
**Funções Sócio-Históricas da
Formação de Professores da 1^a. à 4^a. Série do 1º Grau**

Deixando de lado a antiga propensão brasileira de mistificar o assunto, como se o professor tudo recebesse e tudo desse em troca à coletividade (. . .) o autor salienta os principais traços assumidos pela degradação econômica e social dessa nobre ocupação. Demonstra o quanto estamos longe de cercá-la de condições mínimas de eficácia, de segurança e de dignidade efetiva. E não deixa de apontar a parte que os próprios mestres-escolas tomam no processo, acomodando-se à deterioração da escola primária ou aceitando com relativa passividade a degradação simultânea de sua renda, de seu prestígio social e da liderança responsável que deveriam exercer como mentores dos processos educativos nesse nível do ensino.

FLORESTAN FERNANDES (Maio de 1963, prefaciando o livro de Luiz Pereira, *O Magistério Primário na Sociedade de Classes*)

* Professora do centro de Educação da PUC/SP.

A epígrafe da página anterior, neste artigo sobre o histórico da formação de professores das quatro séries iniciais do 1º grau (antigo primário), nos permite afirmar, de um lado, que esta retomada histórica tem sentido para que se possa compreender a atual problemática da formação de professores, vinculada ao precário quadro da educação escolar no Brasil de hoje.

De outro lado, nos permite compreender que é necessário negar-se a falsa dicotomia sugerida por RIBAS Jr. (1988), quando indaga se: "a 'desqualificação' atual do professor deve ser vista como uma 'incompetência pedagógica', que poderia ser corrigida através de reformulações curriculares, de treinamentos, de novas propostas de formação de professores, ou, mais do que isto, deve ser compreendida num processo mais amplo de transformação do trabalho, que atinge não apenas o professor, mas os trabalhadores em geral na sociedade capitalista brasileira?*

Parece-nos que a degradação do trabalho do professor tem que ser compreendida no jogo contraditório das forças conjunturais e estruturais que marcaram a sua formação na sociedade capitalista brasileira.

Assim, o que se pretende neste artigo é, reafirmando a importância da educação escolar enquanto socialização dos conhecimentos no processo de democratização da sociedade, traçar um breve quadro desta escolaridade nas quatro séries iniciais, para aí situar a importância da formação do professor, bem como o modo pelo qual essa formação tem sido a expressão dos interesses dominantes na sociedade brasileira.

Educação Escolar e Democratização da Sociedade

Inicialmente, é preciso reconhecer que a escola, enquanto instituição social, cumpre uma função que lhe é específica, qual seja, a socialização do saber historicamente acumulado. Assim, instrumentaliza os alunos para participarem nas lutas mais amplas pela necessária transformação da sociedade brasileira injusta, que distribui de maneira desigual a riqueza social construída pelo seres humanos. Reconhecendo-se que a escola tem sido privilégio das camadas sociais dominantes (minorias), torna-se necessário colocá-la ao acesso das camadas sociais dominadas (maioria). Para isso, a escola precisa traduzir o saber historicamente acumulado em conteúdos escolares a serem ensinados, de modo que os alunos pobres aprendam e deles se apoplesem cor condão do exercício de sua cidadania no processo de transformação da sociedade. A educação escolar tem, pois, uma finalidade sócio-política.

O contato e o acesso aos conhecimentos, aos conteúdos são requisitos necessários ao questionamento, das relações de dominação. No entanto, o acesso aos conhecimentos explícitos da dominação não é automático, requer a mediação do professor que, na prática educativa, tem como objeto de seu trabalho tornar viva e explícita a finalidade sócio-política da educação.

Isto exige que na sua formação-ação o professor tenha adquirido uma aguda consciência da realidade, uma sólida fundamentação teórica, que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, e uma consistente instrumentalização, que lhe permita interferir na realidade em que atuará.

A Realidade do Ensino de 1º. Grau – 1ª. à 4ª. Série- breve quadro

Apesar do preceito constitucional que estabelece a educação como sendo um direito de todo cidadão, longe estamos de tê-la à disposição dos alunos da faixa etária correspondente ao 1º

* RIBAS Jr., Fábio. Barbosa - O professor do 1º. grau: trabalho e formação. SP, Loyola, 1988 São Paulo).

grau. Isso se deve tanto ao fato de que a Constituição não se faz cumprir na medida em que desobriga o Estado de oferecer ensino público e gratuito para todos, possibilitando, pois, que se instaure a discriminação entre o rico, que paga escola particular, e o pobre que não encontra vaga na escola pública e gratuita, como ao fato de que o mesmo Estado não administra a riqueza social de forma equitativa para atender à população, mas o faz em favor dos interesses privados das minorias favorecidas, propiciando, assim, miseráveis condições de vida, que acabam por impedir a frequência da criança à escola. Deve-se, também, ao fato de que as próprias escolas públicas não têm conseguido trabalhar pedagogicamente em favor do acesso e da permanência da população pobre e contra, pois, as adversidades sociais geradas por um Estado de minorias.

A Tabela abaixo, ao evidenciar, em dados percentuais e absolutos, a população brasileira de 7 a 14 anos não-alfabetizada, ilustra, quantitativamente, o não-acesso ao conhecimento elementar, que é a alfabetização de cerca de 7 milhões e 300 mil crianças, isto é, 31,42% do total da população.

TABELA 1

População de 7 a 14 anos, por região e alfabetização - 1983

(Números absolutos e percentuais)

POPULAÇÃO DE 7 A 14 ANOS REGIÃO	ALFABETIZADA	Não- ALFABETIZADA	TOTAL
Norte*	550.219 72,90%	204.544 27,10%	754.763 100%
Nordeste	3.493.942 44,26%	4.401.030 55,74%	7.894.972 100%
Sudeste	7.772.274 82,50%	1.648.153 17,50%	9.420.427 100%
Sul	3.024.739 83,35%	604.311 16,65%	3.629.050 100%
Centro-Oeste	1.217.785 70,86%	500.892 29,14%	1.718.677 100%
BRASIL**	16.058.959 68,58%	7.358.930 31,42%	23.417.889 100%

Fonte: FIBGE/PNAD 7983.

* Exclusive a população rural.

** Exclusive a população rural da Região Norte.

Sabe-se, também, que a permanência dos alunos ao longo da escolarização é um desafio que se coloca aos sistemas de ensino, pois a repetência, a evasão e o abandono da escola assumem proporções lastimáveis. Dados de 1984/1985 - MEC/SG/SEEC - mostram que, do total de alunos que entrou na 1ª. série do 1º grau em 1984 (7.419.093), apenas 45% conseguiram passar para a 2ª. série em 1985 (3.617.480).

Entendendo-se a grande interferência dos determinantes extra-escolares nessa evasão, não se

pode, no entanto, ignorar a parcela de contribuição que os professores a ela dão ("acomodando-se à determinação. . ." - epígrafe).

A Formação de Professores de 1ª à 4ª Série do 1º Grau

No quadro de precariedade do ensino de 1º grau que, como se viu, não possibilita que a criança pobre sequer adquira o instrumental básico de conhecimentos aos quais tem direito, é que se faz necessário compreender a formação do professor. Não se trata de crucificá-lo como o "único responsável" pela situação, mas é preciso entender o seu papel, afinal as pessoas que passaram pela escola foram alunas de alguém. Como entender essa relação entre formação e precariedade do ensino de 1º grau? É o que se pretende explicitar a seguir. Para isso, analisar-se-á a formação de professores na Escola Normal nos períodos de 30 a 60, de 60 a 70 e de 71 em diante. Essa periodização obedece a um critério que é o tipo de clientela característica da Escola Normal, que por sua vez representava as mudanças na estrutura social do País. Esse período - 30 a 80 engloba quatro grandes momentos legais: as Leis Estaduais (30-42), as Leis Orgânicas (42-61), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61 (61-71) e a Reforma dessa no que se refere ao Ensino de 1º e 2º graus, a nº 5.692/71. Neste artigo optou-se por considerá-los como expressões dos respectivos momentos históricos, e, portanto, dos interesses dominantes e menos como determinantes da formação de professores. Exceção será feita à Lei nº 5.692/71, pois nesta importa ressaltar as consequências de sua aplicação na formação de professores, bem como apontar, resumidamente, os pontos em que se faz imprescindível modificá-la, lembrando que estamos às vésperas da elaboração de uma **nova** lei de diretrizes e bases da educação nacional.

A Formação de Professores - de 30 a 60

A formação do professor primário no Brasil pelas escolas normais data do século passado, quando em 1833 foi criada a Escola Normal de Niterói-RJ, seguida da criação de uma dezena de outras, até o final do século. Todas eram escolas públicas e foram criadas nas capitais dos seguintes Estados: Bahia, Pará, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Sul, São Paulo, Mato Grosso e Goiás. Essas escolas surgem no momento em que no Brasil havia alguma difusão dos ideais liberais, questionando o Império e defendendo o individualismo, a propriedade, a igualdade, bem como a expansão do ensino primário - "conseqüentemente a formação dos professores primários tomou impulso. É notável a interdependência entre o ensino primário e a formação de professores. À medida que aquele se expande, esta evolui"*. Esta interdependência se revelava, no entanto, somente no aspecto quantitativo. Consoante a sociedade de então, a Escola Normal era, nesse início, destinada exclusivamente aos homens, uma vez que o papel da mulher se resumia às lidas do lar. Será somente no século 20 que a mulher começará a freqüentar escolas e, particularmente, a Escola Normal.

A Escola Normal se amplia gradativamente no século 20, mas longe de atender à demanda. Em 1949 o País contava com 540 escolas.

A partir de 1930 o País estará passando por profundas transformações político-econômicas e sociais. Com a crise internacional da economia, a sociedade, que era pautada no modelo agrário rural, passa a ser urbano-industrial, configurando a aceleração do capitalismo industrial. O avanço do capitalismo, introduzindo novas formas de produção, gera a necessidade de que os operários

* BREZEZINSKI, Iria. A Formação do professor primário para o início da escolarização, Goiânia, Secretaria de Educação e Cultura e UCG, 1987, p. 27.

tenham cada vez mais um mínimo de instrução (e qualificação) para operar máquinas. A formação de núcleos urbanos, por sua vez, reclama uma escolaridade mínima da população, quer para que esteja em condições de competir no mercado de trabalho, quer para que tenha condições de sobreviver na própria cidade, mais complexa do que a sobrevivência no campo, quer pela possibilidade que a escolaridade mínima abre para o trabalho autônomo ou não nas atividades comerciais, próprias do desenvolvimento urbano. (É interessante observar que **esses fatores**, dentre outros, impulsionarão o Estado brasileiro a organizar, de forma única e centralizada, a educação no País - o que ocorrerá com as Leis Orgânicas do Ensino - 42 a 46 -, definindo claramente o ensino profissionalizante). Esse processo de industrialização atingirá seu ápice na década de 60, seja com o desenvolvimento da indústria nacional, seja com a posterior ênfase no capital estrangeiro. Nessa sociedade, com o desenvolvimento econômico configurado, a educação escolar atua como coadjuvante, não primeiro, mas imprescindível.

Por outro lado, ligada e decorrente do capitalismo industrial, acentua-se a demanda da população trabalhadora por escolas - reconhece-se nelas um fator de ascensão social. A população se organiza e reivindica escola, na medida em que esta é condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência. A reivindicação popular pela escola encontra resposta por parte dos políticos. Nos anos da ditadura Vargas (37 a 45), o modelo político populista responde às aspirações dos trabalhadores com a organização do sistema de ensino no País (Leis Orgânicas), que antes era definido de modo diferente em cada Estado. Com essa medida, o governo ditatorial fortalece politicamente o estado nacional, impondo-se aos movimentos separatistas. É um governo de força que identifica os anseios populares, possíveis desestabilizadores sociais, e lhes dá como resposta, entre outras, a ampliação de escolas. Após 46 e até o golpe de 64, período de abertura política com eleições diretas, a resposta política à ampliação de escolas sempre esteve presente, na medida em que, enquanto anseio popular, constitui-se em fator de voto.

Nesse período, é importante, ainda, destacar o papel dos intelectuais educadores na luta pela expansão da escolaridade. Os Pioneiros da Educação Nova vinham lutando, desde a década de 20, por uma escola pública, gratuita e laica para todos, uma vez que o predomínio na manutenção das escolas era das ordens religiosas, que mantinham escolas pagas. Essa luta se traduziu, do ponto de vista político, na reivindicação pela obrigatoriedade de o Estado oferecer escolas gratuitas para todos. Nesse sentido, os pioneiros foram militantes políticos no aparelho de Estado e na criação de entidades de educadores (ABE). Do ponto de vista pedagógico, a luta dos pioneiros se traduziu na proposição de um novo modelo de escolas, que valorizava a democratização das relações entre professor e aluno, portanto, métodos novos e participativos. Essas propostas pedagógicas se fizeram presentes na escola pública de maneira mais evidente nas experiências educacionais que foram desenvolvidas nos anos 60 (classes experimentais, gínasios vocacionais, colégios de aplicação etc.).

Um último fator a considerar nesse período foi a II Guerra Mundial. Até então, o Brasil importava tudo, inclusive professores. A economia de guerra obrigou o País a "formar" seus profissionais. Sintomaticamente, a primeira universidade brasileira (USP) data de 1934 e a primeira legislação sobre o curso de Pedagogia (que formaria professores para formar professores) data de 1939.

É nesse amplo contexto que examinaremos, a seguir, como se expandiu o Curso Normal, quem o freqüentava e quais as suas finalidades.

Percebe-se, de início, que a expansão da Escola Normal (formadora de professores) se impôs como uma necessidade política, econômica e social. Impôs-se quantitativamente. Que professor formava e para quê?

A Escola Normal que se amplia a partir da década de 30 cumprirá basicamente a finalidade de preparar o professor para atuar no ensino primário de então: seletivo e elitista. Refletindo a contradição das estruturas de poder existentes, o sistema de ensino, de um lado, se fundava nos princípios do populismo nacionalista e fascista e, de outro, vivia o retrocesso da educação classista, voltada para a preparação de lideranças, mantendo em seu conteúdo o cunho literário acadêmico. A escola que se expandiu foi a profissionalizante ou semi, destinada às classes menos favorecidas. A burguesia cursava o ensino secundário e as mulheres da classe burguesa, a Escola Normal, menos para se profissionalizarem e mais para se prepararem para o seu "destino social" de mães de família e esposas. Assim, o currículo e os conteúdos dessa Escola Normal estavam voltados para essa finalidade. Somente parcela das mulheres que não conseguissem, porventura, se casar é que seria professora - profissão digna socialmente falando, que requeria "vocaçãõ", desejo e carinho para trabalhar com as crianças. Uma profissão na qual o salário pouco ou nada contava, uma vez que ser professora era quase que uma extensão do lar.

Baseada nos pressupostos da educação liberal tradicional, a professora tinha em mente um "aluno ideal", construído a partir do modelo da classe social média alta, dotado dos pré-requisitos e da estrutura familiar que favorecia a aprendizagem. Sua tarefa enquanto professora, consistia em traduzir nos planos de aula os conteúdos a serem assimilados pelos alunos. Aqueles que não conseguissem aprender seriam "naturalmente" excluídos da escola.

Os Institutos de Educação, criados a partir de 1932, ampliaram as finalidades da Escola Normal. Compreendiam, além da formação de professores primários, o próprio curso primário e pré-primário, destinado à prática dos alunos-mestres, o secundário e os cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores já formados. Estes Institutos constituíram-se na elite das Escolas Normais. Frequentados pela classe alta, uma vez que altamente seletivos, incorporaram novas experiências didático-metodológicas, sobretudo as decorrentes do movimento escolanovista, sem, no entanto, incorporar as mudanças sociais que vinham ocorrendo no ensino primário em geral. Pautados nesse modelo pedagógico, o currículo e os conteúdos das Escolas Normais e dos Institutos de Educação permaneceram inalterados e cada vez mais distanciados da realidade do ensino primário, mostrando-se insuficientes e inadequados para formar professores capazes de ensinar os saberes escolares mínimos às crianças originárias das camadas populares que começaram a ter acesso à escola, a partir da década de 50, em decorrência dos fatores anteriormente analisados.

O caráter elitista da Escola Normal e dos Institutos Educacionais pode ser atestado já em 1963 quando Luiz Pereira afirmava que "quase metade dos atuais professores primários brasileiros não se diplomou pelas escolas normais"* . Isto revela, de um lado, que o interesse da normalista não estava associado ao desempenho da profissão e, de outro, o fato de que à expansão quantitativa das Escolas Normais não correspondia a regulamentação profissional da professora, favorecendo o preenchimento político-eleitoreiro dos cargos.

A Formação de Professores - de 60 a 70

A formação de professores primários continuou sendo realizada pelas Escolas Normais e Institutos de Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/61) não

* PEREIRA, Luiz. *O Magistério primário na sociedade de classe*. SP, FFLCH-USP, *Boletim* nº 277, 1963, p. 79.

alterou significativamente o Ensino Normal. Por essa razão destacaremos neste item mais as questões relativas ao exercício profissional, relacionado à clientela que passou a frequentar os cursos.

Se já havia alterações significativas na clientela que começou a ter acesso à escola primária, devido à expansão quantitativa, também maior segmento das classes médias passou a ter acesso à Escola Normal -sobretudo às Escolas Normais particulares que se expandiram nesse período.

A sociedade brasileira de então encontra-se em franco processo de urbanização industrial, com bolsões de capitalismo avançado. Tradicionalmente feminino, o trabalho da professora, antes visto como uma "concessão à emancipação feminina", vai paulatinamente sofrendo as pressões características da classe média assalariada. Já não é mais "luxo" a mulher trabalhar fora. O trabalho da professora carrega uma vantagem, que é permitir a conciliação com o trabalho de dona de casa. Se antes ela podia, por isso, trabalhar um período, agora ela pode (e precisa) trabalhar dois; se antes o seu salário era complementar, agora assumiu o caráter de principal na família. Esse fenômeno evidencia a deterioração do trabalho em geral num capitalismo selvagem de acumulação contínua - deterioração do trabalho do homem e da mulher. As raízes históricas do trabalho e da formação da professora explicam as dificuldades dessa profissional e a "perda da abnegação e da dedicação", antes consideradas como fatores inerentes a um bom ensino.

É importante retomarmos a epígrafe deste artigo, quando se afirmou que a degradação da atividade de professora tem raízes econômicas e sociais e nessas, a acomodação e a relativa passividade das professoras em face da degradação simultânea de sua renda, de seu prestígio social e de sua responsabilidade em ensinar de modo que os alunos aprendam. Ou seja, a formação da professora degradou-se no bojo da deterioração do ensino como um todo.

Como já afirmaram vários autores, no capitalismo interessa manter a escola no limite da sobrevivência: a escola reclamada pelo povo e que lhe é dada para aplacar seus reclamos é aquela que satisfaz às exigências dos interesses do capital - adestrar minimamente os alunos para serem trabalhadores produtivos.

Uma vez que a escola sequer cumpria esse mínimo, era necessário modificar a situação: os altíssimos índices de evasão e repetência mostravam uma ineficácia da escola, perigosa tanto para a estabilidade do capital como para a social.

Assim, no bojo das medidas explícitas e/ou implicitamente repressivas para a reordenação da sociedade civil que se vinha insurgindo, é que teremos uma Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, e dentre este a da Escola Normal.

A Formação de Professores - a partir de 70

A Lei nº 5.692/71 incorpora a formação de professores como uma das habilitações profissionais do 2º grau. Portanto, desaparecem as denominações Escola Normal e Instituto de Educação e institui-se a Habilitação ao Magistério. Incluída na Reforma do 2º Grau como um todo, a formação de professores far-se-á após o aluno ter cursado as disciplinas do Núcleo Comum (Formação Geral). Via de regra, em um ano, após o que, optando pela Habilitação ao Magistério, o aluno cursará as disciplinas profissionalizantes em mais dois ou três anos. No caso de três anos, estariam aí incluídas as especializações em pré-escola, deficientes, alfabetização, literatura infantil etc., conforme os inúmeros modelos de organização curricular, possibilitados pelo Parecer CFE 349/72.

Nenhuma preocupação é expressa na lei no sentido de modificarem-se os conteúdos e mesmo a organização que se propõe, pautada nas reais necessidades que a nova clientela do então antigo primário (1ª. à 4ª. série do 1º Grau) vinha apresentando. Ou seja, não há preocupação nem mecanismos para a articulação entre os graus de ensino.

Se é incorreto imputar-se à nova lei toda a deterioração da formação de professores, uma vez que qualquer lei se efetiva pela ação dos seres humanos, também será incorreto não se apontar nela os pontos cruciais que mobilizaram e/ou ajudaram a impulsionar a precariedade do ensino.

Assim, reafirmando a importância da educação escolar no processo de transformação da sociedade, explicitada no item **Educação Escolar e Democratização da Sociedade**, passo a enumerar os pontos de estrangulamento na formação de professores e que estão a merecer atenção. Tais pontos têm sido apontados por vários educadores através de pesquisas e estudos*.

A Lei nº 5.692/71 deu um "novel" aspecto formal-legal aos cursos de formação de professores, sem alterar-lhes substancialmente o conteúdo, isto é, sem direcioná-los para as reais necessidades de se formar um professor que seja capaz de ensinar, de modo que os alunos das camadas pobres que têm tido acesso (ainda parcial) à escola aprendam. Essas alterações formais-legais modificaram sim o antigo Curso Normal, que era necessário sim que fosse modificado, pois, como vimos, além de eletrizante, não vinha conseguindo cumprir com seu papel. Portanto, não se trata de reeditar o Curso Normal e/ou o Instituto de Educação. Nessa perspectiva, após a Lei nº 5.692/71, é possível identificar as seguintes características da Habilitação ao Magistério:

- é uma habilitação a mais no 2º Grau, sem identidade própria;
- apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada nem a uma formação pedagógica consistente;
- é uma habilitação de "2ª. categoria", para onde se dirigem os alunos com menos possibilidade de fazer cursos com mais "status";
- a disciplina "Fundamentos da Educação" não fundamenta. Comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que na prática se traduz em "ensinar-se" superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;
- o estágio, via de regra, mantém-se definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, apresenta vários problemas: na maioria das vezes não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para fechar as Habilitações ao Magistério no período noturno, com o argumento de que o aluno deste turno não pode estagiar - o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretado como a "prática salvadora" onde tudo será aprendido;
- não há qualquer articulação didática e de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e as da parte profissionalizante nem entre estas;

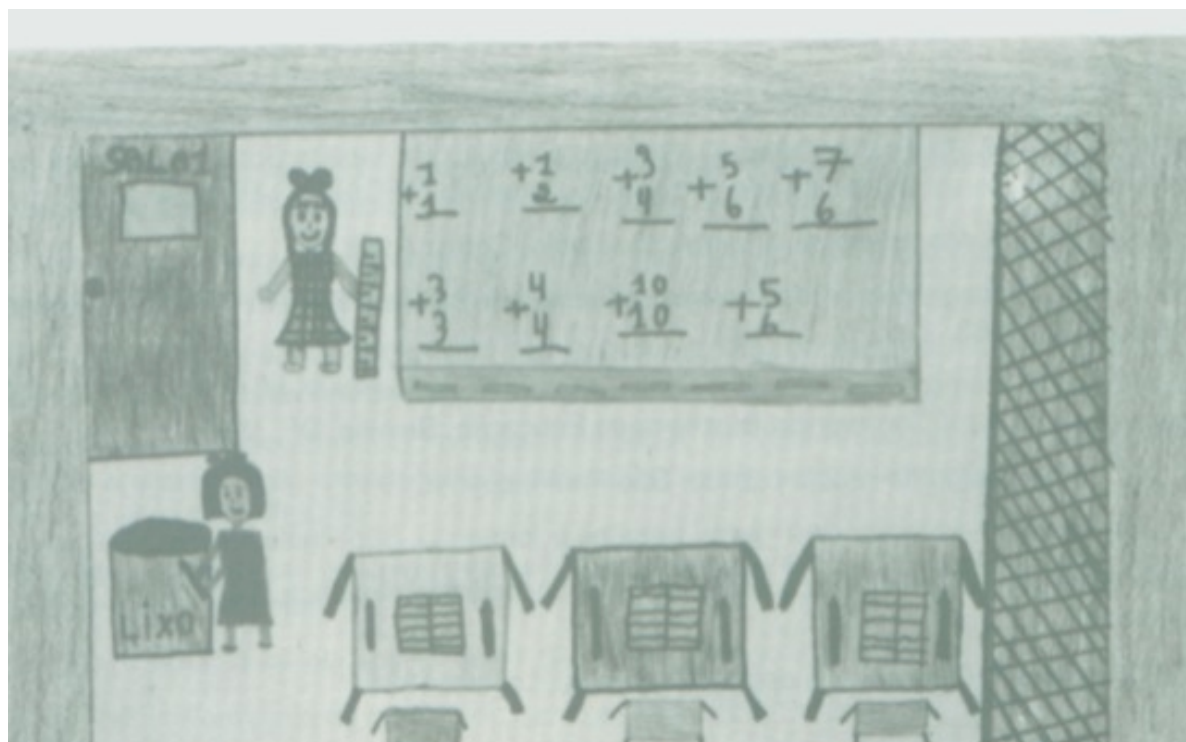
* Cito aqui os estudos realizados pela Profª Vera CANDAU, apresentados, entre outros, na IV Conferência Brasileira de Educação -Goiânia, 1988 e publicados nos ANAIS DA *IVCBE*, 7988, Ed. Cortez.

- não há qualquer articulação entre a realidade do ensino de 1º Grau e a formação-que profissional se faz necessário para alterar a situação que aí está? - e entre o 3º grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação ao Magistério;
- a Habilitação ao Magistério, conforme definida na lei, não permite que se forme o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda ela fragmentada;
- os livros didáticos disponíveis, freqüentemente, transmitem um conhecimento não-científico, dissociado da realidade sócio-cultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos.

Se queremos reverter o quadro precário da educação escolar nas quatro séries iniciais, é preciso investir fundo na modificação dos cursos de formação, de modo a assegurar que esse professor tenha:

- uma aguda consciência da realidade na qual irá atuar;
- uma sólida fundamentação teórica, que lhe permita ter essa realidade e fundamentar os procedimentos técnicos;
- uma consistente instrumentalização, que lhe permita interferir e transformar a realidade.

Mas é preciso, de inúmeras formas, garantir que os profissionais bem formados ingressem e permaneçam no magistério. Para isso, é preciso uma luta política por melhores condições para o exercício do magistério como profissão.



Considerações Finais

Conforme pudemos constatar, é no jogo contraditório das questões conjunturais e estruturais que é preciso interferir na formação de professores. Procuramos, aqui, ressaltar que nesse jogo não é possível dicotomizar a formação do contexto mais amplo e do exercício profissional.

Ultimamente temos assistido a tentativas tímidas, mas às vezes consistentes, de se alterar o quadro da formação, especialmente por parte dos órgãos oficiais e das Secretarias de Educação". Sem diminuir a importância destas, é fundamental que qualquer alteração do Curso de Formação de Professores seja parte de uma política mais ampla de valorização do Magistério.

Estamos em vias de escrever uma **nova** lei da educação nacional. Entendo que os educadores brasileiros na última década apresentaram análises e apontaram soluções consistentes que precisam ser incorporadas ao novo contexto legal. No entanto, penso que no trabalho cotidiano dos professores já é possível avançarem muitos pontos aqui levantados, independentemente de uma nova lei, para que não fiquemos "passivos e acomodados à deterioração da escola primária e da nossa profissão" - o que só interessa à manutenção dos privilégios da minoria dominante.

BIBLIOGRAFIA

- BREZEZINSKI, Íria. A formação do professor primário para o início da escolarização. Goiânia, Secretaria de Educação e Cultura/Universidade Católica de Goiás, 1987.
- CANDAU, Vera Maria. Revitalização do curso normal. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4, Goiânia, 1986. Anais. São Paulo, Cortez, 1988. p. 502-508.
- GATTAI, Zélia. Anarquistas graças a Deus. Rio de Janeiro, Record.
- LIBÂNEO, José C. & PIMENTA, Selma G. Revisão curricular da habilitação ao magistério; núcleo comum e disciplinas da habilitação. Projeto do Convênio MEC/SESG-PUC/SP, 1987. mimeo.
- MELLO, Guiomar N. Magistério de 1º grau. São Paulo, Cortez, 1982.
- PEREIRA, Luiz. O magistério primário numa sociedade de classes. Boletim *FFLCH-USP*, São Paulo, (277), 1963.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Redefinindo a habilitação ao magistério a nível de 2º grau*. mimeo. (apresentado na V Conferência Brasileira de Educação, Brasília, DF, 1988).
- . O pedagogo na escola pública. São Paulo, Loyola, 1988.
- RIBAS JR., Fábio. O professor de 1º grau; trabalho e formação. São Paulo, Loyola. (no prelo).
- SAVIANI, Dermeval. Educação; do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1981.
- SPÓSITO, Marília P. O povo vai à escola. São Paulo, Loyola, 1984.

* Exemplos destas são os projetos isolados do MEC que receberam os nomes de "Revitalização do Curso Normal" e "Projeto CEFAM". Outros projetos, como o "subsídios para a organização escolar das escolas de 2º grau- Núcleo Comum e Habilitação ao Magistério" em Convênio entre o MEC e a PUC/SP e do qual a autora deste artigo é coordenadora de uma equipe de 27 especialistas, procuram encaminhar soluções para os problemas aqui levantados.