

# Formação de professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries: escola normal e pedagogia

Ester Bufa\*  
Paolo Nosella\*\*

\* Doutora em Ciência da Educação (Université de Paris VI).  
Professora Titular do Departamento de Educação da UFSCar.  
e-mail: ester@power.ufscar.br

\*\* Doutor em Educação (PUC-SP). Professor Titular do Departamento de Educação da UFSCar.  
e-mail: nosellap@terra.com.br

## Resumo

O artigo em questão discute o papel educacional que a Escola Normal da Primeira República representou não só para a sua época, mas, também, o legado que ela deixou para a própria história da educação brasileira. Centra a reflexão sobre a formação dos professores normalistas em duas idéias recorrentes no debate educacional dos últimos anos. Uma delas, evitada de saudosismo, populismo e corporativismo, também identificada como uma espécie de idéia-força, consiste na revitalização da antiga instituição Escola Normal. A outra é a formação no terceiro grau, tendência histórica, defendida pelos autores como a proposta de formação para as quatro séries iniciais da escolarização no Estado de São Paulo.

## Palavras-chave

História da educação; escola normal; formação de professores.

## Abstract

The article in hand discusses the educational role that the Normal School (Teacher Training School) of the First Republic represented not only at that time but also the legacy which the School left for the actual history of Brazilian education. The reflection is centered on the training of teachers prepared at the Normal School into two recurring ideas in the educational debate of recent years. One of them steeped in yearning, populism and corporativeness, also identified as a type of task-idea, consisting of the revitalization of the old institution of the Normal School. The other is training at University, a historical tendency, defended by the authors as a proposal for training for the four initial school grades in the state of São Paulo.

## Key words

History of Education; normal school; teacher training.

## 1. Revitalizar o passado?

Não resta dúvida de que, nos últimos anos, os educadores que discutem os problemas relativos à formação de professores de 1<sup>ª</sup> à 4<sup>ª</sup> séries, a todo momento, recorrem à idéia da revitalização da antiga Escola Normal. Por ser essa uma idéia-força bastante difundida em âmbito estadual e até mesmo nacional, acreditamos que merece ser analisada.

Evidentemente, a antiga Escola Normal, ao menos até a Reforma de Fernando de Azevedo (1933), marcou profundamente a memória brasileira. Não há nenhuma grande ou média cidade do Estado (e até do país) que não se orgulhe de um belo prédio que abrigou, em outros tempos, uma boa escola. As normalistas, de azul e branco, permanecem na memória de muitos. Também são lembradas a erudição e a seriedade dos professores, os eventos culturais que animavam a Escola, as solenidades, a formatura, a rica biblioteca, os laboratórios, o extenso currículo a incluir estudos de latim e francês.

Na verdade, a Escola Normal da República Velha foi para o Brasil uma verdadeira "Schola Mater", oficina de formação de professores que alimentava cultural e tecnicamente os Grupos Escolares, as Escolas Isoladas e até mesmo as Escolas Particulares. Trata-se, é certo, de uma instituição muito importante sobre a qual já existem vários estudos.

No atual quadro educacional tão desolador, é compreensível que essa antiga Escola Normal se torne uma referência. Tal fato demonstra que os educadores

brasileiros não estão totalmente perdidos; dispor de uma tradição é um valor cultural. Lembrar-se da antiga Escola Normal é referir-se a uma instituição séria, competente e, em parte, vitoriosa. Significa, ainda, valorizar um ensino básico público e de qualidade para todos.

No entanto, não se pode esquecer que o prestígio da antiga Escola Normal não decorria prioritariamente da formação do professor nem de seu engajamento no magistério e sim do rigor dos estudos de cultura geral necessária à formação e distinção das moças comerciantes que encontravam nessa Escola a máxima e, ao mesmo tempo, a única escolarização praticamente possível naquela época.

Não se pode esquecer também que a antiga Escola Normal vivia e reproduzia um clima cultural típico de uma sociedade agrária, pré-industrial, marcado por uma profunda ruptura com o trabalho. Com certeza, subjacente ao currículo dessa Escola encontra-se o humanismo tradicional que entende a sociedade como naturalmente dividida entre dirigentes e dirigidos, trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais, cimentada por uma liderança de cima para baixo e voltada, sobretudo, para os valores das civilizações passadas. Sob essa ótica é que os clássicos eram lidos e assimilados. Por isso, a atividade mecânica manual contrapunha-se à cultura humanista, desinteressada.

E, suma, o que nunca se pode esquecer é que a cultura humanista clássica que informava o currículo da antiga Escola Normal tinha por função principal a distinção

social do grupo que a possuía consagrando seu afastamento do trabalho mecânico e manual. Afinal, era o mesmo grupo dominante de período Imperial que, na República, ainda no centro do poder, apropriava-se da Escola Normal, secundarizando o objetivo de formação profissional e priorizando a produção e a reprodução de uma cultura geral distinta para suas filhas.

Conclui-se, pois, que a antiga Escola Normal foi a típica escola da República Velha, historicamente importante, mas também datada. Embora progressista, era excludente. Certo saudosismo por essa Escola camufla, talvez, desejos de distinções e privilégios perdidos. Consideramos, em síntese, que o legado da antiga Escola Normal constitui, ainda hoje, um mito coletivo na memória dos educadores que, se por um lado, gera estímulos positivos, por outro, pode dificultar a compreensão da nossa sociedade industrial e de sua escola.

## 2. A crise da escola tradicional

Todos os estudiosos da sociedade brasileira frisam que os anos de 1930 marcam o declínio da produção agrária e o início da hegemonia da produção industrial. Ainda que essa industrialização tenha sido agressiva e inorgânica, o fato é que minou profundamente as bases da antiga sociedade agrário-extrativista. Esse processo atingiu, obviamente, a velha escola que, a partir de então, saiu à procura de novos modelos, tentando, de alguma forma, incorporar o trabalho industrial como novo princípio pedagógico.

Assim, a hegemonia absoluta de um determinado modelo pedagógico, aquele

que vincula cultura e escola aos valores do humanismo clássico tradicional, é posto em discussão a partir de então. Repetimos: esse modelo pedagógico não desapareceu nem se tornou secundário, mas, pela primeira vez, dividiu o espaço pedagógico com outros importantes modelos escolares. Tudo isso foi determinado pelo fortalecimento da indústria que, cada vez mais, relaciona ciência, tecnologia e produção. Enfim, é o trabalho como princípio pedagógico que entra em cena não apenas na fórmula assistencialista das Escolas de Aprendizizes e Artífices (1909) para meninos pobres e sim pleiteando uma nova hegemonia cultural e educacional através principalmente das Escolas Técnicas. De fato, na década de 1930, o governo estadual criou belas e importantes Escolas Profissionais, enquanto a União criou nos Estados as famosas Escolas Técnicas Federais. Observe-se que essas Escolas Profissionais não mais se destinavam aos pobres e "desfavorecidos da sorte" que ocuparão as posições mais baixas da hierarquia ocupacional. São importantes escolas profissionais, com prédios imponentes, bem localizadas, inauguradas com aplausos de todos, visando à formação moral e técnica dos trabalhadores qualificados. Quem se formava nessas escolas gozava de grande reputação e ocupava os melhores postos técnicos da indústria paulista em expansão. É claro que essas escolas não tinham o prestígio de que desfrutavam as Escolas Normais, mas tinham suficiente força para pôr no debate pedagógico o confronto entre o modelo humanista tradicional e o tecnológico. Essa



discussão irá longe, deslocando-se, mais tarde, para o terceiro grau, em que o prestígio dos cursos técnicos ultrapassará o dos cursos humanísticos. É desse confronto que surge a proposta de escola unitária de segundo grau que aponta para a necessidade de se elaborar uma nova concepção de cultura geral e de humanismo, no qual o ideal humano não mais seria representado pelos homens do poder da sociedade greco-romana (Alexandre Magno, Júlio César) e sim, pelos homens do conhecimento produtivo (Galileu, Leonardo da Vinci).

Com a industrialização e a complexificação do mundo do trabalho, complexificava-se também a rede escolar no Brasil e no mundo, uma vez que cada ramo produtivo tende a criar seus próprios cursos e escolas, por exemplo, Química, Eletrotécnica, Agrimensura, Construção Naval, Minas e Metalurgia. Assim, se no início do século o problema educacional urgente era a difusão orgânica e sistemática do ensino primário (e por isso a necessidade das Escolas Normais), depois de 1930, outro problema sério se criava: o da organização do ensino profissional de segundo grau. A reforma Francisco Campo de 1932 e as Leis Orgânicas dos anos de 1940, visaram justamente resolver esse problema.

Devido à complexificação do ensino médio, a Escola Normal tradicional deixou de ser, mesmo para as moças bem nascidas, a única opção escolar. O trabalho como princípio pedagógico antes de influenciar modelos escolares difundira-se e influenciara todo o mundo da cultura e, em geral, os valores sociais da época. Esse novo clima cultural atingia as jovens que, cada vez

menos, contentavam-se em ser esposas e mães e desejavam exercer uma profissão.

É claro que o trabalho como princípio pedagógico tem que ser entendido num sentido amplo, ou seja, não pode ser reduzido à questão da profissionalização e da complexificação do ensino médio. A organização do trabalho na sociedade influi historicamente na própria ideologia geral e na valorização da profissão como um elemento importante para a realização pessoal, inclusive a das moças de bens. O trabalho industrial interfere, sobretudo, na configuração da sociedade e, evidentemente, em sua escolarização. Nesse sentido, é inegável que a industrialização paulista, principalmente a partir de 1940, tenha causado grande êxodo rural e um enorme crescimento da população urbana. Os antigos subúrbios pobres que, em certa medida, partilhavam com o centro urbano o mesmo núcleo de valores ético-culturais, transformaram-se, com isso, em periferia antagônica e hostil à cidade. É uma periferia que traz as marcas de uma industrialização tardia, desorgânica, autoritária, destrutiva e violenta.

O impacto do aumento da população urbana se fez sentir na rede escolar: grande expansão de matrículas do ensino primário e médio, aumento do número de escolas, de turnos, inclusive à noite, classes superlotadas e ensino supletivo. A opinião mais recorrente é a de que o rebaixamento da qualidade do ensino da Escola Normal deveu-se à difusão e diversificação do ensino médio, ao fim do exame de seleção dos alunos, aos cursos noturnos, ao desprestígio da profissão de professor e aos baixos salários.

De fato, esses aspectos precisam ser contextualizados. Não nos esqueçamos de que a ênfase e a organização dadas anteriormente às Escolas Normais deviam-se à priorização do ensino primário. Na organização do ensino médio realizada pelo Ministro Francisco Campos (1931), a antiga Escola Normal passou a ser uma das modalidades, entre várias outras, do ensino médio e nem mesmo a mais importante. Assim, os prédios das antigas Escolas Normais abrigaram também, como reflexo dessa nova política, cursos que, pela primeira vez, não se relacionavam com a formação de professores, como o Curso Fundamental (depois ginásio) a partir de 1933 e o Curso Colegial, clássico e científico, a partir de 1944. Dessa forma, a tradicional formação do professor pelo Curso Normal não tem mais a seu inteiro dispor todo o prédio. O clima é outro.

Entretanto, a diversificação e a complexificação do ensino médio não bastariam para explicar tamanho rebaixamento da qualidade do ensino. É óbvio que, sobretudo a partir de 1930, o aumento da população escolar do primeiro e do segundo graus no Brasil foi enorme. Nesse ano, apenas 36% dos brasileiros de 7 a 14 anos freqüentavam escolas; hoje, 88% dessa faixa etária é atendida pela rede pública de ensino (Folha de São Paulo, 1993). No Estado de São Paulo, de 78 mil matriculados em 1940 passa-se a 1.225.427 em 1970 (Beisiegel, C.R. *Estado e educação popular*, p. 12).

Tamanha expansão escolar altera totalmente os padrões escolares existentes. Para a manutenção da mesma qualidade seria necessária uma política educa-

cional que proporcionasse as condições adequadas a essa explosão escolar. Isso não aconteceu. O que de fato houve foi uma política educacional populista que proclamava a importância da educação enquanto construía pobres e cinzentas escolas nas periferias, superlotava as classes, multiplicava os turnos, desafiando até o ritmo natural do dia, rebaixava o salário médio dos professores, desvalorizava os diplomas, permitindo uma enorme expansão de escolas particulares de terceiro grau de qualidade duvidosa. De fato, o populismo foi uma conciliação conservadora entre o arcadismo agrário e a modernidade industrial.

Por populismo educacional entendemos a forma política com que o Estado tratou a escola nessas últimas décadas: enquanto capitalizava eleitoreiramente a demanda por educação, desqualificava os conteúdos e o próprio diploma. Assim, à medida que os filhos dos trabalhadores entram nas salas de aula, a qualidade do ensino diminuiu espantosamente, quer pelas condições econômico-sociais das famílias, quer pelas condições da própria escola.

Essa política educacional populista encontrou apoio ideológico num certo discurso pedagógico preocupado apenas com a quantidade por identificar equivocadamente quantidade com elitismo. Por exemplo, força-se uma professora a aceitar alunos em excesso numa classe (60, 70), força-se o diretor a multiplicar os turnos diários em nome da democratização do ensino. Da mesma forma, avaliações, seleção, exames são considerados mecanismos elitistas.



Essa política começou a bombardear a Escola Normal principalmente a partir dos anos 50 (século XX). Primeiramente os cursos ginasial e colegial começaram a funcionar também no período noturno e depois, o próprio curso Normal, por se considerar injusto negar o direito de estudar a quem trabalha. Em tese, isso é verdade, porém o populismo educacional, em vez de oferecer condições equivalentes de estudo para todos, promove um aligeiramento dos conteúdos e das exigências escolares. Successivas leis e decretos atormentam a escola, eliminando qualquer resquício de autonomia e impedindo que uma determinada tradição histórica lhe confira personalidade própria. Atualmente, a Escola Normal é apenas uma escola a mais da rede estadual de escolas de segundo grau. Seus pátios, corredores e salas estão cada vez mais abarrotados de alunos e de professores desanimados, com salários aviltantes e péssimas condições de trabalho.

Em suma, historicamente, foi alterando a clientela da antiga Escola Normal: da primeira clientela, constituída quase totalmente de filhas de fazendeiros que buscavam na Escola complementação cultural do dote matrimonial, passou-se a uma segunda que buscava na Escola Normal um diploma para uma distinção social e uma realização profissional com o magistério, descartando o curso Normal em favor de outros cursos propedêuticos, ou nele ingressando para depois seguir cursos superiores. O curso Normal e o magistério acabaram sendo o "destino escolar/profissional" das moças mais pobres.

Diante desse quadro, a tentação de

saudosismo é grande. Muitos gostariam de ver reanimarem-se as antigas fotografias de normalistas dos anos 1910 e 1920. Mas isso não só é impossível como também indesejável. O industrialismo é um processo histórico positivo e irreversível. Se aqui no Brasil foi inorgânico, agressivo e excludente, cabe torná-lo integrado, orgânico, auto-sustentado e democrático. Em todo caso, o industrialismo como novo princípio pedagógico abriu uma outra perspectiva para o ensino de segundo grau, no Brasil e no mundo. Ou seja, reconquistar hoje a qualidade do ensino dessa escola não significa reeditar a velha Escola Normal pautada na tradicional cultura humanista distintiva e sim, reinventar uma escola pautada no humanismo que se inspira na ciência, na técnica e nas artes modernas.

### 3. Superação da crise

As profundas mudanças econômico-sociais da sociedade brasileira provocaram, como vimos, um impacto na escolarização resultando no que se convencionou chamar de dualidade escolar: o ensino propedêutico calcado na cultura humanista tradicional de um lado, e o ensino profissionalizante pautado na necessidade e na preocupação com o mundo do trabalho, de outro.

Essa dualidade escolar, reflexo da divisão social, sempre foi uma contradição e um desafio para os educadores do Brasil e do mundo. Já Anísio Teixeira pensava na escola única como superação dessa dualidade. Os idealizadores da Lei 5692/71 encontraram nessa idéia de escola úni-

ca, a grande justificativa para sua proposta de profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau. Hoje, a proposta de escola única ou unitária ainda está presente no debate dos educadores, com todo vigor. A busca de uma escola unitária é, sem dúvida, uma preocupação correta e, em certa medida, consensual. A polêmica aparece na definição do estatuto pedagógico específico do ensino de segundo grau. Entretanto, se já não é simples entender os conceitos imbricados na expressão escola unitária, mais difícil ainda é pensar sua realização numa sociedade cada vez mais desigual.

A escola unitária é, em síntese, aquela que consegue formular currículos e métodos com base no trabalho produtivo como princípio pedagógico, sem, no entanto, renunciar à dimensão desinteressada e universal da cultura clássica. Empreender a construção dessa escola é tarefa difícil, complexa, pois não se trata de formular um modelo pedagógico abstrato. Na verdade, a construção da escola única caminha *pari passu* com a construção da sociedade unitária. Talvez devido a esse descompasso entre o modelo de escola unitária e a sociedade desigual é que muitos educadores acabem propondo alterações, desconsiderando a proposta de escola única para o segundo grau. Assim, apresentam projetos de reformulação dos cursos de formação de professores, acreditando que, com isso, conseguirão garantir a qualidade dessa formação.

Em que pesem as reais dificuldades de construção da escola única, sabemos que reeditar antigos modelos, mesmo reto-

cados, além de não resolver a contradição fundamental, acrescenta-lhe um tom de anacronismo. Como é possível acreditar, por exemplo, que com uma clientela formada por jovens que precisam trabalhar para sobreviver seja possível reeditar a antiga Escola Normal das moças bem nascidas? Uma clientela radicalmente nova necessita de uma escola radicalmente nova.

Atualmente, a formação de professores de primeira à quarta séries, no Estado de São Paulo, em âmbito de segundo grau, é feita na Habilitação Específica para o Magistério – HEM – e nos Centros para a Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs. Em ambos os casos, tratam de cursos profissionalizantes de segundo grau. Tal afirmação não é desnecessária, uma vez que a tradicional Escola Normal, pela ampla formação que proporcionava acabou deixando na penumbra a dimensão profissionalizante. Pouco se reflete sobre o fato de que a razão última do prestígio da gloriosa Escola Normal não foi propriamente a formação do professor e seu engajamento no magistério e sim o rigor nos estudos de cultura geral necessária à formação e distinção do dirigente da sociedade tradicional. Em outras palavras, a antiga Escola Normal vivia e reproduzia um clima cultural marcado por uma profunda ruptura com o trabalho, não apenas o trabalho produtivo (que pedagogicamente ignorava), mas, até mesmo, com o trabalho intelectual para o qual preparava. Historicamente, a linha de prestígio da Escola Normal foi em direção decrescente enquanto a linha de inserção no mercado de trabalho (magistério) seguiu em sentido oposto.

Em todo caso, ultimamente, no estado de São Paulo, com a expansão do ensino de terceiro grau, a formação do professor no segundo grau é cada vez mais contestada. Em geral, toda instituição posta em dúvida entra em crise e, com o tempo, ou resolve-se a dúvida ou a instituição desaparece. Muitas foram as tentativas – reformulação de currículo, transformação da Escola Normal em Habilitação Específica para o Magistério, criação de projetos especiais – de melhorar a formação do professor de primeira à quarta séries e de consolidar essa escola profissionalizante de segundo grau, no sentido de resolver a crise. No entanto, no geral, a tese de que o terceiro grau é o espaço próprio para toda profissionalização, enquanto o segundo grau deve oferecer formação de caráter unitário, reforça-se cada vez mais.

Essa tese não é mera conclusão de reflexões abstratas de pedagogos. Tem aceitação ampla no país e tem fundamento no processo evolutivo do homem que aos 15, 16 anos, procura formação sistemática e racional para o exercício da responsabilidade, da autonomia e da criatividade, rejeitando uma profissionalização precoce. Além disso, nas sociedades modernas, a vida profissional começa mais tarde. Essa tendência pode ser comprovada quando se analisa atentamente os anseios dos jovens que cursam/cursaram escolas profissionalizantes de segundo grau. Depoimentos desses alunos revelam claramente sua aspiração a diferentes cursos de terceiro grau. Mesmo aqueles que não chegaram ao terceiro grau – e são muitos – confirmam esse desejo, mostrando que fo-

ram vencidos pela sorte, porém não convencidos. Ex-alunas do CEFAM, por exemplo, empregam-se, de fato, como comerciárias, secretárias, professoras de escolinhas particulares ou entram no final da fila do magistério público, para sofridas e eventuais substituições. Pouquíssimos realizam o sonho de todos que é entrar numa faculdade.

Bem sabemos que a violência da catástrofe social do Brasil condena a maioria dos jovens à prematura e desesperada procura de alguma atividade produtiva para sustentar a si próprio e a sua família. Entretanto, pensamos que o descalabro social que nega à maioria dos jovens uma escola de segundo grau unitária, de qualidade, não deve provocar nos educadores o desejo de adaptar a escola à irracionalidade social que aí está. De fato, não será deformando a escola que eliminaremos a miséria.

Portanto, admitindo a necessidade de preparação profissional precoce, caberia às instâncias escolares profissionalizantes (Faculdades, Academias) ou às entidades industriais e comerciais adequarem-se ao estado de violência social e organizarem cursos de capacitação profissional. Mas, se a escola regular renunciar à formação educativa unitária, ninguém a substituirá nessa função.

No contexto atual de desenvolvimento das ciências, da escolarização e considerando, sobretudo, o grande contingente disponível de professores para o primeiro e segundo graus, no Estado de São Paulo, acaba apenas engrossando o exército de reserva. Trata-se de um exército formado



ultimamente até mesmo por ex-alunos do CEFAM a quem se prometera emprego certo. Essa promessa, se verdadeira, seria injusta.

## Conclusão

Em função do que afirmamos, fica clara nossa proposta: a formação de professores para as quatro séries iniciais da escolarização deve ser feita, no Estado de São Paulo, no terceiro grau. A tendência histórica é essa. Contra essa tese levantam-se argumentos, a nosso ver, eivados de saudosismo, populismo e corporativismo. Saudosismo da antiga Escola Normal, considerada uma escola de qualidade. Populismo em relação aos desfavorecidos sociais que não podem chegar ao terceiro grau e aos quais se facilita a entrega de uma profissão – magistério de primeira à quarta séries – complexa e delicada. Corporativismo cego que teme a perda de espaços profissionais, quando a perspectiva histórica é outra.

Destacamos, ainda, duas outras ordens de objeções: uma preocupada com o segundo grau unitário e a outra, com a formação profissional efetuada no terceiro grau. Seria esse segundo grau unitário a universalização do antigo secundário propedêutico, elitista e generalista? Como confiar na formação de professores em Faculdades de beira de estrada? Tais instituições, com certeza, não são melhores que as antigas Escolas Normais.

Trata-se, é verdade, de objeções importantes e sérias. Quanto à primeira preocupação, referente à escola unitária de se-

gundo grau, o que se pode dizer é que ainda não existe um modelo pronto, pois o processo de produção dessa escola está por vir e, como dissemos, a sua construção caminha *pari passu* com a construção de uma sociedade unitária. O certo é que há um consenso entre os educadores de que não se trata de universalizar o antigo secundário propedêutico pautado no humanismo tradicional, pois, de fato, o industrialismo moderno, na sua acepção mais ampla e complexa, introduzindo o trabalho como princípio de uma nova cultura e de uma nova escola, põe em xeque toda a concepção do humanismo tradicional, oferecendo uma nova concepção de homem e de valores universais. Ou seja, estamos diante do novo humanismo tecnológico ou do trabalho que rompe com o humanismo tradicional do não trabalho. A crise profunda pela qual passa hoje a escola é também reflexo de sua incapacidade pedagógica de reformular currículos e métodos que incorporem o trabalho produtivo sem, no entanto, renunciar à dimensão desinteressada e universal da cultura clássica. A dificuldade de construir essa escola unitária de segundo grau aumenta ainda mais quando se sabe que é preciso também lidar com adolescentes que apresentam várias tendências “profissionais”. Por não ser possível diferenciar *a priori* as tendências autênticas das ilusórias, o educador precisa considerá-las com seriedade, sem precipitadas ilusões. Mais ainda: há certas profissões (no campo da música, no estudo de línguas antigas, por exemplo) para as quais exercícios precoces podem ser importantes. A solução desse

complexo problema parece passar por um maior respeito à autonomia de cada escola e de sua "vocação", resguardando um núcleo curricular de unitariedade.

Com referência   segunda preocupa o, relativa   atual precariedade de muitas Faculdades de Educa o, observamos, primeiramente, que tal precariedade não   maior que a existente nas HEM e nos CEFAMS. Em segundo lugar,   fácil entender que o descalabro do ensino de terceiro grau   fruto de uma política educacional conjuntural desastrosa e mesquinha. A

melhoria da qualidade do ensino depende da reversão dessa política e do empenho dos educadores na profunda revisão curricular dos cursos de Pedagogia.

#### Nota:

Para a reda o deste texto usamos como referência básica o Relatório Final de Pesquisa, por nós elaborado, intitulado: A Escola Normal de São Carlos, 1911-1931: uma velha Escola conta sua história, São Carlos, fevereiro/94 e também o artigo de Paolo Nosella - "O Ensino de Segundo Grau" publicado na Revista de Educa o da APEOESP, n  6, 1991 (São Carlos, março de 1994).

#### Bibliografia

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado de educa o popular*: um estudo de caso sobre a educa o de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Schola Mater*: a antiga escola normal de São Carlos (1911-1933). São Carlos: EDUFSCar, 1996.