profissão reforçou-se a imagem de que a atividade docente é uma profissão de segundo nível ou complementar. A formação considerada adequada para as alunas e mestras foi, durante bastante tempo, distante da ministrada aos jovens, seguindo primeiro a mesma orientação comum ao ensino primário, que tinha um currículo mais simplificado para as escolas de meninas, e depois, (...) o pensamento de que o mister do ensino era um prolongamento das atividades do lar para a mulher e assim, não tinha ela necessidade de preparo mais especializado. Ao lado disso também, surgia a função de mestra para as mulheres como uma forma conveniente de lhes dar destino, desde que não se encaminhassem para o casamento, primeiro fim a que as mulheres deviam almejar na sociedade tradicional".

A Escola Normal se amplia gradativamente no século XX, mas está longe de atender à demanda.

A partir de 1930, o país passa por transformações políticas, econômica e sociais, e a crescente industrialização gera a necessidade de preparação dos operários, com instrução mínima.

A população reclama por escolaridade para ter condições de ingressar no mercado de trabalho.

Estes fatores, entre outros, levam o Governo Brasileiro a organizar, de forma única e centralizada, a educação no País, o que ocorrerá com as leis orgânicas de 1942 e 1946, que definem o ensino profissionalizante.

Segundo Cavalcanti (1988, p. 11), "considerando-se a legislação que normatizou, até os nossos dias, os Cursos de Formação de Professores, pode-se constatar que a Escola Normal percorreu um longo caminho". Nesse percurso, mesmo tendo merecido destaque na Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) e a distinção que lhe conferiu a Lei 4024/61, situando-a entre os ramos de ensino médio, houve muitos tropeços e dificuldades.

"Tais percalços foram marcados pelo dualismo da oferta dos cursos — característica dessas leis, que os fez discriminatórios, quando opôs a educação popular à da elite. O primeiro ciclo, com função terminal, destinava-se aos desfavorecidos economicamente que recebiam o diploma de professor regente e deveriam atuar, somente, na zona rural; o segundo ciclo, com características mais diversificadas, embora especializado, permitia a continuidade dos estudos e destinava-se às elites que, com diploma de professor, atuariam na zona urbana. Essa discriminação, porém, foi agravada na Lei Orgânica, quando esta limitou o ingresso, em qualquer dos dois cursos (primeiro e segundo ciclo), aos maiores de 25 anos.

Na Lei 4024/61 a ênfase dada às áreas de formação geral, em prejuízo da formação específica, ensejava que se considerasse 'o saber' necessário ao então Curso Primário e 'o como ensinar' (técnica). Porém, o Curso Normal foi hipertrofiado nos seus aspectos instrumentais, em prejuízo do conteúdo básico geral e específico, o que a implantação da Lei 5692/71 não corrigiu, antes pelo contrário, esse

curso não recebeu tratamento adequado em qualquer um dos aspectos citados."

A Transformação da Escola Normal em Habilitação-Magistério

Durante mais de um século — de 1834 a 1971 —, a Escola Normal cumpre o papel de formação do profissional de educação, denominado então "professor primário". Isto ocorre até 1971, quando a Lei 5692/71 transforma o Curso Normal em Habilitação Profissionalizante ao Magistério, no conjunto geral de uma inconseqüente proposta de profissionalização do ensino de 2.º grau.

A transformação de Escola Normal em Habilitação ao Magistério tem como pano de fundo a própria descaracterização do ensino de 2.º grau. Para as elites, continua sendo reservado o ensino propedêutico (em escolas públicas e particulares) ou mesmo profissionalizante (principalmente nas 20 escolas técnicas federais industriais localizadas nas capitais dos estados) de bom nível; para as camadas majoritárias da população (principalmente a classe trabalhadora que frequenta o 2.º Grau noturno), passou a ser oferecido um ensino de baixa qualidade que não profissionaliza competentemente, nem prepara para o vestibular, e muito menos para uma prática social transformadora.

No contato com educadores, quando se discutem, hoje, os problemas atuais da Habilitação ao Magistério, tem se observado um certo saudosismo e uma tendência à volta à antiga Escola Normal. Apesar de ser compreensível esta posição, é preciso construir-se algo novo, de acordo com as necessidades históricas atuais do processo de democratização da educação escolar.

A REALIDADE ATUAL DA HABILITAÇÃO — MAGISTÉRIO: PROBLEMAS

É consenso nacional, entre educadores que trabalham no 2.º Grau, a realidade problemática da Habilitação-Magistério. O que equivale a afirmar que a formação do professor para a pré-escola e as quatro primeiras séries do 1.º Grau encontra-se gravemente comprometida. A seguir, apontam-se os principais problemas identificados⁴ através de contatos diretos com as Secretarias de Educação e pela extinta Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC (COES), num encontro nacional ocorrido em São Paulo, no extinto CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional), em outubro de 1986.

- *A estrutura curricular é pouco específica: o primeiro ano básico é comum a todas as habilitações de 2.º grau e as disciplinas fundamentais para a*

⁴ Originalmente esses problemas foram levantados e discutidos pela *Revista Bimestre — 2.º Grau*, (1).

formação profissional ficam comprimidas em dois anos de curso e inseridas num rol de outras disciplinas. Ao lado disso, a relação entre as disciplinas e as cargas horárias respectivas não garante formação sólida e duradoura ao professor egresso da Habilitação ao Magistério.

- *Não há adequação entre os conteúdos ministrados no curso de Habilitação ao Magistério e as reais necessidades de formação do professor:* mais especificamente, pode-se observar que conteúdos imprescindíveis à formação desse futuro professor (como alfabetização, metodologia para as diferentes áreas de ensino, educação no meio rural, características sócio-culturais dos alunos que freqüentam as escolas públicas etc.) não são tratados efetivamente no curso.
- *Na parte diversificada do currículo, as disciplinas não têm servido para uma melhor formação do professor:* a tendência das escolas tem sido a de pulverizar e dispersar essa parte do currículo (que cabe a elas preencher), agravando ainda mais a fragilidade da formação pedagógica específica presente no núcleo comum e nos mínimos profissionalizantes.
- *Não há Integração Interdisciplinar:* inexistem planos de trabalho que sejam concebidos e operacionalizados de forma articulada entre os diferentes professores da Habilitação ao Magistério, o que dificulta aos alunos tanto uma compreensão mais global dos problemas das escolas de 1.º grau, quanto a transferência dos conteúdos aprendidos nas diferentes disciplinas.
- *A aceleração de matrículas de alunos egressos de outros cursos na 4.ª série da Habilitação ao Magistério:* em alguns estados, um grande contingente de alunos que não cursaram as 2.ª e 3.ª séries da Habilitação ao Magistério são matriculados na 4.ª série transformando-se em professores improvisados. É praticamente impossível ao professor da Habilitação ao Magistério desenvolver conteúdos que em apenas um ano propiciem aos futuros professores o mínimo de competência indispensável para o exercício competente da função docente nas séries iniciais do 1.º Grau.
- *A dificuldade de realização de estágios:* não há número suficiente de escolas acessíveis aos alunos estagiários; os conteúdos ministrados na Habilitação ao Magistério e os programas desenvolvidos nas quatro primeiras séries de 1.º Grau não se articulam. Assim, professores restringem-se, na maioria das vezes, à mera observação de aulas, transformando os estágios em atividades burocráticas de preenchimento de fichas; mais do que isso: em geral, os estágios são realizados sem controle e supervisão adequados, principalmente porque não há escolas de 1.º grau anexas e, quando existem, essas escolas normalmente funcio-

nam no mesmo horário da Habilitação ao Magistério. Por outro lado, os alunos que residem em bairros e municípios distantes tendem a estagiar em escolas próximas de suas residências.

- *O curso de Habilitação ao Magistério é inadequado à clientela que freqüenta o período noturno:* na sua maior parte, os alunos que freqüentam esses cursos trabalham durante o dia. Esses alunos encontram dificuldades para cumprir as cargas horárias previstas nos estágios.
- *O curso de Habilitação ao Magistério não dá conta de suprir a aprendizagem precária dos alunos egressos dos cursos supletivos:* conseqüentemente, isto resulta em enormes prejuízos para a formação do futuro professor.
- *A pauperização salarial do professor da Habilitação ao Magistério:* essa situação obriga-o a lecionar em várias escolas, a ministrar matérias para as quais não teve preparo suficiente e a se deslocar para escolas distantes umas das outras e até para municípios diferentes. O resultado é uma deterioração crescente do próprio ensino, uma vez que o professor fica sem tempo e condições para melhor preparar suas aulas e para se atualizar.
- *A ausência de professores efetivos:* que é condicionada, de um lado, pela não realização de concursos de ingresso ao magistério, e, de outro, pelo direcionamento de muitos para atuação em outros níveis do sistema educacional, muitas vezes em busca de melhor remuneração. Isso tem acarretado uma acentuada mobilidade do professor de 1.º grau, em razão da inexistência de mecanismos que favoreçam sua permanência na escola.
- *A falta de espaço para reuniões pedagógicas no calendário escolar:* sem elas a educação dificilmente tem condições de acontecer; por outro lado, quando realizadas, essas reuniões voltam-se preponderadamente para discussões inúteis sobre aspectos formais, burocráticos e/ou cumprimento de determinações legais, que nada têm a ver com os reais problemas do 1.º Grau.
- *A falta de uma política de educação do educador em serviço para o professor da Habilitação ao Magistério.*
- *A inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar na Habilitação ao Magistério:* os professores formados nos atuais cursos de Pedagogia não conseguem preparar suficientemente o aluno (futuro professor das séries iniciais do 1.º Grau) para dar conta do mínimo exigido de uma educação elementar democrática (ensinar a ler, escrever, fazer cálculos). O currículo para a especialização em Magistério de 2.º grau nos cursos de Pedagogia quase não se diferencia dos currículos das outras habilitações: o único

elemento diferenciador são as disciplinas de Metodologia e Prática do 1.º grau (esta sob a forma de estágio supervisionado). Essas mesmas disciplinas concedem ao pedagogo o direito de lecionar nas quatro primeiras séries do 1.º Grau.

Como já mencionado anteriormente, não se trata de adotar medidas saudosistas de "volta à Escola Normal antiga". Trata-se de constatar que a formação do professor para pré-escola e as quatro séries do 1.º Grau precisa responder às necessidades de escolarização básica da maioria da população. E para tanto a transformação da Habilitação ao Magistério é necessária e urgente.

TENTATIVAS DE SUPERACÃO

A proposta do CEFAM — MEC

A Habilitação para o Magistério não tem conseguido atingir seus objetivos, e este fato é constatado inclusive através de dados estatísticos, que revelam que a escola de 1.º grau pouco avançou e que os índices de evasão e repetência continuam muito altos. Portanto, a formação dos professores precisa ser transformada, para que esse quadro se reverta.

Diante disto, o Ministério da Educação, em 1982, através da sua Coordenadoria do Ensino Regular de 2.º grau — COES (hoje extinta) elaborou e divulgou junto às Secretarias de Educação uma proposta com o objetivo de apoiar pedagógica e financeiramente as unidades da Federação que haviam manifestado interesse em desenvolver ações na área do Magistério — para tanto, foi criada a proposta do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério — CEFAM, que a seguir transcreve-se na íntegra.

O que é o CEFAM (MEC): o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério é uma Escola Normal que continuará, em sua dimensão maior, cuidando da formação e preparação do professor para o magistério da pré-escola e das quatro séries iniciais do 1.º grau. Não se trata evidentemente da criação de uma nova unidade escolar, mas do redimensionamento das escolas normais, nos seus aspectos qualitativos, na sua amplitude e em sua área de abrangência. Uma escola assim concebida voltar-se-á, simultaneamente, para o professor em formação, o professor em exercício, formado ou leigo, numa perspectiva de educação permanente, integrada à escola de 1.º grau (1.ª a 4.ª séries), à pré-escola e à instituição do Ensino Superior.

Resguardando sua especificidade de formar profissionais do magistério, paralelamente, cuidará do apoio, da realização e disseminação de estudos, pesquisas e experimentos na área de educação formal e no âmbito das ações educacionais comunitárias não sistematizadas.

O que se espera do CEFAM: em primeiro lugar, espera-se que a Escola Normal — CEFAM continue a desempenhar sua ação específica, qual seja, a de

agência formadora dos profissionais do magistério atuantes nos cursos de iniciação escolar básica, de modo eficiente e adequado.

Espera-se, ainda, que o CEFAM, gradual e progressivamente, teste alternativas, após medidas, realize atividades, conduza à tomada de decisões pedagógicas e deflagre o processo de gestão democrática. No exercício dessas funções, oferecerá contribuição valiosa à formação e à atualização de sua clientela específica, visando a elevação da competência de seus egressos e do pessoal em exercício nas escolas de educação formal, a integração do trabalho na busca de unidade teórico-metodológica para o trabalho que o Centro haverá de empreender.

Assim sendo, o CEFAM, inicialmente, deverá promover, articulado às unidades, revisão curricular dos cursos de formação, visando redimensionar a Habilitação-Magistério para que esta responda adequadamente às necessidades de ensino das séries iniciais da escola básica.

Simultaneamente, a reestruturação curricular do curso de formação deverá desenvolver atividades de extensão, oferecendo cursos de atualização e aperfeiçoamento, em articulação com instituições de Ensino Superior, aos docentes de outras escolas normais estaduais, municipais e particulares, objetivando a recuperação do saber docente e a renovação da prática educativa.

O Centro, portanto, deverá contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política capaz de responder com presteza às novas demandas exigidas pelas camadas populares que são, em sua maioria, a clientela da escola pública.

Espera-se, finalmente, que o CEFAM funcione como captador e disseminador de informações que irão fundamentar a renovação educativa que se pretende realizar. Desse modo, deverá atuar como pólo irradiador, como agente de mudança, proporcionando o surgimento de soluções, renovadoras ou inovadoras, no que se refere à prática educativa, em função do repensar da escola (Brasil, 1983).

A leitura da proposta do CEFAM elaborada e divulgada pelo MEC/COES, no início dos anos 80, se de um lado revela uma tentativa concreta para a superação dos principais problemas de Habilitação-Magistério, decerto revela-se um tanto idealista e, por que não dizer, pretenciosa, tendo em vista os problemas objetivos da realidade brasileira (para além da educacional) que abrigasse a referida proposta.

A análise do texto sobre o CEFAM suscita questões do tipo: será que o CEFAM daria conta — na realidade objetiva — de formar e atualizar professores, promover a revisão curricular da Habilitação ao Magistério, promover atividades de extensão, centralizar e disseminar informações? Será que o CEFAM superaria de fato o problema da formação do professor para a pré-escola e as quatro primeiras séries do 1.º grau no Brasil? Não seria mais realista centrar esforços na formação do professor apenas, dei-

xande para uma etapa posterior os demais objetivos da proposta?

É sabido que a proposta encontra-se em andamento em diferentes Estados e, por uma série de razões internas ao próprio MEC, o trabalho foi pouco acompanhado e uma avaliação crítica do mesmo ainda não foi feita de forma mais "rigorosa, radical e de conjunto", como coloca Saviani (1980), nas suas exigências para uma reflexão filosófica. Vai aqui um estímulo para que isto ocorra, para que no futuro não se tenha na realidade educacional uma grave distorção daquilo que foi proposto como CEFAM e aquilo no qual ele se transformou.

O CEFAM em São Paulo

São Paulo, na tentativa de enfrentar os problemas de formação do professor para a pré-escola e quatro primeiras séries do 1.º Grau, elabora e implanta sua proposta de CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério).

A seguir, apresenta-se uma síntese da proposta e os resultados de sua implantação.

Os CEFAMs objetivam dar prioridade à formação de professores da pré-escola e quatro primeiras séries do 1.º Grau, e caracterizam-se por funcionar em período integral, com cursos de quatro anos obrigatórios, oferecendo bolsas de estudos aos alunos e mantendo-se integrados com a pré-escola, a escola de 1.º grau e as universidades.

Muito importante no processo de instalação dos CEFAMs foi a deliberação do Conselho Estadual de Educação⁵, que propõe um curso de 4 anos, eliminando os aprofundamentos no 4.º ano do 2.º Grau e formando um professor para atuar do Pré à 4.ª série do 1.º Grau. Esta resolução abriu possibilidade para a concretização da proposta curricular dos CEFAMs.

Os quatro anos obrigatórios evitarão que alunos de outras habilitações se transfiram para os CEFAMs na 4.ª série do Magistério, uma prática que vem ocorrendo em larga escala, concorrendo para o empobrecimento da qualidade dos que se formam para exercer a função docente. Corrigir esta distorção é um dos pontos fundamentais para a melhoria do ensino.

Além da formação de professores, as funções dos Centros consistem na promoção do aperfeiçoamento de professores que lecionam para a Habilitação-Magistério e dos que já atuam nas escolas de 1.º grau.

O currículo da Habilitação Específica de 2.º grau para o Magistério está fundamentado nos parâmetros instituídos pela Del. CEE 30/87 e Indicação CEE 15/87, mais o disposto na Resolução SE/88. Assim, o quadro curricular para a 1.ª série do curso apresenta as disciplinas obrigatórias por lei, e segue o critério de predominância das disciplinas de Educação Geral nessa série. A este currículo mínimo os CEFAMs acrescentam outras atividades curriculares, com a finalidade de enriquecê-lo, atuando de forma a que esse conjunto constitua o currículo pleno. E as atividades de enriquecimento concorrem para o

caráter unitário do curso, devendo sua programação evidenciar claramente a integração com as disciplinas do currículo mínimo obrigatório. Se, na 1.ª série, a nuclearização das atividades curriculares de enriquecimento volta-se para os componentes da Educação Geral (Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Geografia, Educação Artística), nas séries subsequentes vai se constituir em uma extensão das disciplinas específicas, visando ampliar as possibilidades de desenvolvimento do Estágio Supervisionado, que é obrigatório.

As atividades de enriquecimento devem promover o esforço de aprendizagem e/ou sua recuperação contínua; a orientação de estudos que levem os alunos a adquirir autonomia e controle de sua aprendizagem, superando, por exemplo, a noção de que só aprende quem é muito inteligente. Além disso, devem favorecer o desenvolvimento de projetos e atividades diversificadas que se relacionem às finalidades do curso como um todo.

Para que esta proposta se concretize, o curso está dividido em dois turnos; em um período há aulas dos componentes da Educação Geral que integram o currículo mínimo da H. E. M., com duração de 30 horas semanais. No outro são realizadas atividades diferenciadas que objetivam o enriquecimento curricular, com duração de 18 horas semanais: o aluno permanece tempo integral na Escola.

Quanto ao corpo docente dos CEFAMs, todos os professores, independente do total da carga horária, fazem jus a mais 4 horas/aula semanais, para trabalho pedagógico (reuniões, planejamento, avaliação

5 As principais alterações introduzidas pela Del. CEE n.º 30/87 são:

1 — *Curso de 4 anos*: eliminando-se os aprofundamentos no quarto ano e formando um professor para atuar da pré à 4.ª série.

2 — *Currículo pleno*: compreende uma Parte Comum e uma Parte Diversificada. Alerta-se para que (...) "a Parte Comum seja preponderante na 1.ª série, decrescendo e se esgote até a 3.ª; a Parte Diversificada, contemplada desde a 1.ª série, terá preponderância na 3.ª e exclusividade na 4.ª série; a Parte Diversificada compreenderá a) mínimos profissionalizantes; Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau, Didática; b) acréscimos instituídos pelo CEE; c) componentes de livre escolha da Escola.

Os Fundamentos da Educação serão desenvolvidos sob a forma de componentes autônomos: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação. Quanto à Didática, é apontada como matéria articuladora da metodologia e da Prática de Ensino da pré-escola e do 1.º Grau.

Ficam acrescidos ainda os componentes: Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais, Conteúdo e Metodologia de Ciências e Matemática.

3 — *Aumento da carga horária total* do curso para 3.200 horas, além das 300 horas de Estágio Supervisionado. A Resolução SE 15/88 que dispõe sobre a Deliberação CEE 30/87 estipula para suas escolas a carga horária total máxima de 4.320 (diurno) e 3.600 horas (noturno).

etc.) assim como para cursos de reciclagem e atualização.

Aos professores das disciplinas de Educação Geral atribuem-se aulas para o desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular.

Cada CEFAM conta com um coordenador, que é um docente ou especialista de Educação, com licenciatura em Pedagogia e/ou mestrado/doutorado na área de Educação.

O coordenador é responsável pela organização das horas de trabalho pedagógico e das atividades de enriquecimento curricular, bem como pela concretização da proposta. Ele acompanha e coordena todo o trabalho pedagógico dos CEFAMs.

Quanto aos alunos, cursarão os CEFAMs os concluintes do 1.º Grau da rede pública estadual, que receberão bolsas de estudos para poderem cumprir a carga de 300 horas/ano de estágio supervisionado em escolas públicas de 1.º grau e em pré-escolas. Como muitos alunos freqüentam cursos noturnos para poderem trabalhar durante o dia, 50% das bolsas serão destinadas a eles.

O Serviço de Pesquisa da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação) revela quem é o aluno dos CEFAMs: sua idade varia de 15 a 17 anos, mas há muitos com mais de 20 anos e alguns com até 46 anos. Predomina o sexo feminino; a maioria mora perto dos Centros; em geral os alunos vêm de escolas públicas, de cursos regulares diurnos e noturnos; há certo equilíbrio entre os que trabalham e os que não trabalham; o nível sócio-cultural das famílias geralmente é baixo. Os alunos querem ser professores e acreditam na profissão, desejando receber melhor formação. A maioria gosta do curso, valoriza os professores e mostra ter maior confiança na rede estadual de ensino, a partir desta nova proposta de curso.

Inicialmente foram instalados 19 CEFAMs no Estado de São Paulo, sendo um por Divisão Regional de Ensino (DRE). No processo de instalação dos Centros, as DREs, em interface com as DEs (Delegacias de Ensino), indicaram as unidades de ensino que passariam a abrigá-los, e também jurisdicionaram os CEFAMs no processo seletivo dos coordenadores, professores e alunos.

Para a escolha das escolas que sediarão os Centros foram adotados estes critérios: a escola não estar oferecendo o curso de H.M.; contar com espaço físico ocioso; ter localização de fácil acesso.

De acordo com o Serviço de Pesquisa da CENP, através de seu trabalho de visitas, formulários, questionários aplicados a alunos, coordenadores e professores, pode-se dizer que o trabalho está dando um resultado satisfatório.

Em se tratando de um projeto novo, oferecendo ao corpo docente algumas condições melhores de trabalho (reuniões, horários de estudo etc.), e ao aluno mais tempo de escolaridade, de convívio com seus colegas e propostas de trabalho mais envolventes, é de se supor que os CEFAMs caminhem bem.

O índice de evasão de alunos foi de 3,6% até maio de 1988. Foram matriculados 2.214 alunos até esta data, e ocorreram 81 desistências (registradas até 31/05/88).

Os dados da pesquisa da CENP apontam ainda: dificuldades a nível material; condições de instalações nem sempre satisfatórias; levantamento das preocupações dos coordenadores, assistentes técnicos e supervisores; perfil dos docentes do CEFAM. Além disso, os dados indicam que parece haver um bom entrosamento entre alunos, professores e coordenadores.

A continuidade do acompanhamento e a avaliação criteriosa desta proposta é fundamental para se evitar uma expansão inconseqüente de novos centros.

OUTRAS MEDIDAS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA HABILITAÇÃO-MAGISTÉRIO

É provável que a médio e a longo prazo o CEFAM consiga, como é da sua finalidade, atuar junto aos cursos da Habilitação-Magistério, no sentido de preparar (formar) professores, como também atualizá-los e aperfeiçoá-los. Entretanto, algumas medidas são necessárias e urgentes para que os cursos de Habilitação-Magistério transformem-se tendo em vista a melhoria qualitativa e quantitativa da formação do profissional para a pré-escola e as quatro primeiras séries do primeiro grau.

Gatti (1987, p. 13), coloca dois eixos importantes a serem considerados para ações que visem alguma mudança nesta situação: o primeiro seria "a criação e sustentação em nível dos cursos de formação de professores de uma proposta de profissional a formar (...); a desarticulação e fragmentação observada entre as disciplinas na prática dos professores dos cursos de formação de docentes a nível quer de 2.º, quer de 3.º Grau, não poderá ser superada no dia-a-dia dos cursos se não existir um projeto que permeie a relação de professores e alunos destes cursos. Um projeto concreto de cada unidade. Um projeto vivo e não um plano no papel. Um projeto discutido, decidido e sustentado pelos que atuam no cotidiano dessas escolas. O desafio está no desencadeamento deste processo".

O segundo eixo seria a superação da dicotomia teoria/prática. A autora finaliza: "é no cotidiano das escolas que se formam professores, e precisamos criar alternativas para esta formação".

Pode-se concluir que a reflexão a partir da própria prática é fundamental para haver essa transformação. Esta reflexão significa partir do currículo real da habilitação, buscando formas para a superação dos problemas identificados. É preciso, pois, que os profissionais (individualmente e em grupo) repensem criticamente os elementos básicos que compõem o currículo: aluno, objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação e relação professor e aluno. Transcrevamos a seguir, à guisa de contribuição, algumas de nossas reflexões acerca desses elementos.

Aluno — é fundamental que os educadores tenham condições e assumam trabalhar definitivamente com os educandos que estão nas escolas, oriundos das camadas majoritárias da população. Isto significa colocar fim à percepção ideologizada que se faz desses alunos, rotulando-os como "fracos", "mal educados", "despreparados", "preguiçosos" etc. Este tipo de percepção acaba comprometendo negativamente a relação pedagógica entre o educador e o educando e, conseqüentemente, o próprio processo de democratização da educação escolar; lembrar que o aluno de 2.º Grau deverá aprender o que não aprendeu no 1.º: isto é uma emergência que necessita ser atendida.

Objetivos — são necessários no processo ensino e aprendizagem e devem refletir os pontos de chegada da educação escolar. Devem ser definidos, a partir das necessidades dos educandos e dos compromissos técnico-políticos do grupo dos educadores. Devem refletir ainda a desejada instrumentalização do educando para a prática social, que resulta do domínio competente do saber produzido na sociedade e democratizado pela escola.

Conteúdos — são os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, que devem ser democratizados via educação escolar, de forma sistemática, organizada e coerente. São meios utilizados pelos educadores para a instrumentalização dos cidadãos. Faz-se necessário colocar, no âmbito das preocupações do futuro professor, os problemas de aprendizagem das crianças das camadas populares. Para tanto, as disciplinas denominadas "Fundamentos da Educação" (Filosofia, Psicologia, Sociologia, História da Educação) deverão selecionar os conteúdos que privilegiem uma visão da realidade brasileira. Importante ressaltar que a superação da dicotomia entre teoria e prática e a fragmentação das disciplinas do núcleo comum e formação especial só se dará quando forem percebidos e assumidos como uma totalidade curricular.

Metodologia — é o processo no qual o educador utiliza diferentes procedimentos, técnicas e recursos para realizar a mediação entre o educando e os conteúdos do ensino.

A metodologia, como elemento intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem que é, prevê a articulação conteúdo-método como fundamental, propiciando aos alunos a ampliação da compreensão crítica da realidade, quando o educador utilizar a experiência empírica deles, como ponto de partida para a compreensão crítica da realidade social mais ampla.

A metodologia pode ser considerada como o método em ação, onde os princípios do método (atitude inicial, básica de percepção da realidade e suas contradições) estarão sendo sintetizados na realidade da prática educacional.

Avaliação — é o processo pelo qual o professor acompanha a aquisição de conhecimento do aluno, verificando se houve domínio competente dos con-

teúdos (conceitos básicos, princípios e conhecimentos), o desenvolvimento de determinadas capacidades relacionadas à aprendizagem dos conteúdos trabalhados e atitudes a serem desenvolvidas pelos alunos. A avaliação é bastante importante, desde que não se torne um fim em si; trata-se de um recurso que deve ser utilizado e colocado a favor da aprendizagem do aluno e não como instrumento de opressão e punição. É preciso que a escola desenvolva uma atitude mais educativa em relação à avaliação, onde fique claro para o professor aquilo que o aluno sabe e aquilo que ele ainda não aprendeu. Um processo de ensino competente — bem planejado e bem desenvolvido — diminui, sensivelmente, os tradicionais problemas de avaliação do aluno, que refletem muito mais a precariedade do processo ensino e aprendizagem, do que a incapacidade do aluno para aprender. É preciso, pois, que se recuperem instrumentos e técnicas de avaliação mais desafiantes e competentes, que funcionem como apoio para uma aprendizagem que instrumentalize o cidadão para a prática social concreta.

Na Relação *Professor—Aluno* — vale destacar os estudos de Vygotsky (1988) e seus seguidores quando se trata da importância do professor no processo ensino e aprendizagem. Para Vygotsky, o desenvolvimento e aprendizagem caminham juntos e o papel do professor (do adulto, ou do companheiro) é fundamental para a aquisição de novos conhecimentos. Um aprofundamento da abordagem sócio-interacionista da aprendizagem abrirá perspectivas para o aperfeiçoamento do processo educacional.

Para além da rearticulação dos elementos curriculares básicos, anteriormente apresentados, outras medidas igualmente importantes se fazem necessárias, quando se tem em mira a democratização da educação escolar brasileira básica: ingresso no magistério via concurso público; salários dignos; estatuto com um núcleo básico nacional; melhoria das condições físicas da escola; aquisição de material pedagógico básico para a realização de um bom trabalho pedagógico e estruturação da carreira docente com vistas a uma melhoria gradativa, na medida em que a aposentadoria se aproxima.

E, finalmente, é preciso contextualizar a transformação da Habilitação-Magistério, como já foi enfatizado anteriormente, no quadro mais geral das transformações da sociedade brasileira e da luta pela valorização da escola pública gratuita, laica e de qualidade para todos, em todos os níveis.

Em conclusão, dois aspectos merecem destaque, como tarefas das mais prementes:

a) investir na transformação da prática social docente dos profissionais que trabalham nos CEFAMs e nos cursos de Habilitação ao Magistério; e

b) trabalhar pela definição de uma política nacional para formação do educador a nível de 2.º grau e pela estruturação de uma carreira docente digna para o profissional da educação.

O presente texto não pretendeu esgotar a problemática atual da formação de professores para a pré-escola e quatro primeiras séries do 1.º Grau; pretendeu, sim, para além de estimular uma reflexão em torno da questão, oferecer pistas para discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, o que deverá ocorrer em 1989.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. A formação de profissionais do ensino e a nova LDB. *Revista da ANDE* (13):30-48, 1988.
- BARRETO, E. S. S. Educação. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Mulher brasileira: bibliografia anotada*. v. 2. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Z. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. CENP. *Habilitação específica do 2.º Grau para o magistério: relatório das ações desenvolvidas (1983-1986)*. São Paulo, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. COES. *Centro de formação e aperfeiçoamento do magistério* — CEFAM. 1983. mimeo.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SESG. *CEFAM, uma alternativa pedagógica*. Brasília, 1987.
- CAMPOS, M. C. S. S. Passado e presente da formação dos professores no Brasil: uma análise da relação entre formação dos professores e o processo de modernização da sociedade. São Paulo, 1985. Tese — Univ. de Duisburg, Alemanha Federal.
- CANAU, V. & LELIS, I. A relação teoria-prática na formação do educador. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. CENP. *Habilitação específica do 2.º Grau para o magistério: relatório das ações desenvolvidas (1983-1986)*. São Paulo, 1987.
- CAVALCANTI, M. *A escola normal: caminhos e descaminhos, um novo itinerário*. Brasília, 1988. Trab. concl. de curso. (mestr.) Fac. Educação/UnB.
- FUSARI, J. C. *O papel do planejamento na formação do educador*. São Paulo, CENP, 1988.
- GATTI, B. A. Sobre a formação de professores para o 1.º e 2.º Graus. *Em Aberto*. Brasília, 6 (34):11-5, abr./jun. 1987.
- GATTI, B. A. et al. Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2.º Grau. *Cadernos de Pesquisa* (20):15-38, mar. 1977.
- LEIF, J. A escola elementar. In: DEBESSE, M. & MIALARET, G. (orgs.) *Tratado das ciências pedagógicas: história da pedagogia*. São Paulo, Nacional/EDUSP, 1977.
- LELIS, I. A formação do professor para a escola básica: tendências e perspectivas. *Cadernos CEDES*. São Paulo, (17):27-36.
- LÉON, A. Da Revolução Francesa aos começos da Terceira República. In: DEBESSE, N. & MIALARET, G. (orgs.) *Tratado das ciências pedagógicas: história da pedagogia*. São Paulo, Nacional/EDUSP, 1974.
- LUZURIAGA, L. Antologia pedagógica. *Revista de Pedagogia*. Buenos Aires, 25:83-8, 1956.
- MELLO, G. *Magistério de 1.º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez/AA, 1982.
- MELLO, G. et al. As atuais condições de formação do professor de 1.º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Cadernos de Pesquisa* (45), maio 1983.
- PIMENTA, G. A organização do trabalho na escola. *Revista da ANDE* (11):29-36, 1986.
- PENIN, S. G. Ensino de 1.º e 2.º graus: uma proposta de articulação. *Revista da ANDE* (13):55-8, 1988.
- REVISTA BIMESTRE — 2.º GRAU. São Paulo, CENAFOR, (1), out. 1986.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo, Cortez/AA, 1987.
- ROBERT, P. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, 1973.
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1984.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. CENP. *A educação básica e a adequação do modelo pedagógico*. São Paulo, 1988. mimeo.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. CENP. *Habilitação específica do 2.º Grau para o magistério: relatório das ações desenvolvidas (1983-1986)*. São Paulo, 1987.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. CENP. Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. *Síntese de um processo*. São Paulo, 1988. mimeo.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez/AA, 1980.
- SILVA, T. R. & CRUZ, N. *Algumas reflexões sobre o currículo de segundo grau*. 1988. mimeo. [Apresentado ao seminário O ensino de 2.º grau: perspectiva. Faculdade de Educação/USP]
- TANURI, L. M. *O ensino normal no Estado de São Paulo, 1890-1930*. São Paulo, FEUSP, 1979. (Estudos e Documentos)
- . *A formação de professores a nível de 2.º grau*. 1988. mimeo. [Trabalho apresentado ao seminário O ensino de 2.º grau: perspectiva. Faculdade de Educação/USP]
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- WARDE, M. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, G. N. (org.) *Educação e transição democrática*. 2. ed. São Paulo, Cortez/AA, 1985.
- WARDE, M. & BOULOG, Y. Formação do professor para as quatro primeiras séries do 1.º grau: elementos para reflexão. In: FUNDAÇÃO CENAFOR. *Escola Normal, hoje?* 2. ed. São Paulo, 1986.