CONDIÇÕES DE TRABALHO E DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO: PROBLEMAS E ALTERNATIVAS DA LICENCIATURA

João Maria Valença de Andrade*

INTRODUÇÃO

Formar/tornar-se professor numa sociedade cujas elites não têm historicamente privilegiado a educação escolar: eis a questão de ordem estrutural e de enorme amplitude que antecede e determina grande parte dos problemas dos cursos de licenciatura. Embora tal questão esteja, há décadas, em discussão na sociedade brasileira, as alternativas concretas apresentadas – quer digam respeito ao atendimento à demanda social por educação escolar, quer ao exercício profissional do magistério, ou, ainda, a uma política de formação de educadores – têm se revelado insatisfatórias.

O debate sobre a licenciatura tem estado em pauta desde a sua implantação no Brasil, na década de 1930, passando por suas reformulações através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, das Reformas Universitária (1968) e do Ensino de 1º e 2º Graus (1971), até às discussões do momento presente. Estas últimas vêm sendo balizadas por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9 394/96) e pela ação do Estado, através do Ministério da Educação (MEC), reformulando o ensino básico e o superior. A reformulação dos cursos de graduação, portanto, integra a agenda de reformas educacionais propostas pelo MEC, ao estabelecer diretrizes curriculares e definir critérios para a avaliação de toda a estrutura educacional. Tais iniciativas, a grosso modo,

**João Maria Valença de Andrade* é Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Pesquisador das questões ligadas às Licenciaturas.

têm por parâmetro a lógica de mercado tão cara ao pensamento e à ação nos moldes neoliberais.

As formas concretas que assumem tais mudanças no dia-a-dia das escolas (campo de atuação profissional) e das universidades (campo de formação) são as mais diversas. Alteram-se os termos da discussão, modificam-se elementos conjunturais, porém, ao que parece, permanece um problema principal: a falta de clareza do que seja *formar o professor*, e em que tal formação se diferencia da outra modalidade clássica dos cursos de graduação, a do pesquisador/bacharel. Trata-se de um problema central, intrínseco aos cursos de licenciatura, em que pesem a sua diversidade e a sua disparidade nas escolas de ensino superior do país. E, ao longo dos últimos dez anos, as alternativas de solução têm focado dois desafios comuns: a revisão qualitativa e quantitativa dos conteúdos e a (re)definição do estatuto dos estágios na formação do professor (CARVALHO, 1990).

O enfrentamento dessa questão nos leva, assim, a considerar alguns aspectos relacionados às esferas da formação e das condições de trabalho do professor. Tais esferas são interdependentes, e a sua consideração em separado é uma mera forma de melhor situar os problemas e as perspectivas .

UM MODELO DE FORMAÇÃO ESGOTADO

Os problemas das licenciaturas devem ser considerados no contexto dos problemas estruturais da educação escolar brasileira. Políticas educacionais vinculadas a um modelo econômico dependente e concentrador de renda têm conduzido o Estado a abandonar as chamadas funções sociais, entre elas a educação pública, ou delas se esquivar buscando transferi-las para a responsabilidade da sociedade civil. Dentre as conseqüências mais graves desse quadro temos as crônicas insuficiência e ineficiência da rede escolar pública e o aviltamento da profissão de professor, a qual passa a ser caracterizada por salários vergonhosos e condições precárias de trabalho.

Nesse contexto, as licenciaturas deixam de ser (se é que algum dia o foram) cursos atraentes: sua clientela é formada, salvo exceções, por alunos que se considerando sem condições de disputar uma vaga nos cursos ditos nobres, buscaram a graduação numa área menos disputada sem, contudo, tencionarem se tornar professores. Entre estes, é comum encontrar a indefinição quanto aos motivos que levaram à tal escolha – na área de ciências humanas existe a troca de justificar a escolha por se tratarem de cursos noturnos ou sem matemática. Alguns alunos já nos declararam só virem a tomar conhecimento do fato de que a licenciatura se tratava de uma profissionalização para o ofício de professor no momento em que tiveram de optar entre as habilitações oferecidas. Outros tantos declaram não ter intenção alguma de seguir a carreira do magistério, tendo optado pela licenciatura apenas para atender conveniências pessoais na busca por uma graduação.

Um elemento importante nesse debate diz respeito à caracterização historicamente assumida pelos cursos superiores na universidade brasileira. Estes, em sua grande maioria, construíram sua identidade acadêmica tendo por base a formação de pesquisadores (bacharelados). E isso tem se refletido, de forma intencional ou não, nas prioridades operacionais e no tratamento dispensado aos alunos. Descaracterizadas em sua função, as licenciaturas apresentam ainda o problema da má formação, seja no campo do saber específico, seja no pedagógico. Não porque os professores sejam incompetentes, mas por estarem as suas competências, no caso de cada área específica, voltadas muito mais à formação de bacharéis/pesquisadores. Já no campo do saber pedagógico a má formação decorre, em especial, da pouca integração interna das unidades acadêmicas responsáveis por tal campo e, ainda, pela ausência de diálogo entre elas e cada curso em particular.

Nesses moldes, a formação para o magistério se reduz a cinco ou seis disciplinas pedagógicas, incluindo uma prática de ensino, as quais justapostas àquelas do bacharelado habilitariam o professor. Essas disciplinas são, geralmente, ofertadas por uma

faculdade, um centro ou, como na UFRN, um departamento de educação. Um dado grave, já referido acima, é que mesmo entre tais disciplinas, via de regra, costuma haver pouca ou nenhuma integração. Predomina quase sempre a fragmentação, quando não o dogmatismo e o anacronismo, os quais acabam por reduzir a formação pedagógica a uma discursividade livresca.

Um outro dado, no mínimo, curioso e que pode estar relacionado às questões tratadas acima, é a forma como a discriminação preconceituosa relacionada às humanidades costuma aparecer no dialeto estudantil. Para os alunos das áreas de saúde e de tecnologia, a área de ciências humanas é classificada como *decoreba* ou *humorística*. No interior desta, porém, a rejeição preconceituosa transfere-se para as chamadas disciplinas pedagógicas da licenciatura, classificadas, não como cadeiras, mas, como *tamboretas*.

Da parte dos educadores é comum o externar da sensação de estar trabalhando com um modelo de formação esgotado. Um modelo que concebe a formação do professor como um complemento, um mero apêndice dos cursos de bacharelado – mesmo em áreas cujo mercado de trabalho para bacharéis é praticamente inexistente. A licenciatura fica reduzida a uma habilitação a mais, obtida com a contabilização dos créditos de cinco ou seis disciplinas, e que proporcionaria um suposto *mercado de reserva* aos egressos.

Ao longo da década de 1990, no âmbito da UFRN, foram encaminhadas algumas medidas paliativas no sentido de enfrentar a questão das licenciaturas. Pressionados pela promulgação da LDB 9 394/96, a qual, no seu Art. 65, determina que “... a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de no mínimo trezentas (300) horas, ...” o Departamento de Educação e algumas licenciaturas ensaiaram discussões emergenciais sobre as disciplinas pedagógicas. Buscava-se definir uma unidade, senão teórico-metodológica, ao menos de encaminhamentos práticos voltados à formação de professores. Pensava-se redimensionar, redirecionar, tais disciplinas, no sentido

de que as mesmas, conduzindo de modo integrado os licenciandos à prática de ensino, pudessem “suprir” algumas das dificuldades acima relatadas.

Tais iniciativas esbarraram, por um lado, no caráter insuficiente e esgotado de um modelo através do qual se imagina poder formar um professor pelo acréscimo de algumas disciplinas ao seu bacharelado e, por outro, nas limitações de um momento histórico em que faz parte das políticas de educação superior a reestruturação da universidade pública. Dentre as conseqüências mais danosas dessas políticas, destacam-se as inúmeras aposentadorias, algumas precoces, de educadores que sentiram-se ameaçados de perder direitos adquiridos. Isso tanto subtraiu à universidade quadros qualificados, quanto sobrecarregou os que permaneciam, uma vez que as novas e incessantes demandas têm recaído sobre um corpo docente cada vez mais reduzido. No âmbito do Departamento de Educação, as licenciaturas representam o segmento que mais tem perdido nesse contexto, uma vez que configuram um campo de atuação pouco atrativo para alguns docentes.

Um novo elemento que passa a integrar o debate são as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, elaboradas, a partir de 1998, sob os auspícios do MEC, para estabelecer critérios e procedimentos de avaliação das universidades e direcionar as propostas curriculares dos cursos. Prevêem elas o *enxugamento* dos cursos, através da diminuição do tempo das graduações e a definição das competências gerais que perfariam o perfil do egresso em cada área.

As Diretrizes para os cursos de licenciatura estão entre as últimas a serem divulgadas pelo Ministério da Educação. O projeto de resolução que as institui, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, em 8 de maio de 2001, traz alguns pontos mercedores de destaque e debate. Causa espanto, num documento dessa natureza, a indicação de um princípio metodológico (o da ação-reflexão-ação) e de uma estratégia didática *privilegiada* (a da resolução de situações-problema) como orientadores da

aprendizagem. Preocupa, sobremaneira, a intenção de legitimar a oferta de licenciaturas multidisciplinares em Curso Normal Superior nas instituições isoladas. Ademais, apresenta-se, de modo indefinido e injustificado, a intenção de organizar um sistema federativo de *certificação de competência* dos professores de educação básica. Tais pontos polêmicos, além de outros, presentes no projeto, deverão intensificar o debate no interior de cada curso, e entre estes e o Departamento de Educação, constituindo pauta obrigatória nas reformulações a serem implantadas nas licenciaturas.

Em suma, o enfrentamento do problema das licenciaturas no interior da universidade, ao que tudo indica, é ainda insatisfatório. Decerto as determinações legais e as diretrizes das atuais políticas de ensino trarão algumas mudanças nos currículos de licenciatura. Todavia, caso seu modelo tradicional não venha a ser superado, esses cursos tendem a permanecer como meros apêndices, os ditos primos pobres dos bacharelados, buscando, quando muito, acenar com uma espécie de mercado de trabalho reserva, uma alternativa compensatória para áreas em que o campo de trabalho é escasso.

UM MERCADO DE TRABALHO POUCO ATRAENTE

Inegavelmente o mercado educacional tem apresentado uma significativa expansão nos últimos anos. Entretanto, isso não o tem tornado mais atrativo, nem ampliado as expectativas de satisfação pessoal e de reconhecimento social que possa ter o professor.

A discriminação preconceituosa sofrida pelos alunos das licenciaturas, pois, não pode ser dissociada da pouca valorização atribuída ao ofício de professor em nossa sociedade. Chavões tipo “quem sabe fazer sabe ensinar” ou, pior, “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, legitimam no senso comum a crença de que não é preciso construir saberes específicos para tornar-se professor. Ademais, a profissão carece de uma regulamentação legal satisfatória que defina o seu exercício e de órgãos que fiscalizem o seu cumprimento. A legislação existente é vaga, notoriamente

burlada ou ignorada e, a rigor, quem quer que se arrisque a tal não achará dificuldades em assumir uma sala de aula, seja na rede de ensino pública seja na particular. Tudo isso contribui para a permanência de uma identidade profissional tradicionalmente indefinida, uma vez que qualquer portador de cultura letrada pode, nalgum momento de sua vida, *passar-se por* professor em algum nível de ensino.

Acrescente-se aí a questão do excesso de trabalho. O único aspecto comumente visível da atuação docente é a própria aula, algo que, para o senso comum, qualquer um pode fazer. Pais de alunos, empresariado escolar e autoridades educacionais, curiosamente, parecem esquecer todo o árduo trabalho que precede e sucede o momento da aula: estudo, planejamento e avaliação. Principalmente nas áreas curriculares de carga horária reduzida (uma ou duas horas/aula semanais), que obrigam o professor a assumir um número excessivo de turmas (em média, duas horas/aula semanais exigem o trabalho com doze turmas para integralizar a carga horária numa unidade de ensino; uma hora/aula duplica a tal quantidade) e, obviamente, de alunos. Isso sobrecarrega o professor com tarefas burocráticas e cansativas inerentes ao ensino, como a organização de diários e o cálculo de médias, as quais acabam perfazendo um sobretrabalho não remunerado pelas modalidades de contrato da rede pública (ínfimas gratificações de extra-regência ou similares) ou da particular (que, predominantemente, remunera apenas as horas/aula ministradas na escola).

Por fim, há a crônica questão dos baixos salários. A rede pública estadual do Rio Grande do Norte paga ao professor licenciado em início de carreira algo em torno de 2,5 Salários Mínimos, aí incluídos todos os “penduricalhos” (abonos, gratificações etc.) que denunciam a inexistência de uma política salarial decente para o magistério. Na rede particular, as escolas consideradas tradicionais costumam pagar um pouco mais (cerca de 4 salários mínimos, em média); já nas escolas menores, marcadamente as de periferia, o valor chega a ser inferior ao pago pela rede pública.

A questão salarial relaciona-se inseparavelmente ao problema das precárias condições de trabalho, materializadas nas instalações insalubres de muitas escolas, na inexistência de recursos didáticos (inclusive porque os próprios professores, argumentando não ter estímulo ou condições objetivas, não se dispõem a desenvolvê-los) e, sobretudo, na necessidade de trabalhar em, no mínimo, duas escolas para perfazer uma remuneração que assegure uma sobrevivência condigna. Não restaria, portanto, tempo para aprofundamentos e especializações, nem na área específica nem, muito menos, na pedagógica.

Isso tudo parece convergir para a predominância de uma característica aqui registrada como um simples dado empírico o qual, por sua importância, requer um posterior tratamento científico. Trata-se da impressão passada pela a maioria dos professores licenciados de que, ao deixar a universidade e ingressar nas redes do ensino básico, literalmente, teria se embriagado com uma espécie de elixir de Gargântua. Observa-se o quase total abandono da ciência e da teoria, conduzindo a redução do saber escolar ao livro didático – alguns de há muito desatualizados –, às questões cotidianas tratadas com base em artigos da imprensa ou, o que é mais grave, às opiniões pessoais do professor.

Todos estes problemas só serão efetivamente contemplados se relacionados à inexorável questão de fundo que os permeia: como valorizar o professor, e a sua formação, num contexto em que a educação escolar não é valorizada – a não ser, e cada vez mais, como um negócio, uma mercadoria ou um tema de *marketing* oficial.

ALTERNATIVAS

Apresentar este quadro relativo às licenciaturas não significa posar de arauto do caos, mas ordenar argumentos que possam situar tal questão em toda a sua gravidade. Uma questão que diz respeito, principalmente, aos que lidam com educação, seja na

esfera da formação, seja na do ensino, e que, por isso mesmo, necessita ser por eles mesmos encaminhada dentro e fora da universidade.

Uma primeira tarefa, tão urgente quanto árdua, seria disponibilizar meios para superar o enorme abismo que separa a universidade da rede pública de ensino básico. Nesse sentido, pode aquela mobilizar recursos para atender, de modo regular, demandas sociais vindas da escola. Cabe aproveitar mais, melhor e de maneira sistemática – entenda-se, como uma meta política – o espaço privilegiado da escola pública. E isso pode ser feito, por exemplo, através do desenvolvimento de projetos integrados de intervenção que, antes de tudo, se configurem como formas de aprendizado, para alunos e professores universitários, sobre a realidade do ensino público. Ações de assessoramento pedagógico, de atualização teórica nas diversas áreas do saber escolar, de orientação administrativa, apenas para citar alguns temas, sem dúvida constituiriam oportunidades privilegiadas de produção e aplicação de conhecimentos socialmente relevantes.

A universidade pode, também, ser capaz de usar a influência e o prestígio que ainda lhe restam para interferir nos rumos da educação escolar, participando de/ou influenciando em projetos educacionais oficiais ou alternativos. Ações desse tipo integrariam e incrementariam aquela que é uma das missões que legitimam a existência da academia: *formar bons profissionais para a sociedade*.

Estando em pauta a formação de professores, uma alternativa merecedora de debate e aprofundamento, é aquela apresentada por uma Comissão de Estudos sobre Licenciatura constituída pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência entre 1986 e 1989 (CARVALHO, 1990). Sugere ela a organização das licenciaturas em três grandes blocos do conhecimento. Uma área seria a do *conteúdo específico* (constituída por disciplinas *básicas comuns* a futuros licenciados e bacharéis, disciplinas *comuns de enfoque diferenciado* para cada caso e disciplinas *específicas à formação do professor*). Outra área seria a do *conteúdo pedagógico*, incumbida de proporcionar formação dos saberes

técnicos e científicos requeridos ao profissional de educação. A terceira área seria a do *conteúdo integrador*, que proporcionaria, tanto a elaboração de conhecimentos sobre o ensino escolar de cada ciência, quanto a sua atualização constante com base na pesquisa educacional. Para esta área são requeridos, mais do que nas outras, professores com formação interdisciplinar.

Tão decisiva quanto a definição dos conteúdos é a redefinição dos *estágios* nas licenciaturas – atualmente restritos à disciplina Prática de Ensino. Repensar os estágios significa viabilizar a concretude da relação teoria-prática na formação docente. Ademais, podem eles se tornar o principal elo de ligação entre o ensino superior e a educação básica. Para tanto, é indispensável que sejam considerados como uma participação ativa e orientada do formando em *todas* as funções docentes (como ocorre há muito na formação de outros profissionais). Premidas pelas recentes determinações de uma prática de ensino de no mínimo trezentas horas (documentos do MEC sobre a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental sugerem *oitocentas* horas), as universidades não podem deixar de relacionar a execução dos estágios de licenciatura à tão falada e pouco vista interação ensino-pesquisa-extensão. Somente relacionando estas três dimensões da ação universitária, será possível contabilizar significativamente tamanha carga horária num momento em que se recomenda o *enxugamento* dos cursos na elaboração de novas propostas curriculares. Finalmente, há de se considerar a possibilidade de que os estágios extra-curriculares venham a integrar a formação do professor. A criação de legislação acadêmica sobre esse aspecto não só auxiliaria no cumprimento da exigência das trezentas (ou mais) horas de prática, como solucionaria o dilema dos alunos que já atuam como professores, e cuja experiência só é considerada informalmente na licenciatura.

No que toca aos conteúdos pedagógicos e integradores, sugere-se aqui uma tentativa de síntese entre três contribuições recentes de sentido universalista. Gauthier (1998) propõe, como fator de definição da identidade profissional do educador, a

mobilização de saberes *disciplinares* (relativos às áreas do conhecimento), *curriculares* (os programas de ensino), das *ciências da educação* e da *tradição pedagógica* (os contextos da produção teórica e da sua concretização nas práticas escolares), *experenciais* (a jurisprudência particular de cada educador) e da *ação pedagógica* (que validaria, ou não, saberes e práticas). Perrenoud (2000) considera que o desenvolvimento de novas competências emergentes (organizar e dirigir situações de aprendizagem; envolver alunos pais; trabalhar em equipe; participar da administração escolar; utilizar novas tecnologias; enfrentar dilemas éticos da profissão; administrar a auto-formação continuada etc.), integradas àquelas consideradas clássicas (dar aulas; estabelecer disciplina; avaliar adequadamente; manter bom relacionamento), poderia enunciar problemas e esclarecer procedimentos para a formação e o exercício da docência. Sacristán & Pérez Gómez (2000) defendem um *ensino para a compreensão* capaz de transformar a própria escola e facilitar, por meio dela, o desenvolvimento de indivíduos pensantes, atuantes e relativamente autônomos. Isso requer o auto-entendimento do professor no contexto da complexidade geral da prática educativa. Assim, a formação da profissionalidade fundamentar-se-ia num *bom julgamento ilustrado pelo saber* das práticas que afetam o sentido e o desenvolvimento do ensino – *funções* da escola e suas *relações* com os meios de comunicação de massa, princípios metodológicos, currículo, conteúdos, avaliação –, considerando as suas potencialidades transformadoras. Tais saberes, competências e atitudes, associados criticamente aos procedimentos convencionais bem sucedidos, acenariam com a possibilidade de uma formação ampliada, auto-consciente e integrada ao exercício profissional.

Fora da universidade, especificamente no campo de atuação do educador, há igualmente muito o que fazer. Se considerarmos que o acesso e o usufruto dos bens simbólicos e da cultura elaborada são condições imprescindíveis para que o indivíduo se humanize e venha a ter condições de lutar pela conquista da cidadania, numa sociedade desigual, e se considerarmos que a escola é a instituição que ainda pode fazer chegar aos explorados e excluídos o saber

elaborado, se tivermos em conta tais premissas, então haveremos de, com os meios dos quais dispomos, assumir a causa da escola pública. Isso é possível a professores e alunos universitários, fazendo uso da crítica qualificada, denunciando situações de descaso e abandono, agindo de maneira organizada nos diversos movimentos sociais que elegem a causa da educação. A universidade e a rede públicas são campos potencialmente férteis ao desenvolvimento de projetos alternativos em busca de uma educação escolar significativa, nos quais devem tomar parte tanto profissionais quanto aprendizes.

Ações desse tipo, longe de apenas terem em vista incrementar um mercado de trabalho – algo perfeitamente necessário e lícito – apontam para a concretização da possibilidade de a escola contribuir com a tarefa democratizante de formar cidadãos esclarecidos. São, sem dúvida, lutas pontuais no contexto de outras mais amplas (por salários condignos, por escola pública universal de qualidade, por transformações sociais substantivas) que, bem ou mal, vêm sendo encaminhadas. Afinal, faz (ou deveria fazer) parte da formação para o magistério lidar com a complexa e concreta multiplicidade do real. Quem sabe, a médio prazo, a ação docente qualificada possa mudar o enunciado vulgar para quem sabe ensina, quem não sabe dá aulas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei N.º 4.024/61* (Diretrizes e Bases da Educação Nacional).
_____. *Lei N.º 5.540/68* (Reforma Universitária).
_____. *Lei N.º 5.692/71* (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus).
_____. *Lei N.º 9.394/96* (Diretrizes e Bases da Educação Nacional).
_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997. v. 8.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília/DF: MEC/SEMT, 1999. v. 4: Ciências Humanas e suas Tecnologias.

_____. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação*. <<http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtm>>. Acesso em: 19 mar. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena*. <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer09.shtm>>. Acesso em: 15 maio 2001.

CABRAL NETO, Antônio. Notas para uma discussão contextualizada sobre o projeto político-pedagógico. In: ALMEIDA, Maria Doninha de (Org.). *Projeto político-pedagógico*. Natal: UFRN, 2000. (Coleção pedagógica; n.1).

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Estudando alguns problemas dos cursos de Licenciatura. *Ciência e Cultura*, v. 42 n. 1, p. 97-100, 1990.

CASTRO, Amélia Domingues de. A licenciatura no Brasil. *Revista Brasileira de História USP*. n. 100. São Paulo: USP, p. 627-52, 1974.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco P. de Lima. Ijuí/RS: Unijúí, 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR. Paulo. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, Phillipe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988. 180 p.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta Curricular de Ensino de 2º Grau*. Natal: SEC/RN, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987. 267 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMES, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1981.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.