

Eixo 2 - Políticas educacionais

Política educacional brasileira e sua dimensão social; verso e reverso

Célia Maria David

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

DAVID, CM. Política educacional brasileira e sua dimensão social; verso e reverso. In: DAVID, CM., *et al.*, orgs. *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, pp. 108-137. ISBN 978-85-7983-622-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Eixo 2
Políticas educacionais

Política educacional brasileira e sua dimensão social; verso e reverso

Célia Maria David¹

Introdução

Importa, inicialmente, situar a linha de raciocínio que nos motiva a colocar em discussão um tema instigante que, no Brasil, permeia os diversos espaços em que as questões sociais ganham corpo e colocam em xeque os significados das ações e das relações que nem sempre deixam às claras sua face real. Apesar da amplitude da matéria e das diversas abordagens que permitem uma maior compreensão das questões sociais manifestas, interessa-nos, nos limites deste trabalho, apreciar as expressões da dimensão social na delimitação das políticas educacionais. Frise-se: trata-se de um contorno que, longe de ser secundário, revela-se altamente relevante por carrear, na essência, o sentido

1 Vice-diretora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Unesp, câmpus de Franca, desde junho de 2010. Livre-docente em Prática de Ensino de História, docente e orientadora no programa de Pós-Graduação em Serviço Social da mesma instituição. Líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Democratização do Ensino no Brasil: A Implementação das Propostas Educacionais: Mudanças e Permanências. Editora-chefe da *Revista Eletrônica Camine: Caminhos da Educação*.

das relações sociais. Este é o desafio do pesquisador da educação na leitura, não sei se agressiva, provocadora ou desanimadora do presente. Trata-se de uma interpretação, cuja tradução, em sentido amplo, diz respeito à periclitante qualidade do ensino que, sob o resguardo de ações governamentais pontuais, focalizadas, têm como plataforma o peso do processo colonizador na organização da sociedade brasileira. Portanto, é na esteira de um processo mental de longa duração que os olhos atentos do investigador, com força de certeza, encontrarão elementos que permitam descortinar permanências, mudanças e resistências, que se refletem na dimensão social das políticas educacionais. Neste raciocínio, tem-se em pauta que uma pesquisa em educação, quer na amplitude macro de uma política educacional, quer no microespaço da escola ou da sala de aula, ganha sentido para além de leis, decretos e mensurações de resultados. Ela desafia as aparências para buscar os significados das ações e das relações que se constroem e se ocultam nas estruturas sociais. Todavia, não desconsidera a quantificação, pelo contrário, a maioria se orienta por ela (David, 2010, p.19).

Consequentemente, é preciso compreender de maneira mais ampla o processo de democratização da educação no Brasil, assim como os argumentos que estruturam uma concepção do presente.

A perspectiva de análise proposta justifica-se sob duas dimensões que, inter-relacionadas, dão sustentação e abrem clareiras para o que chamamos de verso e reverso da dimensão social das políticas educacionais:

- 1) O embate centralização versus descentralização nas políticas educacionais brasileiras, como reflexo da própria organização da sociedade brasileira desde os tempos coloniais. Essa dimensão indica o direcionamento teórico-metodológico da análise que, na perspectiva da organização do ensino no Brasil, pode ser entendido, por um lado,

com fundamento nos pressupostos das relações de poder, de uma estrutura hierárquica, verticalizada, que ocupa e define, do macro ao micro, todos os espaços sociais e legitima as relações de competências entre os que mandam e os que devem obedecer, entre os superiores e os inferiores, entre os que sabem e os que não sabem. Por outro lado, em consequência, a alimentação persistente do sistema dual de ensino – ao determinar o quê e a quem cabe o quê, pensar ou trabalhar, significando escola da elite e escola do povo – faz prevalecer os ditames do caráter elitista e conservador que amofina e obstrui o fazer democrático de uma educação para todos.

- 2) As expressões da questão social na educação e seus desdobramentos no cotidiano escolar, uma dimensão que ganha sentido quando se procura entender de que maneira os contornos políticos se traduzem no interior das escolas e, na mesma linha de raciocínio, qual tem sido a relação desta instituição com a sociedade nos diversos tempos e contextos; antes e agora.

Tendo-se como referência as fontes oficiais, materializadas nas Constituições Federais e legislação específica, de maneira especial nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), a pergunta insistente é: por que caminhos passam a construção de uma escola para todos; ou a quem serve a educação escolar?

Percorrendo a legislação; olhos no presente e pés no passado

Nesta seção, procuro traçar o roteiro político na formação da educação nacional, pontuando as limitações da dimensão

social nos textos legais. Em momento posterior, sob o subtítulo “A dinâmica escolar como reflexo da construção histórica”, a discussão versará sobre a face desta mesma questão no cotidiano escolar, local privilegiado para analisar a implementação das políticas educacionais.

As políticas educacionais dizem respeito a todas as propostas e ações, quer no sentido amplo dos planos de educação, quer no espaço escolar, notadamente nos limites da sala de aula. Em que pesem suas especificidades, no Brasil, elas só ganham significado e podem ser entendidas em uníssono com as políticas sociais, em sentido amplo, de cujo bloco fazem parte e guardam, desde os tempos coloniais, semelhante história para contar.

Entre ditos, não ditos e até interditos, os aspectos políticos, sociais e econômicos e seus desdobramentos, expressos nas oito versões das Constituições brasileiras, revelam formas e conteúdos que acabam por legitimar os caminhos da construção histórica do nosso país. Lamentavelmente, há que se reconhecer, entre o legal e o real, o processo que eu chamaria de “camaleão” – com a cabeça diz que sim, com o rabinho diz que não, em referência à marca predominante dos privilégios, que dão tom minorado aos avanços, na direção da cidadania plena. É neste percurso que se delinearão os contornos da relação Estado-sociedade; é neste trajeto que se conformaram os ditames das relações verticalizadas que matizam e põem em questão a construção da democracia brasileira, notadamente, nas três dimensões que a constituem, como bem expressa Ghanem (2004, p.27-38):

respeito aos direitos fundamentais, a cidadania e a representatividade dos dirigentes. Na mesma medida apontam o grau de importância da educação nos diversos momentos e contextos: o quê, por que e para quem. Estamos, portanto, conceitualmente falando de políticas educacionais na perspectiva da ação do estado de maneira ampla – ou seja, no nível macro e micro; para dizer de outra maneira, na sociedade política quando da formu-

lação das leis e na sociedade civil no momento de implementação destas leis.

Para Freitag (2005, p.74):

O Estado, depois de formular as leis ao nível da sociedade política, se encarrega também de sua materialização na sociedade civil, fazendo com que haja as condições materiais e pessoais de sua implantação e que a mesma concepção do mundo absorvida em lei agora se reflita nos conteúdos curriculares, na seriação horizontal e vertical de informações filtradas, nas imposições de um código linguístico (o das classes dominantes), nos mecanismos de seleção e canalização de alunos, nos rituais de aprendizagem impostos ao corpo discente pelo corpo docente etc.

A afirmativa de Freitag deixa evidente, na relação entre o poder político e a sociedade civil, uma concepção hierarquizada, de força unilateral, analogia que nas relações de poder indica o lugar das competências – quem manda e quem deve obedecer.

O certo é que a preocupação com uma educação estatal, no Brasil, começa a se configurar nos finais do século XIX e deságua no período republicano, herdeira de uma sociedade colonial escravocrata, assente na monocultura latifundiária, que ditava as regras na organização da economia. A dinâmica do modelo agroexportador não requeria uma qualificação que pudesse ser atribuída à educação; portanto, a escola, neste período, como preocupação estatal, não fazia sentido; era, mesmo, desnecessária.

Na Constituição de 1824, fortemente centralizadora, a educação foi limitada a dois parágrafos: “impetrava a instrução primária gratuita para todos os cidadãos” e “Colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, letras e arte”, respectivamente incisos 32 e 33 do art. 179 (Brasil, 1824, Título VIII), o que, em relação ao primeiro, indiretamente, significou a ideia de educação como dever do Estado, portanto, como

direito do cidadão. Era o advento da monarquia, sob a influência do ideário liberal. Para se abalizar um quadro da educação popular naquele momento, é imperativo questionar: quem era o cidadão, qual era o alcance desses direitos; quais as condições de infraestrutura e apoio financeiro para sua efetivação. Vale lembrar que, no reconhecimento da cidadania, os índios e os negros não compunham a pauta de discussões; não eram considerados cidadãos.

Sobre essa questão, manifesta-se José Murilo de Carvalho (2008):

Em três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira.

Neste terreno, a forma de organização da sociedade arrimava-se nas prerrogativas das estruturas de poder, categoria basilar na compreensão do processo de democratização da educação.

Portugal não tinha tradição educacional popular e encontrou no Brasil terreno fácil para implantar seu comportamento auto-centrado, intolerante, imperialista, uma herança que “precisa ser levada em conta quando analisamos nossa política penetrada de espírito feudal e patrimonial, nossa sociedade carregada de corporativismos, nossa cidadania que distingue mal a coisa pública da coisa privada” (Franco Jr., 2010, p.9).

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, em que pesem as inovações introduzidas por d. João VI, os interesses elitistas da monarquia predominaram; o atendimento às demandas educacionais da aristocracia portuguesa, apontando a preparação de novos quadros técnicos e administrativos, pre-

valeceu. O ensino superior, de público específico e destinação predeterminada, predominou como preocupação central, em detrimento dos demais níveis, de maneira especial, o ensino primário. Ademais, essa perspectiva já carregava a mentalidade europeia incompatível com a igualdade de oportunidade de instrução para os dois sexos, de modo que ao feminino a instrução restringia-se à doutrina cristã e às artes domésticas. Um preconceito que, embora se abalroasse com a mentalidade do indígena, configurou-se, ao lado da uniformidade cultural aspirada pela educação jesuítica, medida de alcance condicionador na formação do imaginário educacional brasileiro; trata-se de um tema que, hoje, compõe a pauta das mobilizações sociais, felizmente, com significativos avanços.

Pelo Ato Adicional de 1834, a garantia da educação primária gratuita, prerrogativa da Constituição de 1824, ficou sob responsabilidade das províncias. Identifica-se neste dispositivo legal a tradição descentralizadora que, no embate centralização *versus* descentralização, ainda hoje perpassa, sem direção plausível, as contendas em torno da democratização do ensino no Brasil. No caso específico, de acordo com Saviani (2007), foi um dispositivo que apenas fez por legalizar a omissão do poder central para com a Educação (David, 2010, p.440). Hoje, frente à dinâmica de gestão do Currículo do Estado de São Paulo/2008, não se pode atribuir diferente concepção à política de descentralização, conforme o art. 3º da Lei n.9.394/96, especialmente o item VIII, onde se lê: “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” sem considerar o viés da “centralização que permeando as relações de poder, coloca em xeque o papel a ser desempenhado pela escola e a competência do professor no justo momento em que o estado dá por cumprido o seu papel” (David, 2010, p.14).

Apenas para situar, o Projeto Constitucional de 1823, ainda que tenha sido abortado pela Constituição de 1824, expressava o

pensamento da Comissão Constituinte que propunha uma organização sistematizada da educação, por todo território nacional, na expectativa da construção de um projeto nacional maior e já definia e legitimava o lugar de cada um no cenário social. Em síntese, a preocupação girava em torno do tipo de educação a ser adotada pelo Estado brasileiro, com olhos no tipo de cidadão que se queria formar. De acordo com o disposto no art. 250 do referido projeto, para os brancos, ou supostamente brancos, haveria a educação escolar formal. De acordo com o disposto no art. 254, para os índios, a catequese e civilização; para os negros, emancipados lentamente, seria dada a educação religiosa e industrial (Peres, 2005, p.30-31).

Anísio Teixeira (1976, p.294), quando analisa a educação no período monárquico, destaca que

A sociedade brasileira não tinha movimentos próprios. Passava da subordinação à hierarquia da Igreja à subordinação à hierarquia da coroa ou do Estado, que lhe prescrevia a educação reputada indispensável menos para a preservação da sociedade do que da hierarquia predominante. Não há, pois, no sistema escolar nenhum germe de autonomia ou crescimento próprio sendo resultado, na fase do Iluminismo português, da imposição da ordem secular que se pretendia criar em oposição ao domínio antes exclusivo da ordem teocrática. Essa organização de fora para dentro da educação e o seu propósito de formar um grupo especial de funcionários e a elite dominante vão marcar a educação brasileira em toda sua evolução posterior.

Caberia à República a tarefa de estruturar as bases democráticas da escola pública. A Constituição de 1891, promulgada 67 anos depois da primeira (1824), em seu art. 35, atribuiu ao Congresso, embora não privativamente, a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados, e previa a

instrução secundária no Distrito Federal. Definidos os espaços de competências não privativas da União, aos Estados coube a responsabilidade, ou a competência, do ensino primário. No delineamento deste panorama político, econômico e sociocultural, importante ler Romanelli (2005, p.43):

a vitória do federalismo, que dava plena autonomia aos Estados, acentuou, não só no plano econômico, mas também no plano educacional, as disparidades regionais. Colocando o ensino à mercê das circunstâncias político-econômicas locais, o federalismo acabou por aprofundar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais. [...] Esse liberalismo político e econômico, que acabou por transformar-se num liberalismo educacional foi fator de relevância no aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e culturais das diversas regiões do país, o que evidentemente, redundou na impossibilidade de se criarem uma unidade e continuidade de ação pedagógica.

O fio condutor das ações governamentais visava à consolidação do Estado nacional, que postulava a unidade de valores, e a formação de uma cidadania ideal ao desiderato em pauta; assim, era natural que se estabelecesse sob a perspectiva de uma lógica que garantisse a sua conformação: de cima para baixo. Diante de uma população analfabeta, sob o lema “salvar a criança para salvar a pátria”, o ensino primário que se distinguiu como “redentor” dos problemas sociais, portanto, como preocupação central do projeto republicano, não foi assumido pelo governo central. A República, mesmo diante de uma nova configuração sociocultural que se estruturava, condicionada pelos vários estratos sociais emergentes, conferiu à educação a mesma relação da organização sociopolítica brasileira, de reflexo persistente no quadro da educação brasileira, consagrando a dualidade do sistema educacional, na relação público-privado, na afinidade elite-povo: “de um lado

o sistema federal, preocupado com a formação das elites, de outro, os sistemas estaduais com a responsabilidade do ensino primário e profissional para os pobres, sobrevivendo precariamente” (David, 2010, p.49).

Durante o período conhecido como República Velha, várias reformas foram empreendidas, sem sucesso, alimentadas por um currículo acadêmico-aristocrático paralelo à realidade posta e que trazia escancarado o dualismo, por um lado, fruto de uma sociedade escravocrata e, por outro, como reflexos do embate centralização *versus* descentralização do poder. Essa postura, que atinge de maneira mais direta o então ensino secundário, consolida a dualidade do sistema, tornando aquele nível de educação uma equação mal resolvida, situação que ainda hoje demanda que seja considerada nas discussões sobre o acesso da classe popular ao ensino superior. Além disso, a falta de escolas e as condições precárias de funcionamento das existentes já patenteavam a exclusão do aluno antes mesmo da matrícula. De acordo com dados apresentados por Lourenço Filho (1965, p.22):

Até meados do século XX, uma grande parte dos brasileiros ainda era analfabeta. Em 1900, a população brasileira era da ordem de 17.438.434, sendo que 65,3% daqueles que tinham 15 anos ou mais não sabiam ler e escrever. Em 1950, a população havia crescido para 51.944.397 habitantes, e a metade dos que tinham, no mínimo, 15 anos era analfabeta.

Embora a evolução positiva do quadro nos anos subsequentes, em que pese o conceito de analfabetismo, o fato é que a universalização da Escola Fundamental só encontrará coro com a Constituição de 1988 e a publicação da LDB n.9.394/96.

O cotidiano escolar será tratado em outro momento deste texto, sob o subtítulo “A dinâmica escolar como reflexo da construção histórica”, mas vale adiantar que a orientação dos currí-

culos e as posturas didático-pedagógicas do período em questão, sob a influência da corrente positivista, deram o tom ao que se convencionou chamar de escola tradicional. Trata-se de um tema ainda fervente, apontado por diversos estudiosos da educação como um dos fatores responsáveis pelo insucesso do aluno, notadamente aquele das classes socioeconomicamente menos favorecidas.

O quadro está montado; a semente lançada brotou com raízes bem fortes.

A Constituição de 1934, fruto de uma forte pressão social como a representada pela Revolução Constitucionalista de 1932, foi a expressão de um novo momento político para a nação. Nessa Constituição, de vida curta, a educação incorporou significativa parte do Manifesto dos Pioneiros da Educação, que trazia como bandeira a proposta de criação de um sistema nacional. Concebia uma escola pública, única para todos como enfrentamento à estrutura dual que prescrevia ensino primário e profissional para os pobres e secundário e superior para os ricos; propunha a urgente revisão das formas tradicionais de ensino, tendo a criança como centro da educação. Representou uma investida contra a escola existente, caracterizada como seletiva, de formação propedêutica e dissociada da vida. Trazia em pauta uma nova compreensão das necessidades da infância, aliada à revisão das funções da escola frente às novas demandas da sociedade (Lourenço Filho, 1978; Rocha, 2001, p.122).

Como pontua David (2010), tratava-se do receituário capaz de “fazer gente”, tal como o sonho do Pinóquio, que teria na escola a via capaz de “aprender” as virtudes necessárias para isso: a *coragem*, a *lealdade* e a *honestidade*; ademais, distinguir entre o certo e o errado. Para dizer de outra maneira, evidencia-se a “regeneração” da sociedade, por intermédio da escola (David, 2010, p.69).

Ainda que o movimento representasse a vanguarda da educação escolarizada, os ranços das questões-chave da proposta, notadamente no concernente à adequação do sistema educacional à nova ordem social emergente, persistiram, dado que esta mesma ordem não foi questionada. Por esta razão, assentida pelo condicionamento mental, predicado do tempo longo como o nomeia Braudel (1990), as estruturas cravadas pelo processo colonizador não se abalaram.

Para lá do “recitativo conjuntural”, a história estrutural ou de longa duração determina séculos inteiros: encontra-se no limite do móvel e do imóvel: e, pelos seus valores muito prolongadamente fixos, surge como uma invariante frente às outras histórias, mais rápidas, no decorrer e no realizar-se e que, em suma, gravitam à sua volta. (Braudel, 1990, p.80-81 apud David, 2010, p.34)

Os reflexos dos “arranjos” mediadores, dos interesses da Igreja Católica, dos Manifestantes e do próprio governo, sem dúvida, permearam as discussões, em detrimento dos compromissos de uma escola pública, para com o aluno real. No entanto, é forçoso reconhecer que o manifesto representou um avanço para a época ao tratar a educação como um problema social, o que, por consequência, incitou uma tomada de consciência por parte dos educadores e colocou em causa a relação escola-sociedade-desenvolvimento, ademais, a própria condição do aluno, agora, como centro da educação.

Resistências ideológicas e relações de poder são ingredientes que, desde o início da organização da sociedade no Brasil, dão o *pic* na intenção, elaboração e implementação das leis. E, neste processo, quem fica sem tempero é a parte mais carente da sociedade. Ainda que considerada na pauta da “educação como direito de todos” (Brasil, 1934, art. 149), na realidade, encontra-se mais bem representada na letra *e* do parágrafo único do art. 150, onde se lê:

“limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso”.

Com referência aos objetivos democráticos da escola nova, conjugado a este ponto substantivo do art. 149 do mesmo dispositivo legal, pertinente o ajuizamento de Saviani:

E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas constituíram-se, em geral, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. (Saviani, 2009, p.44)

Mesmo numa Constituição de cunho democrático como a de 1934, a liga está feita e as condições são postas, como exclusão antes da matrícula, por falta de escolas, e, se após o ingresso, pelo exigente índice de seletividade estabelecido pela Reforma Francisco Campos. Frise-se: entre outros mecanismos de controle, sob o ordenamento de “um sistema de avaliação extremamente minucioso, rígido e exagerado” que conduz ao raciocínio de que” o controle da expansão do ensino se faz do lado da oferta, através da ação legal do Governo (Romanelli, 2005, p.138).

Na Constituição de 1937, de cunho ditatorial, as questões da educação ficaram restritas à direção da esfera política; reforça-se a centralização do poder e o compromisso do Estado para com a escola pública e gratuita garantido pela Carta anterior fica reduzido ao quando necessário. O que era lá dever do Estado passa aqui a ser “dever dos pais”:

Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, cola-

borando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (Brasil, 1937)

O dever do Estado, legitimando a divisão de classes, dizendo a quem cabe o quê, na ordem social, focaliza-se no ensino profissional conforme art. 129 do mesmo texto legal: “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado”. Por este mecanismo legal de seletividade, a demanda do novo modelo econômico, voltado para a indústria nacional, é contemplada pela implantação das escolas técnicas profissionalizantes e o ensino secundário como rito de passagem para o ensino superior permaneceu para as elites, consolidando a estratificação social. Acrescente-se a este propósito a acomodação público *versus* privado, já que a instalação do ensino profissionalizante não se restringiu à área governamental (sobre o tema, ver Freitas; Biccias, 2009).

Em 1945, caiu a ditadura Vargas. A Constituição de 1946 restabeleceu o regime democrático no Brasil, indicando, portanto, uma retomada da descentralização, mas, na realidade, de forma conturbada dada a ambivalência dos grupos no poder, e o “jogo” populista, conciliador, construído sob o governo, do “mito” Vargas, como pai dos pobres. O descompasso entre o sistema educacional e a prática política é explícita nos artigos dedicados à educação na nova Carta Magna e no debate acirrado na elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, renunciado no art. 5º desta Constituição. Reativa-se, sob a liderança dos escalanovistas, a divergência sobre a questão da descentralização do ensino.

Em 1961, é editada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo projeto fora apresentado ao Congresso Nacional em 1948. Numa gestação de treze anos, a LDB, lei

n.4.024/61, já nasceu velha, ultrapassada, deixando evidente o descompasso entre a educação e as novas demandas da sociedade, sob o imperativo do desenvolvimento industrial. O ideário político nacional desenvolvimentista se rendia à internacionalização. A relação educação-desenvolvimento que fundamenta a teoria do capital humano, sob o princípio da educação como investimento, torna-se concepção hegemônica no arsenal teórico metodológico do planejamento e da economia da educação (Fávero, 2001, p.245). Os avanços, ainda que significativos, notadamente no que se refere à equivalência dos cursos secundários, não abalaram a estrutura dual do sistema. Entre a lei e a conquista democrática, há um longo caminho a percorrer; o direito conferido por força de lei não significa, necessariamente, oportunidade real. A dinâmica do cotidiano escolar e o espaço da sala de aula traduzem, na prática, o sentido e o nível de pertencimento de uma camada que, mesmo tendo assento nos bancos escolares, ainda hoje, não é parte. Ademais, o quadro da educação brasileira não correspondeu ao crescimento da população e à demanda escolar do período. De acordo com o censo escolar de 1964, em todo o território nacional, havia 33,72% de crianças com idade entre 7 a 14 anos fora da rede escolar. Entre os anos de 1960-1970, dados retirados de Estatísticas da Educação Nacional demonstram que a taxa de escolarização de uma população de 7 a 19 anos era de 55,55% (Romanelli, 2005, p.82-83).

A Constituição de 1946 foi superada pelo golpe de 1964; o Poder Executivo foi fortalecido. No âmbito da educação, o disposto na Constituição de 1946, no geral, foi mantido na letra.

Em 1971, foi promulgada a Lei n.5.692/71 que fixou as diretrizes e bases para os ensinos de 1^a e 2^a graus. Para o 1^a grau, a escolaridade obrigatória estendeu-se para oito anos. No 2^a grau, prevaleceu o ensino profissionalizante, com terminalidade real, como uma forma de se conter a demanda para o ensino superior garantida pela flexibilidade dada pela Constituição de 1946,

em relação àquele nível de ensino. O art. 6º da lei apregoava a cooperação das empresas na formação profissional (Brasil, 1972). Sob a tutela da pedagogia tecnicista estabeleceu-se a padronização do ensino. A racionalização do trabalho escolar imperou na busca da garantia da eficiência. Importante relembrar que a reforma do ensino médio foi feita por intermédio do acordo MEC/Usaid.

Embora a reforma advinda da lei n.7.044/82 que alterou dispositivos da lei n.5.692/71 no referente à profissionalização do ensino de 2º grau. No entanto, alguns aspectos e seus desdobramentos seguiram curso, com reflexos ainda hoje no rol dos demandas em prol da qualidade de ensino, a saber, proliferação das faculdades particulares, enfraquecimento da parte geral dos cursos de 2º grau atrelado ao nascimento das “fábricas” dos cursinhos preparatórios para o vestibular e a efetivação da apregoada profissionalização. Não de menor efeito foi o aligeiramento na formação dos professores para aqueles níveis de ensino com a instituição das licenciaturas Curta, para o 1º grau, e Plena, para o 2º (David, 2010, p.60).

A esses aspectos somam-se os encaminhamentos de implementação que colaboraram para o fracasso da tentativa de profissionalização compulsória: falta de recursos aliada à visão diminuída das realidades regionais, locais e suas demandas; a este fator-chave agregam-se a falta de professores especializados e a própria resistência da população que, para não desmentir a história, mantinha o ideal de ver um “doutor” agregado ao nome dos seus filhos. Era, ainda que de valor simbólico, a oposição à dualidade de ensino, em termos de oportunidades e propósitos desiguais, terreno da longa duração na história brasileira.

A Constituição de 1988, a Constituição Cidadã, na expressão de Ulisses Guimarães, representou a aspiração de uma nova era, no entanto, a democracia não é um fazer que se consuma na lei; ela se desdobra a partir ou a despeito dela. Houve significativos

ganhos políticos e legais no reconhecimento dos direitos sociais, dentre eles a educação, materializada, na Lei de Diretrizes e Bases (lei n.9.394/96). Foi instituída a Década da Educação (art. 87) e, conforme o § 1º, do mesmo artigo, a obrigação da União em elaborar o Plano Nacional de Educação, um plano decenal em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996). Pela primeira vez na história da educação brasileira, a legislação explicita o reconhecimento dos direitos da população indígena (arts. 78 e 79) e introduz no calendário escolar o dia da Consciência Negra (art. 79-B). Ainda que o consenso, com reconhecidos avanços, predomine no ajuste entre o choque de interesses na elaboração do texto legal, o descompasso ganha vulto por falta de políticas específicas e o processo de implementação. Na pauta das persistências, por um lado, a expectativa dos que buscam na lei a garantia dos seus direitos e, por outro, “a luta conduzida pelos já privilegiados é eminentemente ideológica, ou seja, tem referências universais falseadas, uma vez que está defendendo, de fato, interesses particularizados” (Severino, 2008 p.68). É por isso que há não menos que 17 anos da publicação da nova LDB inquieta não só os profissionais da educação, mas a própria sociedade as lacunas que conferem ao panorama da educação brasileira, um tom de “parece que não vai”. A universalização do acesso à educação básica é uma realidade, mas sem fôlego para dar conta da almejada qualidade e vencer a exclusão. Muitos foram os avanços, mas muitas expectativas se rendem aos ranços mentais que lerdiam o fortalecimento da escola pública e a construção da cidadania, em síntese, da educação como direito de todos. Falamos, por exemplo, da igualdade de condições para o acesso e a permanência, tópico que abarca a educação básica notadamente no que se refere à permanência e a educação superior no atinente ao acesso, que hoje fomenta os debates em torno das cotas e reserva de vagas. Duas frentes que se travam no padrão (im)posto às

condições socioeconômicas e culturais do alunado que historicamente nunca coube dentro da escola, porque a “forma” ao ser produzida não buscou seu manequim como medida.

A gestão democrática do ensino público se arrasta sob as amarras das relações de poder e do imaginário das competências que não se coadunam com a participação efetiva das “comunidades escolares em conselhos ou equivalentes e tampouco se abrem para a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (Brasil, 1996, art. 14), nó górdio da dinâmica da escola ideal para um aluno real. A valorização do profissional da educação escolar, “como um trabalhador intelectual ativo no espaço escolar” (Brasil, 1998, p.29), tem, de longa data, uma fórmula pendente, inacabada, num percurso que, perpassando pela deficiência e anacronismo da formação, se sobrepuja pela vergonhosa política salarial. O reconhecimento do professor é desafio que se põe à gestão compartilhada, às relações democráticas que confrontam a arquitetura do poder verticalizado e o papel subserviente do professor. A busca pela garantia de padrão de qualidade tem seguido caminhos que, contrariamente aos objetivos, passa ao longe, sob a maquiagem da medida do desempenho auferido pelas avaliações externas.

O Plano Nacional de Educação (2001-2011), norteado pela Constituição de 1988 (art. 214) e pelo art. 87 da LDB n.9.394/96, reduziu-se a uma agenda de providências a serem tomadas pela esfera governamental desde a União até os municípios. Definiu-se um conjunto de 295 metas, com prazo determinado de execução, para cada grau e modalidade de ensino. Um plano de horizontes promissores, mas natimorto por não conseguir se instituir como uma política de Estado. Entre outras persistências, a histórica fragilidade e indefinição no planejamento gerado pelos compromissos clientelistas e a não menos memorável falta de recursos, com certeza traduzida pela ausência de prioridade dada ao investimento. Por isso ou por aquilo, por razões políticas ou

econômicas, ou a soma de ambos, fracassaram os projetos visando contemplar um Plano Nacional de Educação, numa clara demonstração de descontinuidade administrativa. Aguardemos os desdobramentos em torno das vinte metas propostas para serem alcançadas entre 2011-2020; um plano cujos objetivos recuperaram em seus marcos as mesmas problemáticas, ao lado das mesmas posturas centrais, para dizer de outra maneira, reconstrói as mesmas convergências e divergências. Velhas polêmicas mantêm, na linha da longa duração, novos endividamentos para com uma educação democrática. O embate centralização *versus* descentralização agora, mais do que nunca, está diante de e sob a coroação dos ditames da internacionalização.

A dinâmica escolar como reflexo da construção histórica

Tem-se na escola o espaço onde as políticas educacionais ganham vida. A dinâmica da educação escolarizada traduz, para além de leis, decretos e mensurações de resultados, o sentido dessas políticas. É ali que posturas e concepções se manifestam na prática e transcrevem o significado das relações como representação da arquitetura social. É o reflexo do macro no micro numa convivência interrelacional na qual a urdidura mental se revela dona da verdade e veículo da salvação.

A escola é uma instituição complexa gerida na trama das relações condicionantes do sistema educacional. Situada entre o legal e o real, é singularmente espaço em que a cultura se pretende hegemônica. Diluindo as diferenças, nega a história e se corporifica na relação substancial: competência e oportunidade. Portanto, perquirir a dimensão social das políticas educacionais, na escola, equivale a perscrutar, lembrando Vieira (2006), as articulações existentes entre a escola e a cidadania.

Avaliar a dimensão social da educação na dinâmica do cotidiano escolar, por intermédio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo/2008, justifica-se por ser este o último programa em curso da Secretaria de Educação do Estado (SEE), visando melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Para esta análise, implica que se considere o processo de elaboração e os mecanismos de implantação da mesma na escola, ponta do sistema. O primeiro se localiza de maneira específica no âmbito central; o outro se desdobra e perpassa as diretorias regionais e as unidades escolares, para materializar-se no espaço das salas de aula. Coloca-se aqui em pauta o embate centralização *versus* descentralização do poder e seus encadeamentos.

A clara intenção de organizar o ensino em todo o estado embalou a iniciativa da SEE na elaboração e implantação da referida proposta, autenticada como currículo do estado, a partir de 2011.

Em nome da garantia de padrão de qualidade, com a frase de apresentação da proposta aos professores,² a então secretária desafiou o art. 3º da LDB n.9.394/96, especialmente os incisos que se referem à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (II); o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (III); a valorização do profissional da educação escolar (VII) e a gestão democrática do ensino público (VIII). Colocou-se em evidência dicotomia teoria *versus* prática.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo posicionou-se como divisora de águas frente aos resultados preocupantes apresentados por São Paulo nas avaliações da Prova Brasil, Enem,

2 “A criação da Lei de diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente” (Fini, 2008).

Saresp. Proclamou, em síntese, a importância do desenvolvimento pessoal na construção da identidade; a imprescindível universalização da relevância da aprendizagem como fator de enfrentamento da exclusão; a autonomia como base da educação; a “incorporação da diversidade como elemento para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas” (Fini, 2008, p.10-11). Uma agenda, ainda que fruto da boa intenção, dá créditos à contundente asseveração de Lauro de Oliveira Lima: “É um hábito brasileiro falar uma linguagem futurista e realizar uma política colonial” (1973, p.26). A Proposta Curricular – que, sob o título “Uma escola que também aprende”, conferiu à equipe gestora o *status* de formadora de professores e destacou a “responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática” (Fini, 2008, p.12) – feriu de morte os princípios da gestão democrática. No momento da implantação, não negou a tradição de se fazer política no Brasil: foi posta de maneira imperativa, tanto nos limites da escola, em âmbito geral, como da própria sala de aula. Ambas as abordagens tiveram curso sob o braço estendido da SEE, na pessoa do professor coordenador, apontado como protagonista da implantação.

Se o currículo apresentado foi discutido em toda a rede, conforme afirma textualmente a então secretária Maria Helena Guimarães de Castro na carta de apresentação da proposta (Fini, 2008), a pesquisa que realizei na Diretoria Regional de Franca, buscando conhecer a implantação da Proposta Curricular de História, revela que nenhum professor dessa diretoria foi consultado e tampouco participou da elaboração pelo contrário; todos foram surpreendidos por ela.³

3 Conforme conversas informais com professores de diversas localidades, esta constatação, sem medo de errar, responde pelo universo das demais diretorias regionais.

Nessa direção, as respostas das entrevistas realizadas com professores foram consensuais em afirmar:

contrariando as especificações de cada escola, coube aos professores seguirem um receituário produzido por um grupo de profissionais que, na minha avaliação, desconhece as complexidades de uma sala de aula. Na apresentação da proposta, a participação do professor se resumiu a ouvir e dizer sim a tudo que foi introduzido pela SEE/SP. (profa. Meire)

O receituário a que se refere a professora está disposto no *kit* de documentos que materializam o currículo em ação e buscam garantir a homogeneidade e o padrão de resultados: caderno do gestor, caderno do professor e caderno do aluno. O primeiro, sob um roteiro esquematizado, passo a passo, arvora-se em conferir a competência técnica ao professor coordenador, como condutor do processo; o braço forte da Secretaria da Educação no espaço escolar. Nos dois últimos, está explícito o quê e como o professor deve ensinar; ou o quê o aluno deve aprender, uma condição que, visando garantir resultados, foi elaborado com vinculação direta com as matrizes de referência para a avaliação do Saresp.

Ao conferir competências, meios e procedimentos à SEE, no imperativo do tempo longo, avoca a si, pelo natural fluxo das relações de poder, posicionamentos antagônicos dos dois segmentos: equipe gestora e professores. As entrevistas realizadas com os dois segmentos revelam nitidamente o lugar de onde fala cada um: de um lado, o primeiro, alinhado ao sistema, defendendo a proposta, e a necessária uniformização do trabalho em toda a rede; ademais, culpabilizando os professores pela falta de unidade nas ações. Do outro, os professores que, no trabalho em sala de aula, “carregam o peso das decisões que os transformam em joguetes do que deve ser feito”, lamentando a pressão e controle com que desenvolvem seu trabalho (David, 2010, p.204).

Ouvi dos professores:

havia liberdade na abordagem e enfoque dos conteúdos; a nova proposta engessou o trabalho do professor. (prof. Carlos)

o que mudou foi a unificação dos conteúdos; a estrutura educacional não se modificou (profa. Larissa)

o ensino estava sempre esteve e ainda está (desorganizado) porque a cada governo começa uma nova proposta na qual o principal objetivo não é o aluno, e sim os índices de aprovação ou retenção para atestar falsamente que a educação foi priorizada. (profa. Lúcia)

Alguns recortes das entrevistas realizadas com o professor coordenador são de fácil leitura no reconhecimento da função técnico-burocrática renovada, neotecnicista, a serviço de uma postura neoconservadora gerencialista (Apple, 2003; David, 2010) a ele atribuída.

Nos aspectos positivos e negativos apontados, está evidente a valorização da política tanto em seus aspectos teóricos e metodológicos, como nas ações normatizadoras e reguladoras do processo, que trazem, mais uma vez, à tona o embate entre centralização *versus* descentralização, ou centralização e desconcentração nas políticas educacionais. A situação de “controle” que revela a subordinação entre “centro e periferia” aparece como condição substantiva para se chegar aos resultados esperados. Dos pontos positivos elencados por esta categoria: alinhamento do trabalho em toda rede; material apostilado para o professor e para o aluno; maior controle do trabalho pedagógico; ações articuladas e integradas em todo o Estado; formação contínua para professores, alunos e gestores. Dos negativos, à exceção à crítica feita aos entraves burocráticos, destaca-se a dificuldade dos professores na utilização da metodologia proposta. O investimento em materiais e a histórica reforma das escolas foram lembrados pelos diretores como ponto positivo. O que se tem são argumen-

tos totalmente afinados com o desempenho das respectivas funções, consideradas em seu percurso histórico, e coerentes com o papel a eles atribuídos na implantação do currículo.

Os supervisores reproduzem o discurso oficial e revelam certo encantamento com a política educacional em curso, cujas expectativas de sucesso depositam nas mãos dos professores, numa postura que se justapõe à dos professores coordenadores e dos diretores quando apontam a “dificuldade e falta de preparos dos professores” como aspecto negativo da proposta. Segundo este segmento, a proposta é atual e bem elaborada e, além disso, apresenta-se de acordo com o nível dos alunos. Do professor coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) de História, ouvi, como destaque positivo, o alinhamento conceitual e metodológico.

Em letras garrafais, a educação brasileira traz grafada em sua História a já citada afirmativa altamente pertinente de Oliveira Lima: linguagem futurista numa prática colonial, porque representa a cristalização mental e a subserviência dos “dirigentes” da educação nos diversos espaços que ocupam.

A dinâmica da escola revela pela estrutura hierárquica, verticalizada, que organiza de maneira natural e, pior, legitimada, as relações de competências entre os que mandam e os que devem obedecer; entre os superiores e os inferiores, entre os que sabem e os que não sabem. Uma instância na qual o micropoder é porta-voz do macro.

Nesta lógica, onde se aplaude o “alinhamento conceitual e do trabalho em toda rede”; “material apostilado para o professor e para o aluno”, “maior controle do trabalho pedagógico”, não se poderia esperar outra coisa na sala de aula a não ser conteúdos unificados, portanto, ideais, elencados na perspectiva de uma cultura comum, aquela de reconhecido valor, para cujo desenvolvimento se impõe a padronização dos procedimentos, do tempo de execução, da avaliação e da recuperação. É nesta ordem

que o caderno do professor se habilita como guia seguro do professor. A garantia dos procedimentos unificados se constitui sob

um roteiro estabelecido desde a indicação dos conteúdos até as propostas de recuperação, com olhos no Saresp, garante que o professor cumpra o seu papel dentro da “cadeia de comando pedagógico” ao mesmo tempo que facilita o monitoramento do professor coordenador, como procedimentos que visam sustentar a padronização do trabalho para que “as escolas funcionem como uma rede” e possam assim atingir o objetivo de organização do ensino do estado a que se propôs a Secretaria de Educação. (David, 2010, p.151)

A cadeia de comando pedagógico é algema que alcança todas as escolas, centro e periferia, de todo o estado. O Caderno do Professor “oferece orientação completa para o desenvolvimento das situações de aprendizagem propostas para cada disciplina” (Funari, 2008, p.3). Os conteúdos são comuns, os procedimentos são os mesmos, o tempo de realização tem a mesma medida, as propostas de avaliação e de recuperação são padronizadas. Padronizadas e tecnicamente mensuráveis também são as respostas esperadas dos alunos, para que se atendam às expectativas do Saresp e do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) para cada escola. O fato é que, com nova maquiagem, o chamado ensino tradicional, debruçado sobre conteúdos fixos aliados à pedagogia tecnicista, acrítica, ressurge no compromisso em se vencer o conteúdo no prazo estipulado, na linha sequencial predominante: ponto na lousa – explicação – questionário. Ademais, de submissão ao controle administrativo, onde a linha de conforto para o professor se resume em cumprir tarefas... – mais do mesmo.

A valorização dos profissionais do magistério (Brasil, 1996, art. 3º, VII), pauta de singular importância na medida da dimensão social das políticas educacionais, é um vir a ser que engloba

melhores condições de trabalho, fixação do professor em uma única unidade escolar, menor número de alunos por sala, valorização dos cursos de licenciatura, mas também envolve a consciência da profissão docente, que demanda por um intelectual ativo no espaço escolar, responsável, junto a seus pares pela clareza e definição dos objetivos e dos conteúdos para a disciplina que leciona.

A dimensão social das políticas educacionais no cotidiano escolar passa pelos veios da conquista democrática; aliás, um aprendizado “em vermelho” no Brasil.

Considerações finais

A dimensão social nas políticas educacionais traz, de longa data, o respaldo de uma política dominante, de gestão fortemente centralizadora, que, no embate centralização *versus* descentralização, se reflete em uma democracia lerda, porque tendenciosa. É a lição da História, como nos alerta Marc Bloch: “por mais intacta que se suponha uma tradição, há sempre que encontrar as razões por que se manteve” e acrescenta o historiador: “a ignorância do passado não se limita a prejudicar o conhecimento do presente; compromete, no presente, a própria ação” (Bloch, s.d., p.33 e 40).

Estabelecida e regida hierarquicamente, a escola alicerça-se em estruturas demarcadamente estabelecidas, com funções específicas e público-alvo determinado nos diversos contextos e períodos; tempo e espaço dialogando na configuração da escrita e leitura da história. Portanto, sem ser neutra, revela ao longo da história da educação aspectos contraditórios que veiculam entre conservadorismo e transformação, posturas que no caso brasileiro refletem-se no sucesso ou no fracasso dos que tomam assento nos bancos escolares. Tendo-se, neste balanço, a persistente ma-

nutenção do quadro nada promissor da educação, sustentado pela desvinculação da relação entre escola e sociedade, é natural a reação de São Paulo, considerado motor do progresso na nação. O fato é que, sob uma identificação sustentada no jogo de forças e de interesses que envolvem negociações que nem sempre visam ao coletivo e ao institucional, a escola pública tremeu nas bases frente à universalização da educação, bandeira especial da redemocratização do país, de maneira mais pontual a partir dos finais da década de 1970. No entanto, sem se entregar à necessária e urgente demanda da realidade, cingiu com braço forte, seu poder histórico, sua competência de veículo transformador. Falseou discursos, maquiou procedimentos democráticos e em curativos superficiais, focalizados, cujo bom exemplo é a própria Proposta Curricular em questão, é que se traduzem as ações governamentais para a educação e, por que não dizer, no terreno dos direitos sociais, de maneira abrangente.

A mão forte do poder, de todos os poderes, insiste em não largar a alça do caixão, impedindo que siga o enterro dos ranços que retraem e mascaram a conquista plena dos direitos sociais. Daí, para a vivência da cidadania, há um longo caminho a percorrer, conforme José Murilo de Carvalho bem compendia o tema.

Referências bibliográficas

- BLOCH, M. *Introdução à história*. 4.ed. [Lisboa]: Europa-América, [s. d.].
- BRAUDEL, F. *História e ciências sociais*. 6.ed. Lisboa: Presença, 1990.
- CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- DAVID, C. M. *Currículo de História: mudanças e persistências*. A proposta curricular do Estado de São Paulo/2008. Tese (Livre-docência em Educação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, 2010.

- FÁVERO, O. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: contrapontos. In: _____. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. 2.ed. Campinas/SP: autores Associados, 2001. (Coleção Memória da Educação.)
- FINI, M. I. (Coord.). *Proposta curricular do Estado de São Paulo: história: ensino fundamental – ciclo II e médio*. São Paulo: SEE, 2008.
- FRANCO JÚNIOR, H. A idade das luzes. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 28 mar. 2010. Caderno Mais, p.9.
- FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. 7. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.
- FREITAS, M. C. de.; BICCAS, M. de S. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, v.3.)
- FUNARI, R. dos S. *Caderno do professor: história, ensino fundamental: 5ª, 6ª, 7ª, 8ª séries*. São Paulo: SEE, 2008.
- GHANEM, E. *Educação escolar e democracia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica; Ação Educativa, 2004.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.44, n.100, out.-dez. 1965, p.250-272.
- _____. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 13.ed. Bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- OLIVEIRA LIMA, L. de. *O impasse da educação*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
- PERES, T. R. A educação brasileira no império. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: História da Educação*. 3.ed. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação Santa Clara Editora, 2005.
- ROCHA, M. B. M. da. Tradição e modernidade na educação; o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras-1823-1988*. 2.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Memória da Educação.)
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. 2.ed. São Paulo; Brasília, Nacional; INL, 1976.

VIEIRA, S. L. Escola-função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). *Gestão da escola: impasses, perspectivas e compromissos*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.