
FORMAÇÃO DE DOCENTES UMA QUESTÃO SEMPRE PRESENTE

José Eustáquio Romão

Diretor do Instituto Paulo Freire;
professor (aposentado) da UFJF -
Universidade Federal de Juiz
de Fora, do Centro de Ensino
Superior de Juiz de Fora e do
Programa de Mestrado em Edu-
cação do Centro Universitário
Nove de Julho - UNINOVE

Por vezes esquecemos – ou gostaríamos de esquecer – que o cuidado com o aluno e a escola inclui, necessariamente, o cuidado com o professor. Enquanto nosso professor for prova de que a cidadania não existe nesta terra, não há como esperar da escola os fundamentos da cidadania nacional.

Pedro Demo

Introdução

Com a sanção da Lei n.º 9394, em 20 de dezembro de 1996, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional¹, nasceu a segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (ou LDBEN). Como esta, a primeira, resultante da Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961, exatamente há trinta e cinco anos, também sofreu uma longa tramitação no Congresso Nacional, cujos parlamentares, salvo honrosas exceções que confirmam a regra geral, têm expresso apenas os interesses setoriais dos segmentos sociais, em vez de pensarem nos mais elevados e gerais interesses da nação. No caso específico do sistema educacional, esses interesses parecem aflorar com mais explicitude e veemência, dada a dificuldade de chegar a consensos mínimos no plenário do mais importante colegiado político do país, retardando a conclusão de propostas de princípios e fundamentos², como foi o caso, ao longo de toda a história da educação brasileira, da discussão e aprovação de nossas duas únicas leis de diretrizes e bases da educação nacional.

Afora essas, as demais leis brasileiras relativas à educação não chegaram a configurar uma norma orgânica para o setor. A legislação anterior, por exemplo, era constituída, basicamente, de dois diplomas legais³ que, com suas alterações e regulamentações, formavam uma verdadeira colcha de retalhos. Antes da LDB de 1961, não havia uma legislação que articulasse, horizontal e verticalmente, os graus e as modalidades de ensino. Portanto, não havia nada que pudesse levar o nome de 'LDB'. Algumas experiências para o estabelecimento de maior eficiência e

¹ Aprovada e promulgada a Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, o primeiro projeto de LDB foi apresentado à Câmara dos Deputados ainda em dezembro do mesmo ano, tendo recebido o número 1.158-A/88, pelo então Deputado Octavio Elisio Alves de Brito (PSDB, MG).

² Certamente que, em ambos os casos, não se tratou apenas da aprovação de princípios generalistas, mas de normas legais que se referem a aspectos operacionais e, portanto, auto-aplicáveis.

³ A lei n.º 5.640, de 1967, que regulava o ensino superior, e a n.º 5692, de 1971, que estabelecia "as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus".

organicidade entre o ensino primário e o técnico-profissional haviam sido tentadas nas reformas estaduais da década de 20, constituindo verdadeiros esboços de sistemas estaduais de educação⁴. Contudo, esses 'sistemas estaduais' não se articulavam entre si para formarem um sistema nacional de educação.

Neste trabalho, interessa-nos verificar quais as determinações relativas à formação inicial e continuada de professores para a educação básica, fazendo pequenas incursões na legislação anterior específica, para, numa leitura comparada, verificar se avançamos ou recuamos nesse particular. Supostamente, teríamos de avançar, pois uma das críticas que se fazem à desarticulação dos graus de ensino enfatiza sua derivação da desarticulação na própria formação do profissional de ensino. Ora, uma LDB potencializa, certamente, a maior organicidade reclamada na crítica.

O tema da formação tem despertado o interesse dos profissionais da educação de uma maneira geral, e dos docentes, em particular, uma vez que foram introduzidas profundas modificações na formação e nas exigências legais relativas à titulação dos docentes dos primeiros graus de escolaridade e também alteradas as fontes e as formas de financiamento da remuneração do pessoal do magistério das redes públicas desses graus.

Tradicionalmente, com exceção dos docentes do antigo 'Primário' – primeiro segmento do Ensino de 1.º grau⁵ na lei n.º 5692/71 – cuja habilitação se fazia nas escolas normais e nos posteriores cursos médios, com habilitação em magistério, a formação inicial dos professores do antigo 'Ginásio'⁶ e dos que lecionavam no Ensino Médio – 2.º grau, nos termos da Lei n.º 5692/71 – era realizada nas universidades. Tendo-se incorporado, definitivamente, a Educação Infantil ao sistema educacional (Lei n.º 9394, Título V, Capítulo II, Seção II), a formação de seus profissionais também passou a ser prevista no aparato legal específico em vigor (Id.Ib.,art.62).

Na legislação anterior, o ensaio das licenciaturas de curta duração para a habilitação, em nível superior, de docentes para todo o Ensino de 1.º grau, não foi avante, por causa da resistência da própria comunidade acadêmica, especialmente a das instituições públicas de ensino superior. Essa resistência se justificava com proclamações sobre a defesa da qualidade de ensino, já que as licenciaturas abreviadas propiciavam um maior número de habilitações em menor tempo, enquanto as licenciaturas plenas, de maior duração, habilitavam para um universo de atuação profissional mais restrito.

⁴ Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Lourenço Filho, no Ceará (1923); Anísio Teixeira, na Bahia (1925); Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927); e a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1928 (v. NAGLE, 1976, especialmente p. 189 e seguintes).

⁵ Dos profissionais que militavam na Educação Infantil (Creches e Pré-escolas) não se exigia qualquer habilitação, porque estes graus de ensino não estavam incorporados aos sistemas educacionais. Somente com a Constituição Federal de 1988 é que a Educação Infantil passou a integrar o sistema educacional (ver, especialmente, artigos 208, IV, e 211, § 2.º). Grafaremos com maiúsculas as denominações dos graus de ensino, já que são singulares ao Brasil.

⁶ Segundo segmento do ensino de 1.º grau, nos termos da lei mencionada na nota anterior.

Formação de professores na nova legislação

No seu art. 62, a LDB determina que a formação dos professores para a educação básica será feita em universidades e institutos superiores de educação, abrindo a exceção para os que vão atuar na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Fica mantida a extinção das Licenciaturas de curta duração, pois toda a formação superior do docente será em licenciatura plena. A nova lei restaura o antigo 'Normal' como modalidade do Ensino Médio, no qual deverão formar-se, com titulação mínima exigível, os profissionais do magistério para a infância.

Ainda que estabeleça a necessidade de formação "em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena" para atuação na educação básica, a legislação atual minimiza o exercício profissional no magistério da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, por admitir, "como formação mínima (...) a oferecida em nível médio, na modalidade normal". O que deveria ser tolerado apenas em caráter excepcional, para se atender, com realismo, às necessidades emergenciais dos quadros docentes das redes escolares brasileiras, acabou por institucionalizar-se como formação suficiente, especialmente se nos lembrarmos de nossa convencional interpretação de 'mínimos', quando se trata de obrigações com repercussões financeiras. Mais ainda, no nível das proclamações, ninguém contesta a importância da formação especializada dos educadores que lidam com a primeira infância, infância e início da adolescência.

Este dispositivo choca-se, relativamente, com o contido no § 4.º do art. 87, que reza: "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço." Ora, se considerarmos que a Década da Educação, fixada no *caput* do art. 87, iniciou-se "um ano a partir da publicação" da lei, o prazo esgota-se em 2007. "Somente serão admitidos" onde? Em que nível de ensino? E depois do fim da Década da Educação, como serão admitidos os professores? E os já admitidos an-

tes desta lei, o que acontecerá com eles? Serão demitidos ou exonera- dos? Além disso, o que quer dizer “ou formados por treinamento em serviço”? As respostas a estas questões ainda não foram dadas pelas normas regulamentadoras. A redação deste artigo é, no mínimo, am- bígua e, se confrontado mais profundamente com o art. 62 da LDB, gera interpretações confusas, que têm levado professores não habilita- dos em nível superior ao desespero e a uma corrida desenfreada à graduação de qualquer qualidade, pois a preocupação é maior com o credenciamento, por questão de sobrevivência funcional, do que com a própria qualificação para o exercício profissional. E como as IES públicas não dão conta da demanda, as particulares estão se expandin- do em escala estratosférica.

O inchaço nas licenciaturas e nos cursos normais superiores das escolas noturnas da rede privada não estaria demonstrando que a baixa demanda por vagas nas licenciaturas das instituições de ensino superior públicas pode ser resolvida por uma simples mudança de horário?

Por outro lado, a rejeição dos profissionais do setor público aos cursos de formação de professores das particulares, acompanhada de ‘resistência’ à ampliação de vagas nas licenciaturas, resolveria o pro- blema da qualidade, como, muitas vezes, se argumenta? Há como ‘barrar’ as vantagens competitivas das credenciais originárias das Instituições de Ensino Superior mantidas pela iniciativa privada, uma vez que os profissionais delas egressos, bem ou mal formados, disputarão, em igual- dade de condições legais, o mercado de trabalho docente? O credencialismo exigido no interior da academia pública tem se pulveri- zado no seu exterior.

No artigo 63, a nova LDB chega a detalhar o programa dos institutos superiores de educação, previstos no artigo anterior:

Os institutos superiores de educação manterão:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de curso superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Os Institutos Superiores de Educação configuram, nitidamen- te, o modelo brasileiro das *teachers' college* ou das *Pädagogische Hochschule*⁷. A experiência das primeiras parece não ter dado muito certo e as últimas

⁷ Literalmente, Faculdade de Professor e Escola Pedagógica Superior.

“acabaram extintas enquanto tais e integradas às universidades, num processo que é o inverso daquele previsto na LDB, isto é, a criação de institutos paralelos à universidade.” (SAVIANI, 1997: 219). Porém, como nem tudo que é bom para os EUA e para a Europa (Alemanha) é bom para o Brasil, pode ser que os Institutos sejam uma alternativa de solução em nosso país.

Os maiores críticos dessa matriz institucional ancoram-se muito em defesas corporativas de espaços universitários. É evidente que, numa era em que se reclama cada vez mais a transdisciplinaridade, se os institutos de educação superior se isolarem na formação exclusivamente pedagógica, correm o risco de perderem o bonde da história e de se transformarem em escolas de segunda categoria. Por isso, a ordem da discussão deve ser invertida para recapturar os fundamentos das funções do ensino superior no que se refere à formação docente.

Examinemos com mais cuidado este artigo 63 da Lei n.º 9394/96. Primeiramente, ele inicia uma vinculação mais estreita entre a formação de nível superior para os profissionais da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental com o curso Normal Superior. Nesse aspecto, há uma boa sinalização para a inovação formadora, na medida em que essa nova modalidade pode nascer sem os vícios das licenciaturas, marcadas pela antinomia estabelecida na legislação anterior (Lei n.º 5.540/68) entre os institutos básicos e as faculdades ou centros de educação. Entretanto, conforme a preocupação demonstrada por vários educadores que se têm debruçado sobre o problema, o Curso Normal Superior pode transformar-se numa ‘licenciatura de segunda categoria’.

Neste particular, há uma grande confusão instalada na discussão entre os defensores e os críticos do curso Normal Superior. Os primeiros defendem a idéia de que, restrita à titulação dos profissionais para a Educação Infantil e às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, esta modalidade seria melhor do que o curso normal de nível médio. Para os críticos – que maldosa ou ingenuamente estabelecem que este curso está adstrito aos Institutos Superiores de Educação desvinculados de universidades – ele será pior do que a licenciatura. O excelente vira inimigo do ótimo.

Há de se esclarecer que, se os Institutos Superiores de Educação podem ser criados fora das universidades, a luta é para que nasçam no interior destas instituições, a fim de que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não se rompa, transformando-os em

'colegiões'. Depois, há de se reiterar que o curso Normal Superior, pelo que está explicitado na própria legislação, não poderá ser credencial habilitadora de professores para o segundo segmento do Ensino Fundamental nem muito menos para o Ensino Médio. Finalmente, se o novo perfil da formação de docentes da educação básica parece atender aos desígnios do Capitalismo Organizado, nacional e internacional, a fim de melhor preparar o trabalhador para o sistema produtivo tecnologicamente reconvertido, não podemos esquecer que a realidade é dialética e que os reclamos de formação geral do sistema de acumulação acabam por gerar seu contrário, que são os reclamos de socialização do produto social, pela elevação das aspirações dos produtores diretos. E a competência política não está apenas na denúncia, mas também na capacidade de aproveitar as oportunidades históricas engendradas nas contradições que os dominantes não enxergam, porque não fazem análise dialética da realidade.

A discussão deve centrar-se, no nosso modo de entender, no grau de autonomia dos Institutos Superiores de Educação em relação às instituições universitárias, assim como no esforço para evitar que o Curso Normal Superior vire a reencarnação das licenciaturas de curta duração, um arremedo das licenciaturas. As faculdades e os centros de educação das universidades poderiam, por exemplo, à luz do artigo 4.º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, criar o Curso Normal Superior entre as habilitações que oferecem para profissionais da educação básica, evitando, assim, as ameaças tendenciais de deterioração da qualidade acadêmica dessa modalidade, que seus integrantes têm, mais exaustivamente, apontado⁸.

No programa dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), inclui-se ainda a "formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica" (LDB, art. 63, II). Este inciso apresenta uma série de problemas. Primeiramente, ele parece substituir o Esquema I da legislação anterior que, na falta de professores de disciplinas técnicas, permitia às instituições de ensino superior realizarem uma 'complementação pedagógica' para os profissionais de área correlata, a fim de atender às lacunas emergenciais da formação de técnicos de nível médio. É o caso de um engenheiro, cuja formação poderia ser 'complementada pedagogicamente' para que ele lecionasse disciplinas profissionalizantes específicas, como Topografia, nos cursos de 2.º grau que oferecessem a habilitação Técnico em Estradas, por exemplo. Nenhuma universidade brasileira desenvolveu licen-

⁸ Ver, a este propósito, os artigos de Iria Brzezinski e Márcia Ângela Aguiar in BRZEZINSKI (1997: 141-171).

ciaturas para formação e habilitação de professores para esse tipo de disciplina. Assim, as próprias universidades tinham de improvisar professores em seus colégios técnicos, ou recorrer aos habilitados pelo Esquema I e até mesmo pelo então denominado Esquema II - que era a habilitação de um egresso dos próprios cursos técnicos de nível médio específicos, também concludente de uma complementação pedagógica congênera e mais longa. Nesse sentido, os ISEs poderão prestar um grande serviço aos quadros docentes brasileiros, especialmente àqueles que atuam nos cursos profissionalizantes.

Porém, o inciso abre a possibilidade de outros portadores de diplomas superiores, por questões alheias ao sistema educacional – por exemplo, desemprego resultante dos ajustes estruturais do processo de acumulação capitalista –, quererem desaguar na educação básica para resolverem seu problema de sobrevivência, disputando, com uma formação aligeirada, o mercado de trabalho que deveria ser limitado ao universo dos licenciados para as áreas e graus do ensino em que existe formação profissional específica. A lei deveria ter limitado esta possibilidade aos setores e graus em que, comprovadamente, não existissem profissionais habilitados. Além disso, essa possibilidade deveria ser provisória, pois o país não pode ficar, eternamente, sem um programa orgânico de formação de professores para as disciplinas técnicas.

O Plano Nacional de Educação, relativamente à formação de docentes para a Educação Básica, proposto ao Congresso Nacional por meio da Exposição de Motivos n.º 221, de 16 de novembro de 1997, e aprovado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, merece algumas considerações, além das que já foram feitas sobre os aspectos contidos na legislação citada.

O Plano vincula, finalmente, a possibilidade de sucesso em qualquer empreendimento do setor educacional à valorização do magistério, aí compreendendo:

- a) formação profissional inicial;
- b) condições de trabalho, salário e carreira;
- c) formação continuada.

De fato, sem o reconhecimento desta verdadeira pré-condição – vinculação estrita do sucesso de qualquer reforma educacional ao desempenho dos professores – não haveria qualquer possibilidade de entendimento entre as autoridades e as entidades de representação docente, nos embates que têm travado ao longo dos últimos anos. Essa determinação legal apresenta-se como um grande avanço. Porém, para que

se concretizem, os órgãos de representação institucional da categoria – agora com a lei ao lado das aspirações de seus representados – terão de permanecer atentos ao cumprimento dessas determinações, a fim de que não seja sepultada mais uma norma no imenso cemitério de leis.

Considerações finais

Sem qualquer pretensão de apontar questionamentos ou soluções definitivas, queremos concluir este trabalho com algumas observações a respeito das potencialidades contidas na legislação ora em vigor⁹.

⁹Lei n.º 9394/96 (LDB), Emenda Constitucional n.º 14, regulamentada pela Lei n.º 9424/96 (Lei do FUNDEF) e Decreto n.º 3.276/99

Dada a complexidade das questões acumuladas nos quase quarenta anos, desde a publicação da primeira LDB até a atual, as modificações necessárias resultarão, certamente, da ampla participação de toda a sociedade nas discussões para a descoberta dos verdadeiros caminhos da formação docente no Brasil. E não se trata de estratégia protelatória, como dizem algumas autoridades que pretendem marcar o próprio nome na história da educação brasileira. Propostas pontuais podem e devem ser implementadas, desde que referenciadas nas questões estruturais mais profundas e de longo prazo. Neste sentido, faremos nossas, sem qualquer pretensão de originalidade, algumas alternativas já colocadas no mercado das idéias.

Quanto à estrutura, a Reforma de 1968, que departamentalizou a Universidade, numa tentativa de abolir as cátedras e de atingir outros objetivos não tão explícitos, acabou provocando o surgimento de dois tipos de Departamento: os que se dedicam à formação básica e os que dispensam a formação profissionalizante. Essa dualidade afetou, sobremaneira, a formação de docentes para a escolarização básica. Os primeiros, percebendo o maior prestígio dos últimos, acabaram por buscar terminalidades nos bacharelados, dando menor importância às disciplinas que têm de oferecer a outros cursos. Além disso, a ditadura da cátedra foi substituída pelo credencialismo/corporativismo departamental.

Talvez os Institutos de Educação Superior possam resolver o problema estrutural que tem repercutido, de modo incisivo, nas distorções das licenciaturas.

Um dos aspectos positivos da Reforma Universitária de 1968 foi a criação do ciclo básico, infelizmente não implementado, pois nele, sem a mera pretensão de protelar a definição profissional do aluno e diminuir despesas com a formação de turmas grandes, poderia ser feita a recuperação das deficiências trazidas da Educação Bási-

ca: língua nacional, proficiência em língua estrangeira instrumental, informática básica (uso de editores de texto, planilhas eletrônicas, controle de arquivos etc.), matemática e estatística básicas, para aplicações concretas em campos específicos e fundamentos sócio-históricos da formação social brasileira e das que nela tiveram influência marcante. Além disso, poderiam ser verificadas as bases e tendências dos alunos para as profissionalizações manifestas em suas opções no processo seletivo de ingresso. Os alunos que não necessitassem desse 'nivelamento', entrariam nos cursos gerais¹⁰, que lhes confeririam um bacharelado na área geral de conhecimento – humanidades, ciências naturais e biomédicas. Em seguida, haveria uma concentração na terminalidade, depois de definida a opção profissional do aluno. Assim, no caso específico das licenciaturas, e, para exemplificar, as da área das Ciências Sociais, o aluno faria o curso de Humanidades, bacharelado nele. Depois, definida sua opção profissional específica, completaria com mais um ano seu bacharelado em História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia etc., ou sua licenciatura, nas habilitações homônimas, com mais um ano de intensa formação didático-pedagógica.

Poder-se-ia questionar toda esta elucubração teórica sob a forma de proposta, já que temos um novo aparato legal que configura a estrutura e o funcionamento dos cursos de formação profissional docente inicial e continuada.

É que, embora haja determinações no próprio corpo da lei nº. 9394/96 em relação à formação de profissionais da educação, o caráter genérico desta norma não impede experiências do gênero da pensada especulativamente neste texto, além de as normas regulamentadoras ainda não estabelecerem limites muito claros ao que pode ou não ser feito. É bom lembrar que uma das principais qualidades do arcabouço legal atual é a flexibilidade. Assim, proposta congênere à que especulamos pode ser perfeitamente compatível com a formação de docentes da educação básica nos Institutos Superiores de Educação.

A maior ou menor discriminação da licenciatura voltada para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental dependerá da vinculação da remuneração aos critérios de *curriculum vitae* ou ao nível de ensino em que se trabalha. Na interpretação de Paulo Nathanael e Eurides Brito, houve, neste particular, um retrocesso em relação à legislação anterior:

¹⁰Não entendemos porque, neste particular, o Professor Luiz Antônio da CUNHA (ob. cit.: 121-123) limita a possibilidade de cursos gerais às 'Humanidades', alegando que "para as áreas biomédicas, as chamadas ciências naturais e a tecnologia, a organização do trabalho e da autonomização das disciplinas não permitiriam tais cursos".

O artigo [67] não trata, todavia, de forma explícita, de uma questão considerada como uma das maiores conquistas dos educadores na Lei anterior: a fixação da remuneração tendo em vista a maior qualificação, sem distinção de graus escolares em que o profissional da educação atua (Lei 5.692/71, art. 39), e que alguns sistemas de ensino tanto relutaram em implantar. (SOUZA e SILVA, 1997: 101)

Estes autores também apresentam uma interpretação diferente da de Pedro Demo (1997: 53) quanto à exigência da “experiência docente [como] pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (LDB: art. 67, parágrafo único). Eles interpretam “funções de magistério” como “funções não docentes” (Id. Ib.: 101), enquanto o último as considera como “exercício profissional”. As divergências de interpretação não ajudam a esclarecer a ambigüidade do texto legal. Afinal, o que vem a ser “funções de magistério”?

Contudo, na esperança de que os próximos elementos constitutivos do arcabouço legal da educação brasileira apontem caminhos para a solução dessas dúvidas e ambigüidades, ficamos, por enquanto, com a letra do Plano Nacional de Educação: “a simultaneidade dessas três condições [formação profissional inicial de qualidade, condições de trabalho, salário e carreira condignos e garantia de formação continuada também de qualidade], mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática.” (BRASIL, 2001: 49).

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores; Pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm, 05/09/01.
- BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CASTANHO, Maria Eugênia. *Universidade à noite; Fim ou começo de jornada?* Campinas: Papius, 1989.
- CASTRO, Fidel e HENRIQUEZ, Elio D. *Cuba: por uma escola nova*. Lisboa: Ed. O Professor, 1977.
- COELHO, Edmundo Campos. *A sinecura acadêmica: A ética universitária em Questão*. São Paulo/Rio de Janeiro: Vértice/IUPERJ, 1988.
- CUNHA, Luiz Antônio. Qual Universidade? *Educação e Sociedade X* (31): 105-128.

- DEMO, Pedro. *A nova LDB; Ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.
- DURHAM, Eunice e SCHWARTZMAN, Simon (org.). *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.
- HAGUETTE, André. *A luta pelo ensino básico: Uma proposta pedagógico-administrativa*. Fortaleza: Ed. UFC, 1990.
- KRAMER, Sonia (coord.). *Com a pré-escola nas mãos*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- MEC/INEP. *Novos rumos da licenciatura*. Brasília/Rio de Janeiro: INEP/PUC-RJ, 1987.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1.º grau: Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 1.ª reimp. São Paulo/Rio de Janeiro: E.P.U./MEC-FNME, 1976.
- PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1997.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SANFELICE, José Luís (coord.). *A universidade e o ensino de 1.º e 2.º graus*. Campinas: Papirus, 1988.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação; LDB: trajetória e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SERBINO, Raquel V.; BERNARDO, Maristela V. C. (org.). *Educadores para o século XXI; Uma visão multidisciplinar*. São Paulo: UNESP, 1992.
- SILVA, Carmen S. B. da; MACHADO, Lourdes M. *Nova LDB; Trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O professor e o combate à alienação imposta*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- _____. *Magistério e mediocridade*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SILVA, Jefferson I. da. *Formação do educador e educação política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- VALENTE, Nelson. *Sistemas de ensino e legislação educacional*. São Paulo: Panorama, 2000.
- VELLOSO, Jacques (org.). *Universidade pública*. Campinas: Papirus, 1991.