

## AS TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO NO BRASIL: ANÁLISE DAS REFORMAS.

Rita de Cássia Gonçalves de Carvalho

Cada vez mais é urgente a presença de reflexões, discussões, propostas de alternativas frente à temática da formação de formadores, principalmente àquelas que resgatem junto ao universo da História da Educação as políticas referentes a esta formação, os caminhos já vividos, as alternativas idealizadas, propostas e não concretizadas, os entraves, os avanços, os problemas, ausência de idéias, concepções frente a esta realidade ainda distante de soluções universais, projetos políticos coerentes com os problemas apresentados pela realidade educacional atual, mas não impossíveis de serem realizados, projetados.

A realidade histórica da nossa educação, que analisamos durante a pesquisa de mestrado em educação, quando da construção de um projeto político pedagógico para o curso normal em nível médio, de uma Escola Municipal Profissionalizante, na cidade de Paulínia, nos revelou um contexto de grandes mudanças articuladas pelas políticas e reformas educacionais, concomitantes à necessidade abordada pela nova LDB 9394/96, que no parágrafo primeiro do artigo 12º. Do título IV, diz que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua **proposta pedagógica**”.(BRASIL, 1996).

Este parágrafo da lei nos revelou, de um lado, uma necessidade urgente ditada pelas regras dos interesses exteriores, e de outro a dificuldade do corpo docente do curso normal e de toda a escola (**CEMEP**) em organizar a sua participação para a construção, elaboração de uma proposta pedagógica. No entanto, considerávamos aquele momento propício para a elaboração de um projeto político-pedagógico que construído, estudado e discutido por todos poderia modificar o trabalho tradicional, desarticulado da realidade vivida e desenvolvido pela maioria dos professores do curso. Portanto, foi fundamental permitir o crescimento, a transformação e a participação do corpo docente pela compreensão de que o movimento histórico do

ensino revela uma grande ausência de projetos políticos que articulem a educação, seu papel pedagógico e a situação econômica, social, política do país.

Percebemos, entretanto, que diante do atual contexto sócio-político-econômico, a educação precisa responder aos desafios “[...] do neoliberalismo, um complexo processo de construção hegemônica”.(GENTILI, 1996, p.9). Este é um grande desafio, porque a inércia é própria da lógica do neoliberalismo (verbete3), que ao produzi-la gera a ausência da ação. Desta forma, os professores que não conseguiam naquele momento perceber isto sozinhos, se ausentavam da participação no processo de construção do projeto político pedagógico do curso normal.

Há falta de espaço no universo de trabalho e formação para a realização de leituras e estudos sobre as leis, projetos educacionais e pressupostos que os orientam, o que torna o trabalho de interpretação anulado e mal entendido pelos docentes. Assim, para tentar diminuir esta exclusão e falta de entendimento, os professores adaptam a sua realidade à realidade do sistema educacional e da nova lei de diretrizes e bases, estratégia esta que cumpre as exigências do capital externo, que possui como representantes o F.M.I (Fundo Monetário Internacional) e o BIRD (Banco internacional de Reconstrução e Desenvolvimento).

As dificuldades encontradas para o desenvolvimento da pesquisa mostraram que o projeto governamental favorece a desarticulação de qualquer proposta, plano, projeto de mudança ou transformação da educação presente. Dada a subordinação ao capital estrangeiro, seus objetivos não estão voltados para um horizonte de preservação da nossa cultura, de mudanças possíveis em nossa realidade educacional, que precisa com urgência de transformações construídas e não impostas.

Em contrapartida esta pesquisa contribuiu para o processo coletivo de construção de um projeto político pedagógico do curso normal. Ao buscar entender o contexto, a realidade que os professores estavam inseridos, foi possível resistir às políticas educacionais, e, portanto, construir um projeto com propostas que possibilitaram um trabalho diferenciado no curso.

Historicamente o Brasil teve poucos momentos de reflexão e preocupação com a educação, como vem tendo nos momentos atuais. Tentando correr atrás do que deixou de ser feito, podemos perceber os motivos, os problemas, as políticas, os interesses que estão sempre alicerçando as Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional e as políticas educacionais, para podermos compreender a conjuntura atual da nossa educação.

No período que compreendeu a Colônia e o Império, pouco se discutiu e pensou sobre a educação, uma vez que estas reflexões sempre estiveram limitadas ao modelo econômico do país, na época agrário-exportador de monocultura, essencialmente de cana de açúcar e mais tarde de café, o que dispensava mão de obra especializada. Assim, era desnecessário dar educação aos índios, aos negros, aos colonos, fazendeiros, mulheres; apenas era dada educação ao futuro de toda aquela sociedade, isto é, os filhos dos colonos. Estes, em geral iam realizar os seus estudos na Europa, ou nas escolas jesuítas.

A sociedade brasileira, até a década de 20, estava estruturada em um sistema econômico, político e sócio-cultural que não fugia aos moldes europeus, aqui instalados desde o descobrimento do país. Assim, estes fatores atuantes na organização do ensino mostram que a educação seguia esta ordem estrutural atendendo às exigências mínimas da sociedade.

No período de mudança de regime político (do Império para a República), o maior predomínio de representação política e econômica foi dos cafeicultores, que pressionavam a todos e a tudo para conseguir que seus interesses fossem atendidos. A República foi proclamada justamente com este objetivo, por isso podemos dizer que a República Velha se caracterizou pela ação dos cafeicultores no poder.

A política, desta forma, retratava as alianças da aristocracia que se mantinha, então, no poder governamental do país, através do jogo político do café com leite, em que ora assumia um representante de São Paulo, ora um de Minas Gerais. Havia a inexistência de partidos nacionais, e a política era dominada pela aliança entre o Partido Republicano Paulista e o Partido Republicano Mineiro.

A cultura que aqui tínhamos era herança da Europa, que exportava modelos de pensamento; estes aqui chegavam trazidos pelos filhos dos aristocratas que lá estudavam e que ao se formar assumiam os cargos administrativos do país.

Com o crescimento social, alguns filhos de fazendeiros e bacharéis, representantes no parlamento, começam a discutir sobre esta falta de política para a educação, mas somente em 1823, alguns destes elaboram um projeto de educação, que chega a ser reconhecido em lei, contudo, esta foi engavetada uma vez que outro setor do mesmo parlamento não reconhecia a necessidade de se empenhar neste projeto. Em 1923, o Congresso é fechado e a lei esquecida até 1926, quando o Congresso reabre e as discussões sobre a educação, voltam a acontecer.

Com o início da crise do café, marcada pela queda da bolsa de Nova Iorque em 1929, o país começa a dar os primeiros passos em direção à transformação histórica e social.

Este contexto é marcado pelas tentativas de inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho, uma vez que ele era um produtor especializado em café. Contudo, esta inserção foi desigual, uma vez que a economia mundial estava “fechada” e o Brasil passava pelo processo de abolição da escravatura, e não possuía mão de obra suficiente. Assim o Brasil se insere no contexto do capitalismo mundial, com uma situação de dependência externa em relação aos capitais mundiais.

Paralelamente, no aspecto político ocorre uma ruptura da política do café com leite, pois economicamente o preço do café caía, enquanto aumentava o empréstimo do capital estrangeiro, o que além de aumentar os prejuízos, desencadeava um processo de endividamento do país, especialmente com os E.U.A, uma potência que se fez cada vez mais presente após a vitória dos aliados na 2ª Guerra Mundial.

Nesse mesmo período, o Brasil começou a movimentar-se com a Semana de Arte Moderna, que exigia o fim da influência européia. Dentro do país nascia a consciência de que havia uma cultura nossa que deveria ser valorizada.

Além deste movimento outros tantos ocorreram. No âmbito social, o dos trabalhadores que, queriam ver os seus direitos reconhecidos; na política, os tenentes e militares de Copacabana buscavam desfrutar do poder governamental, que acabou

caindo em suas mãos com o Golpe de 30. Golpe, porque a estrutura do país se mantinha e revelava historicamente a dificuldade, nesta época, sob todo este contexto, de haver uma transformação social mediante a luta de classes não estabelecida.

A revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder, pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo brasileiro[...]. É então que a demanda social da educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. (ROMANELLI, 1997, p.48).

Neste período, a sociedade começa a se organizar e levantar algumas discussões junto aos pioneiros da educação, que em seu Manifesto ressaltaram que antes o sistema de ensino era inorganizado, e não desorganizado. Desta maneira era urgente a necessidade do Estado em organizar este sistema, a partir da ênfase ao método e às ciências para ensinar, e não mais ao conteúdo enciclopedista. Este manifesto abre espaço para que ocorra a organização das associações escolares, o debate e o traçado das diretrizes e bases da educação, através de um Sistema Nacional de Educação, que teve como objetivos maiores a organização e a fiscalização da educação, em âmbito nacional.

O contexto histórico deste período dos anos 20/30 foi marcado por uma crise generalizada, e as discussões nacionais sobre a educação se pautaram na escola única diferenciadora, que resolveu ao mesmo tempo dois problemas, primeiro o do ensino democrático e segundo o da seleção por mérito.

Portanto, o mecanismo unificador-diferenciador da educação escolar atravessa o desenvolvimento histórico do capitalismo, assumindo múltiplas formas históricas.

É a constituição de 1934, nossa primeira carta magna, que vincula como competência da União a elaboração das Diretrizes da Educação Nacional, ou seja, a organização da educação em âmbito nacional.

O dispositivo do artigo quinto, inciso XIV desta Constituição, não permitiu que a união traçasse uma Lei de Diretrizes da Educação Nacional, porém o artigo 150 alínea, deu a possibilidade de formulação de um plano nacional que visava à

implementação de um Sistema Nacional de Educação, o qual não foi executado porque o país estava às vésperas do golpe que instituiu o Estado Novo.

Na constituição do Estado Novo, em 1937, não aparece ainda o termo “diretrizes e bases”, mas o artigo 15, inciso IX, definiu que a União deveria fixar as bases e determinar os quadros da educação, traçando as diretrizes desta em âmbito nacional. Este dispositivo permitiu ao ministro Gustavo Capanema elaborar “as leis orgânicas do ensino” (Reforma Capanema), que se deram por decretos-lei que foram promulgados no período de 1942 a 1946, organizando o ensino secundário, industrial, comercial, normal, agrícola, e outros.

Em 1937, no Estado Novo, Getúlio Vargas fecha o congresso e assume o poder na condição de ditador e novamente a lei é esquecida, voltando a ser discutida pela Assembléia e partidos organizados somente em 1946, quando o congresso é reaberto com o fim do Estado Novo. A constituição de 1946 é a primeira que apresenta a expressão “diretrizes e bases”, associadas à questão da educação nacional.

As discussões sobre a lei de diretrizes e bases da educação, que se iniciaram no ano de 1946, só se completaram em 1961 e deram origem à formulação de um anteprojeto, que associava as diretrizes e bases à educação nacional; esse anteprojeto sofre modificações, mas dá origem ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1948, somente sancionada em 1961. Segundo Saviani (1997, p.11), “É essa a lei que, embora modificada por leis subseqüentes, como se verá mais adiante, está agora sendo substituída pela nova LDB”.

O ex-ministro Gustavo Capanema foi um dos participantes das discussões do Projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1948, que tinha uma tendência descentralizadora. Segundo ele, esta tendência feria a constituição e por isso a sua revisão foi uma das propostas no Parecer Capanema, que resultou no arquivamento do projeto.

Apenas em 1955, com apoio partidário, Carlos Lacerda consegue no Congresso Nacional levantar a discussão sobre o projeto substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases, pedindo que este fizesse parte da ordem do dia. Este projeto

representou uma inteira mudança na trajetória das discussões do primeiro projeto, encabeçado pelo então deputado Capanema.

Em 1957, este projeto, que continuava sendo discutido, foi complementado pelo "substitutivo Lacerda", um projeto-lei que propunha que a sociedade civil assumisse a escola, que passaria a ser privatizada, deixando de ser financiada pelo Estado que, desta forma, não poderia fiscalizá-la.

Por um lado, a escola foi alvo de discussões que visavam a sua democratização e não privatização, o que na verdade mostrava uma necessidade social e educacional de formação dos cidadãos brasileiros produtivos, na sua maioria analfabeta, e por isso excluídos das decisões do país. Por outro lado, havia o apoio à escola particular e ao ensino religioso. Tais discussões, na verdade, apenas provocaram a mudança do conteúdo do texto, convertido em nossa primeira Lei da Educação, a 4021/61, que serviu como uma estratégia de conciliação. Segundo Saviani (1997, p. 19) “garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos e estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada”.

No período Vargas, que sucede ao golpe, o país consegue crescer economicamente, uma vez que o setor tradicional passa a empregar seu capital acumulado na indústria. Este processo, paradoxalmente, favorece em meio à depressão econômica, o desenvolvimento do Brasil. Segundo Gadotti (1987, p.110), “A escola representava o instrumento ideal para disseminação da nova ideologia desenvolvimentista”.

Isto porque, através da escola, todos teriam direito à educação, que não seria uniforme, pois de acordo com o movimento da Escola Nova, influenciado pelo modelo americano, deveria existir uma escola para o trabalhador produtivo, ou seja, para aqueles que seriam a mão-de-obra para o mercado, e outra para formar os filhos da aristocracia decadente, mas presente, e filhos da burguesia industrial, a nova classe emergida deste contexto e que passa a controlar o Estado.

Aqui, novamente, temos o componente central (contraditório e conflitivo) da dialética reprodutiva que caracteriza o desenvolvimento histórico das sociedades de classes. E a tendência desse processo de exclusão e de concentração do estoque de

bens foi a monopolização dos conhecimentos socialmente significativos e a polarização dos benefícios gerados por sua aplicação no âmbito social e produtivo. A escola única e diferenciadora novamente aqui se faz presente.

O Estado busca, no campo da educação, satisfazer às exigências do momento, sem faltar com suas obrigações e sem desconsiderar as reivindicações do Manifesto dos Pioneiros, representante de uma ideologia renovadora próxima da concepção liberal e idealista da educação, que exigia que o Estado assumisse um programa de educação nacional, laica, pública e obrigatória para todos, contestando a educação como privilégio de classe. E, por outro lado, este mesmo Estado ouvia as exigências da "corrente católica", ainda doutrinária e influente, que queria estar presente no cenário da educação, do qual foi excluída com a expulsão dos jesuítas.

O texto da Lei 4.024/61 foi conciliatório:

O texto aprovado não correspondeu plenamente as expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, resultante de concessões mútuas prevalecendo, pois, como vem sendo assinalado, a estratégia da conciliação. (SAVIANI, 1997, p.21).

Este período foi marcado pelo contexto político e econômico de um país que fazia as “substituições de importações” e dava os primeiros passos para o avanço da industrialização, visando proporcionar o desenvolvimento do país, condição necessária para a sua libertação nacional.

Com a mudança econômica e a ruptura política provocada pelo golpe militar de 1964, ao mesmo tempo em que se buscava uma libertação, se propagava uma política ideológica nacionalista. Isto desencadeava um plano econômico que levava à industrialização do país, através de uma progressiva desnacionalização da economia. O Brasil tinha como opção:

[...] ou compatibilizar o modelo econômico com a ideologia nacionalizando a economia, ou renunciar ao nacionalismo desenvolvimentista e ajustar a



ideologia política à tendência que se manifestava no plano econômico. (SAVIANI, 1997, p.82).

O golpe de 1964 “neutralizou o conflito e a contradição” pela primeira opção, ou seja, pela renúncia ao nacionalismo, aceitando a doutrina da interdependência.

Neste período, estudantes, intelectuais e artistas promoveram grandes movimentos de análise e crítica, destacando a questão do analfabetismo; da enorme distância cada vez mais crescente entre a classe trabalhadora e as elites empresariais; da elitização do ensino público. Enfim, bandeiras de denúncia desfilavam nas passeatas e eram gritadas nas assembleias dos movimentos operário e estudantil, amedrontando aqueles que estavam investindo em negócios no Brasil. Esse momento, rico em organização, foi considerado como "desordem" pelo governo da época. O governo norte-americano, principal interessado nas coisas do Brasil, subsidiou o golpe militar que durou 20 anos. A ideologia vigente que acaba por prevalecer, mostra que "a ordem deve ser mantida". Com a derrubada do governo Goulart, em 1964, a tomada de poder é feita pelos militares, dando início ao período da ditadura. Um processo que abafa a expressão de transformação que nascia, e no seu lugar impõe outra transformação, outra ideologia, que parte da força para manter a sociedade sob controle.

Na educação, houve o início de alguns projetos de alfabetização de adultos e outros movimentos que revelam o anseio de uma sociedade que clamava por uma política nacional de educação. O governo, através da Lei 4.464/65, regulamenta a organização de órgãos de representação estudantil, e estabelece acordos como o do MEC e seus órgãos, com a USAID (agência internacional de desenvolvimento dos EUA), que fazia assistência técnica e cooperação financeira, gerando o acordo MEC-USAID. Através deste acordo as reformas no Ensino Superior, acabam incorporando as tendências modernizantes da economia.

A mudança econômica implica também em mudanças educacionais, bastando organizar o ensino segundo o novo quadro educacional.

No setor econômico, a indústria buscava ser mais autônoma, porém para isso era necessário o investimento do capital estrangeiro que se instalava no país, trazendo junto consigo influências nos vários outros setores, como o político e o social. A educação novamente foi considerada meio para se estabelecer a ordem e o progresso, ou melhor, para promover o desenvolvimento que dependia de uma modernização dos meios de comunicação. Esta preocupação foi precursora do *slogan "Educação direito de todos. Escola para todos"*.

Esse slogan fez com que as exigências de reestruturação educacional, sob a ótica do projeto de educação do MEC-USAID, fossem incorporadas na lei 5692/71. Esta traz a idéia de escola única, com a justificativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. Assim sendo, o ensino primário, antes organizado em: 1º ao 4º ano primário e 1ª a 4ª série ginásial, se unifica no chamado 1º grau de 1ª a 8ª série; o 2º grau se profissionaliza e o currículo é reorganizado tendo como principal objetivo a formação do cidadão nacionalista, que vive na ordem e que produz para o progresso. Essa reforma trouxe um grande esvaziamento da qualidade de ensino.

A educação sofre com os efeitos da ditadura militar, e dos AIs (atos inconstitucionais). Este processo considerava qualquer resistência subversiva e colocava os programas e sistemas educacionais à margem dos interesses populares, já que privilegiou a hegemonia da escola particular.

Os cursos de magistério de formação do educador passam por uma reformulação com a abertura lenta e gradual da "Nova República", que tem o compromisso de fazer a transição democrática de uma sociedade até então adestrada e silenciosa, após vivenciar uma história imposta, não produzida pelos seus atores.

No ano de 1988, a Constituição no artigo 3º., reafirma ideais já citadas e confirma que "... educação é um direito de todos e dever do Estado e da família..."(BRASIL, 1988) para o estabelecimento do pleno desenvolvimento. Esta

constituição deve ser ressaltada pela sua preocupação em buscar o “exercício da cidadania”, fato este não retomado na atual L.D.B.E.N. Esta constituição nos dá respaldo para interpretarmos a atual lei da educação/96 como escassa e superficial em vários aspectos.

No Estado de São Paulo, ponta de lança do desenvolvimento do país, a lei federal estimula a educação que tem como fim o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; a preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural; o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade. Este processo prevê a descentralização dos sistemas de ensino, que passariam a ficar também sob o comando dos municípios.

Assim, como podemos perceber, o regime militar não cogitou a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, apenas alterou a organização do ensino através de leis específicas, permanecendo em vigor os títulos da lei 4.024/61. Foram mudados os dispositivos referentes ao Ensino Superior, através da lei 5.540/68, e os do ensino primário e médio, através da lei 5.692/71. Com o desgaste do regime militar e o contexto de desenvolvimento da democracia no país, o Congresso Nacional (eleito em 1986) investe seus esforços na lei de 1988, que preserva à União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Segundo Saviani (1997, p. 11), “em consequência desse dispositivo e como resultado de um processo iniciado em dezembro de 1988, entrou em vigência no dia 20.12.96 a nova LDB”.

Este processo de manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre a Diretrizes e Bases da Educação Nacional é reafirmado na elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi articulada antes mesmo da mobilização do Congresso Nacional para a sua formulação, por educadores, que em um congresso que antecedeu os trabalhos dos constituintes, deu origem à “Carta de Goiânia” com propostas deste grupo para o capítulo da Constituição referente à educação.

A mobilização do grupo de educadores continuou em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional e do projeto original, que apresentou o

seu capítulo inicial, mais próximo de uma carta de intenções, do que de um documento legal, deixando sem definição as instâncias, competências e responsabilidades da educação.

Fica estabelecido, então, que cabe à União deliberar a lei, e ao Ministério da Educação viabilizar a sua prática, a partir da normatização e regulamentação da educação nacional.

Neste sentido, percebemos historicamente como caminhou a nossa educação, ora respondendo às políticas, ora indo ao encontro das necessidades da nossa economia, mas pouco preocupada com um planejamento a longo prazo, para a nossa educação.

A nossa pesquisa de mestrado em educação, a partir deste contexto histórico, buscou discutir os caminhos para a construção de um projeto político pedagógico para o curso normal que, naquele momento, sofria alterações com a lei 9394/96, bem como investigar as mudanças causadas na escola por causa da troca de corpo docente e das alterações de ordem prática.

Apresentaremos a seguir esta pesquisa, seus entraves, suas conquistas, e alternativas, pensadas para o curso normal, em nível médio, do CEMEP.

## LDB/96 E A FORMAÇÃO DE FORMADORES

A nova LDB, segundo estudos feitos por Cury (1992), Pino (1995), Demo (1997) e Saviani (1997), torna-se omissa em muitos dispositivos, começando a ser regulamentada antes mesmo de ser aprovada. Por exemplo, através de dispositivos legais aprovados antes desta, como é o caso da lei 9.131 de 24.11.95 e da emenda constitucional n.º. 14, aprovada em 1996, que regulamenta a lei 9.424/96 e que tramitou junto à nova LDB; além destes, temos outros dispositivos que nem sempre vêm para regulamentar as leis, mas para alterá-las, como é o caso da lei 9.475 de 22.07.97, referente ao ensino religioso, que modifica o dispositivo sobre este na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ainda segundo este estudo, a principal medida política educacional decorrente da LDB é o plano Nacional de Educação, de caráter global, operacional e que implica na definição de ações no prazo de dez anos.

Contudo, a análise dos resultados do exame da proposta do Plano Nacional, organizada pelo Ministério da Educação (MEC), deixa clara a estrutura social que abrange a política educacional. Esta, enquanto uma modalidade da política social, é tratada separadamente da política econômica, mas está subordinada à mesma.

Isto representa um paradoxo na conjuntura das políticas do país.

As políticas sociais são concebidas na relação “custo-benefício”, ou seja, tudo o que foi conquistado com duras lutas na história das políticas sociais brasileiras, é entendido através da lógica mercadológica como algo que impede o desenvolvimento econômico; aquilo que o Estado deveria investir para o desenvolvimento, está sendo obrigado a direcionar para suprir as falhas sociais, dentre elas a saúde e a educação, mesmo que para isso atrofie estas políticas, subordinando a área social à dependência total da econômica e aos interesses e princípios do mercado internacional e do processo neoliberal de globalização em desenvolvimento.

Segundo Gentili, para compreendermos teórica e politicamente o neoliberalismo é necessário percebê-lo como:

Um complexo processo de construção hegemônica, [...] como uma estratégica de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. (1996, p.9).

Historicamente, desde a segunda metade do século XX, este complexo de estratégias neoliberais passa a orientar os governos e a direcionar políticas, nos variados setores, dentre os quais destacaremos o educacional. Em nosso país estas estratégias vêm se enraizando a partir de uma crise instaurada no sistema escolar, crescente na segunda metade do século, sem contudo garantir a eficiência do sistema.

A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares (GENTILI, 1996, p.28).

Segundo a retórica do neoliberalismo, a crise se instaura porque os sistemas educacionais dependem da esfera do Estado e este não atende às suas exigências nem concebe a educação num caráter mercadológico, de acordo com a própria perspectiva neoliberalista.

O Estado, que segue as regras para atingir a competitividade, tem os seus governos em comum acordo com o Banco Mundial, incentivador desta ideologia, e sua concretização tem como direção uma receita técnica, que se apresenta através da desregulamentação da economia; redução máxima dos direitos; saneamento das finanças públicas (privatizando para racionalizar); descentralização do estado nacional; investimentos numa infra-estrutura produtiva de apoio ao setor moderno-exportador; incentivo ao prosseguimento de uma política macroeconômica de estabilidade monetária, garantindo assim o pagamento das dívidas externas e o movimento do capital e do lucro.

Desta forma, tais estratégias e técnicas consistem em transferir a educação da esfera político-social para a esfera do mercado ou da política econômica, conduzindo também idéias como as de cidadania, até então vinculada à de propriedade daquele que vivia na cidade e participava desta ativamente, para a idéia de cidadania de um homem neoliberal, aquele que agora é o cidadão consumidor, livre para opinar, exigir e reivindicar seus direitos de consumidor. O cidadão é aquele que consome, e a educação aquela que está à mercê das exigências econômicas.

As estratégias para superação desta crise são facilitadas pela coerência das reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais, que estabelecem suas práticas receitas através de mecanismos como os de controle e avaliação dos serviços educacionais, e subordinam a produção educacional às necessidades do mercado de trabalho. Ainda assim, destacam em seus discursos, que agora é o momento ideal para que a educação forme os cidadãos do futuro, competentes e preparados por suas habilidades para atuarem no mercado de trabalho.

A educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. (GENTILI, 1996, p.32).

Desta forma, a educação passou pela descentralização, no entanto, continuou centrada em propostas do Banco Mundial, como a municipalização do ensino, em que houve o repasse do fundo público para a responsabilidade dos municípios. Isso ocorreu também com as negociações dos trabalhadores da educação, em que as contratações e retribuições salariais foram também descentralizadas, ficando nas mãos dos representantes de cada região e município. Por outro lado, os governos neoliberais centralizaram certas funções, como os sistemas nacionais de avaliação das instituições educacionais, as reforma curriculares, a avaliação do aluno de Ensino Médio e as estratégias de formação de professores, segundo os planos curriculares.

O complexo processo hegemônico neoliberal e as suas políticas e estratégias estão ainda presentes no cenário atual e nas raízes da nova LDB, ora permitindo que os educadores encontrem as contradições e o espaço vazio que estas deixam para articularem seus planos pedagógicos, ora amarrando-os ao cumprimento dos parâmetros, das avaliações, sob pena de as conseqüências prejudicarem a todos.

Desarticular a aparentemente inquestionável racionalidade natural do discurso neoliberal constitui apenas um dos desafios que temos pela frente. No entanto, trata-se de um desafio do qual depende a possibilidade de construir uma hegemonia que dê sustentação material e cultural a uma sociedade plenamente democrática e igualitária. (GENTILI, 1996, p.42).

Como podemos perceber, toda esta hegemonia do neoliberalismo desarticula, enfraquece e conduz à conformidade toda uma sociedade que, atualmente, pouco reage contra esta situação.

Percebemos que a utopia neoliberal estabelece o livre mercado, que possui mecanismos de auto-regulamentação, mediante os quais a procura competitiva do benefício privado leva a um estado social perfeito. Contudo, no caso do Brasil, a realidade está afastada desta conjuntura, pois não temos livre mercado, dependemos economicamente de grupos hegemônicos na produção de bens materiais e riquezas

(como as matérias primas para o setor industrial), e para a implementação de novas tecnologias; além disso, não possuímos mecanismos de auto-regulamentação, uma vez que estes são impostos pelo F.M.I, grande condutor de ações de desenvolvimento, com o propósito de manutenção de uma dependência de pagamento de dívidas externas, nunca pagáveis. Assim nunca poderemos, segundo a lógica neoliberal, chegar a um estado social perfeito, pois sempre estaremos amarrados a esta superestrutura, que visa a nossa dependência econômica, política e social.

O poder dos organismos multilaterais sobre os governos dos países em desenvolvimento é exercido menos por seu aporte financeiro (salvo possíveis lucros espúrios dos intermediários); o fator decisivo é a sua capacidade de interferir nas relações econômicas internacionais (por exemplo, vinculando o acesso ao mercado de capitais com a assinatura de acordos prévios com o F.M.I ou o Banco Mundial, que impõem sua política econômica e os parâmetros da relação Estado/Sociedade: equilíbrio fiscal, desregulamentação, privatização, descentralização). Os governos que controlam esses organismos obtêm um grande poder (leverage) com custo muito baixos, a tal ponto que, nos Estados Unidos, por exemplo, se discute a conveniência de repassar recursos da ajuda externa (mais diretamente sujeitos ao manejo político) para os organismos multilaterais que esse país controla. Empréstimo (cada vez mais sob a forma de créditos reembolsáveis com taxas de juros flutuantes)[...] Desvelar o jogo destas pressões políticas não é tarefa simples, já que aqui intervêm desde conglomerados econômicos até ONGs ecologistas e movimentos de defesa dos direitos humanos.(CORAGGIO, 1994 a).

No sistema educacional desestruturado historicamente pela ausência de políticas educacionais voltadas para a real situação do país, e atualmente pela crise decorrente das políticas manipuladas pelos interesses econômicos internacionais ainda presentes na evolução da nossa educação, percebemos que a situação parece ainda mais desoladora e leva a todos desta área social, em certos momentos, a acreditar que existem poucas possibilidades de mudança.

Contudo, os profissionais da área da educação, a partir da percepção deste processo de pequenas transformações do ensino e do entendimento das relações ideológicas que o regem, podem possivelmente verificar que a história nunca é a mesma, ela é dialética, conjuntural, e desta forma o cenário pode passar por



mudanças, se houver um processo de construção da conscientização e da participação social, que atinja os grupos populares. Este processo é vivido também pelos professores, mas principalmente por toda a sociedade.

Assim como seria pouco esclarecedor pensar que tudo é produto de uma conspiração, também seria ingênuo ignorar a existência de forças organizadas e projetos de dominação, reforçados na medida em que são aceitos passivamente como algo natural. (CORAGGIO, 1996, p. 83).

Frente a este quadro, a pesquisa no mestrado em educação tem por objeto a formação do docente que atua diretamente com estes grupos, recuperando as reflexões, as práticas, as dificuldades e as mudanças presentes desde o início da proposta de construção da participação dos professores formadores, através dos estudos, leituras e processo de construção de um projeto político pedagógico para o curso normal de uma escola municipal de ensino profissionalizante. Tal perspectiva permitiu a criação de uma estrutura eficiente e capaz de estabelecer a relação dialética entre a prática e a teoria, muito presente nas reuniões do curso; a organização de pequenos projetos de trabalho em equipe, na elaboração de calendário de atividades para o curso e outros que, analisados aqui, mostraram como é possível desencadear desafiadoramente algumas mudanças significativas na postura política e pedagógica dos docentes, com os quais atuamos.

Mais do que nunca é essencial constituir uma genuína alternativa ao neoliberalismo dominante. Essa tarefa só poderá ser realizada por um conjunto plural de forças de inspiração socialista que seja capaz de reconciliar os ideais fundamentais de justiça, de liberdade, de democracia e de igualdade com as necessidades práticas de reconstrução econômica e social que haverá que empreender nem bem chegue a seu termo o dilúvio neoliberal. Essa hora não está muito longe e se chegarmos tarde ao encontro, ou acudirmos a ela sem propostas concretas viáveis, o resultado bem poderá ser a inauguração de uma época marcada por uma barbárie de novo tipo. Dependerá em grande parte de nós que isto ocorra. (BORÓN, 1996, p.57).

Nossa pesquisa partiu da necessidade de buscarmos uma nova alternativa de trabalho coletivo, de enfrentamento às políticas neoliberais que são despejadas sobre os formadores de professores. Estes, apesar de abertos para o trabalho, não haviam conseguido, até então, a participação esperada, mas vêm se motivando diante de novas inspirações e motivações, ou seja, vêm buscando resistir por meio de grupos de estudo e palestras.

Como percebemos, todos estes aspectos são intrínsecos às novas mudanças econômico-sociais e educacionais das últimas décadas, pois decorrem do processo de globalização que vem desencadeando efeitos diretos nos países latinos. E estes efeitos atuam de forma direta na vida social e, com grande frequência, na organização da educação, que segundo muitos estudiosos, passa a ser o mecanismo de absorção dos valores economicistas: aceitação da supremacia dos mercados sobre o cidadão para o imediato benefício do bem estar social. Portanto, segundo tal visão, há a prevalência dos interesses privados sobre os públicos, já que este último conduz a desvios de verbas (arrecadas pelos impostos de todos os cidadãos) para iniciativas escusas, longe dos interesses sociais. A base de todo esse mecanismo, conhecida como neoliberalismo, é o conjunto de idéias que permeia atualmente todas as políticas nacionais.

Há que romper o círculo vicioso por algum ponto. E o ponto básico é o dos investimentos. É necessário, pois, tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número um, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação. [...] os indicadores apontam na direção de que o atual governo carece da vontade política para tomar essa decisão histórica, em vista da sua subordinação assumida à lógica hoje hegemônica comandada pelos mecanismos de mercado. Reside aí não apenas a debilidade, mas a insuperável impotência da política educacional que vem sendo implantada, o que fica evidente na proposta de Plano Nacional de Educação apresentada pelo MEC. (SAVIANI, 1998, p.5).

Estes investimentos vêm sendo realizados junto aos bancos estaduais e até particulares, uma vez que esta questão é de prioridade política. Os investimentos junto à educação apenas foram possíveis na medida em que os bancos internacionais, como

o Banco Mundial e o Fundo Monetário de Investimentos (F.M.I), perceberem que o governo nacional colocou a educação como prioridade, deixando esta à disposição da lógica e racionalidade política e social destes dois investidores, ou seja, deixam as políticas sociais subordinadas às políticas econômicas, segundo a cartilha capitalista e neoliberal.

Como mediadora do processo de construção de um projeto político pedagógico, foi importante perceber que este cenário nos remete a um mecanismo de políticas descentralizadoras em que não mais as decisões são nacionais, mas internacionais. Os interesses políticos estão subordinados aos econômicos, portanto, a educação que pertence ao âmbito das políticas sociais, vem sofrendo uma série de mudanças que estão vinculadas aos interesses do capital externo e as políticas de ajustes internacionais da economia mundial.

Desta maneira, para desenvolvermos qualquer tentativa de construção de projetos educacionais, foi preciso mapear quais são estes mecanismos de controle político e econômico e quais são as complexas ideologias que embasam todos estes processos, aos quais a educação necessita responder com resultados quantitativos e qualitativos. Mas, antes disto, precisa desvelar, entender e refletir para poder, diante destes, atuar não de forma submissa, mas com a perspectiva de transformar o contexto miserável em que se encontra o quadro educacional do país.

## O CEMEP EM PAULÍNIA.

O curso normal em nível médio foi o espaço para o desenrolar da pesquisa no mestrado em educação sobre a formação de formadores durante a construção do projeto pedagógico deste. Nosso estudo foi desenvolvido através de reuniões agendadas, no Centro Municipal de Ensino Profissionalizante “Osmar Passarelli Silveira”, ou CEMEP (verbeta 2), na cidade de Paulínia, com os professores que lecionavam no curso normal.

Antes de contar a história da nossa escola e do curso Normal, foi possível perceber a necessidade de registrar a história da cidade de Paulínia (verbeta 4), onde está localizada a nossa escola. Esta história mereceu nossa atenção, uma vez que ao

buscar seu relato, encontrávamos poucas fontes e dados bibliográficos. Contudo, neste estudo, iremos abordar a história do curso normal no CEMEP.

Todavia esta abordagem não se limita a uma descrição, mas procura conferir um sentido histórico, então necessário se toma desvendar os móveis de ação dos atores, inquirindo-os do ponto de vista político e simbólico. (MAGALHÃES, 1999 p. 70)

## O CURSO NORMAL NO CEMEP

O curso Normal começou no ano de 1995, quando o curso de habilitação para o magistério (H.E.M.) da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Porphyrio da Paz foi extinto, sem nenhuma possibilidade de continuidade, nem mesmo de transferência do curso para outra unidade estadual. Assim, sem saber qual seria o seu futuro, os alunos do curso de magistério fizeram um movimento junto à Secretaria de Educação do Município de Paulínia, para protestarem e pedirem o auxílio deste órgão para a manutenção do curso na cidade.

Após o início das aulas, o CEMEP recebeu o magistério, com quatro classes já formadas, e mesmo já havendo iniciado suas atividades no ano de 1996 com o ingresso de seus alunos através de vestibulinho, teve que aceitar, dada a urgência, o curso de magistério.

O CEMEP já havia feito um plano de curso para implantar o magistério logo no início do seu funcionamento em 1990, mas este não foi aceito. Contudo, diante do impasse de qual seria o destino do curso extinto na escola estadual da cidade. A Secretaria Municipal de Educação deu preferência ao CEMEP, uma vez que este já havia feito o pedido e queria iniciar um processo de investimento na formação dos professores para a rede municipal.

O curso, antes ministrado por professores estaduais, passou a ter as aulas ministradas por professores da rede de ensino de Paulínia, que possuíam formação em Pedagogia, e iniciaram o trabalho em caráter emergencial.

Segundo a LDB 9394/ 96, parágrafo V do artigo 11º., Do Título IV,

Os municípios incumbir-se-ão de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal a manutenção e desenvolvimento do ensino. (Parágrafo único: Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica). (BRASIL, 1996).

A formação dos docentes que atuam na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, segundo o artigo 62º. Do Título VI - dos profissionais da educação,

[...] devem apresentar formação mínima na Modalidade Normal; para as demais séries, exigir-se-á a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena. No prazo previsto pelos sistemas de ensino, os professores que, atualmente, não possuem as habilitações exigidas por lei, necessariamente terão que adquiri-las, sob pena de não poderem continuar atuando no magistério. A partir de 23 de dezembro de 2007, nenhum estabelecimento de ensino admitirá professor sem a formação em nível superior. (BRASIL, 1996).

Desta forma, como podemos perceber a partir de 1996, essas e outras leis e artigos da nova LDB da educação nacional, desencadearam uma série de mudanças em todos os segmentos da educação. Portanto, como município da união, Paulínia iniciou as mudanças pelo processo de municipalização, o que garantiu a reestruturação dos níveis de ensino e a inserção do curso modalidade normal numa escola de ensino médio da cidade.

Nesta escola houve muitas tentativas de construção de um projeto político-pedagógico que se limitaram apenas a discussões, uma vez que o corpo docente da escola era instável.

Esta instabilidade sempre ocorreu em consequência das políticas educacionais do Estado e do Município, que permitem que os professores tenham sua

carga completa de aula dividida em diferentes estabelecimentos de ensino. Os professores do ensino fundamental e do ensino médio ainda continuam atuando segundo esta política, que os torna horistas. Estes professores, por possuírem uma má remuneração, desenvolvem seu trabalho, às vezes, em quatro unidades de ensino. Muitas vezes mal participam das reuniões, se desestimulam e, com o tempo e não agüentando o desgaste, abandonam as aulas ou no meio do ano mudam de escola.

Com o curso de magistério não foi diferente e a instabilidade foi o principal motivo para que a construção de um projeto político não se desenvolvesse.

Com o tempo algumas mudanças foram acontecendo, como a do quadro de docentes que passou a ser constituído por professores concursados no ano de 1996, e que iniciaram suas atividades em março de 1997.

Naquele momento, o CEMEP possuía duas classes de magistério: uma de quarto e uma de terceiro ano, vindas da escola estadual Porphyrio da Paz, que passou por todas as mudanças. Havia ainda, mais uma de segundo ano que foi constituída na transição para o CEMEP, e uma de primeiro ano que foi organizada na própria escola através do vestibulinho.

## CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL - CEMEP – PAULÍNIA

Esta pesquisa percorreu os passos característicos de um estudo descritivo, muito freqüente no campo da educação. Iniciamos pela caracterização da escola e do curso normal, enfatizando, contudo, os atores deste cenário: os professores formadores.

Como já foi dito na introdução, para este trabalho foram utilizadas fontes primárias, tais como a pesquisa em atas de reuniões e livros sobre a fundação da cidade.

Com efeito, a originalidade e a criatividade das abordagens historiográficas, afiguram-se mais visíveis em consonância com fontes

primárias inéditas, ou em consonância com (re)leitura de fontes secundárias, uma vez que as hipóteses de trabalho e o tratamento das fontes, nomeadamente no caso de reconceptualização, tomam com referente o conhecimento anterior [...]. (MAGALHÃES, 1999, p.68).

Neste percurso de caracterização dos professores (não em destaque aqui), buscamos identificar seu perfil, sua formação em graduação e pós-graduação, sua distribuição de tempo de trabalho docente dentro e fora da escola, a idade, sexo, estado civil, descendência, e sua participação no processo de formação continuada.

Após este momento, a pesquisa-ação buscou conhecer o trabalho docente destes professores dentro do curso normal, na escola municipal da cidade de Paulínia.

A participação militante, enquanto estratégia de pesquisa, parte do suposto da necessidade de se explicar o real a partir da inserção do pesquisador na realidade, nos acontecimentos (...) Na pesquisa militante, o pesquisador identifica-se com o objeto e este torna-se sujeito ao expressar suas representações estratégicas de sobrevivência e articulações no cotidiano. (GOHN, 1984, p.11).

Neste contexto mais específico, foram levantadas, junto aos professores, as concepções de formação de formadores e projeto político-pedagógico. E ainda registramos as reuniões de curso, organizadas de acordo com as próprias necessidades abordadas pelos professores, ou seja, como planejar e organizar os planos de curso.

Esta pesquisa obteve um crescimento muito significativo, seja através das contribuições dos professores do curso normal da escola pesquisada e dos conteúdos dinamizados em suas disciplinas, seja pela riqueza dos textos, livros e obras indicadas para leitura.

Todo o projeto inicial foi estruturado prevendo momentos de leitura, registro, análise e síntese da reflexão teórica e prática.

O mais significativo em todo esse processo foi a orientação dada pelos professores em sala de aula, bem como a participação dos sujeitos nesta pesquisa, registradas através de depoimentos sobre a sua formação. Todos tiveram uma participação efetiva e que merece ser reconhecida, com agradecimentos incansáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mergulhar no processo de construção do Projeto Político Pedagógico do CEMEP - Paulínia proporcionou e enriquecimento da nossa prática e da nossa formação, além de permitir uma reflexão mais elaborada sobre os problemas existentes nesta realidade.

A concepção de projeto político-pedagógico que norteou nossa pesquisa-ação tem como importante referencial Veiga (1995), que relata que o projeto começa a acontecer quando planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar, pois só assim nos lançamos para diante, com base no que temos, buscando o possível.

É antever um futuro diferente do presente. (VEIGA, 1998, p.12).

Mas também ao olharmos para trás temos uma visão mais clara do que já conquistamos. Através desta pesquisa pudemos redimensionar as conquistas que nos impulsionam a continuar.

O projeto de pesquisa inicial foi ambicioso em sua proposta, uma vez que acreditou na participação dos formadores do curso normal; ou seja, tinha como idéia inicial o trabalho coletivo dos professores na construção do projeto do curso normal. Contudo, com o desenvolvimento da pesquisa e o aprofundamento em referenciais teóricos, esta premissa foi sendo reconstruída, ao longo do caminho percorrido.

A idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham logo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 1895, p. 16).



Até o final do ano de 1999 surgiram mais perspectivas de mudanças do que de sua prática efetiva. As transformações que ocorreram permanecem vivas no curso normal e no modular normal no ano que o sucedeu. Entre as mais vivas e importantes, foram os encontros para estudos e a tentativa de integração de projetos de trabalho.

No ano de 2000 tivemos novamente uma enorme mudança no quadro de docentes e ingressaram aqueles que permanecem hoje no curso.

Infelizmente, neste ano de 2005, a secretaria da educação do Município de Paulínia, em reunião no dia 31 de outubro, deu por encerrada até o ano de 2008, as atividades do curso normal no Centro de Ensino Profissionalizante de Paulínia, apresentando como justificava para esta ação os últimos acontecimentos do concurso de professores para o Estado de São Paulo. Neste concurso de agosto de 2005, não foi aceita a inscrição de professores formados somente em nível médio. A exigência mínima, para o concurso, foi de formação em nível superior: normal ou pedagogia.

## Bibliografia

BORÓN, Atílio, SADER, Emir, GENTILI, Pablo (org.) **Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BRASIL, Constituição de 1988.

BRASIL, LEI 9394, de 20/12/96 IN **Diário Oficial** de 23/12/96.

BRASIL, LEI 5692, de 11/08/71 IN **Comparativo da Lei N° 9394 de 20/12/96 (LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) com as LEIS 4024 de 20/12/61 e 5692 de 11/08/71**. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo.

CARVALHO, Rita de C. G. **Formação de formadores na construção do Projeto Político Pedagógico do curso normal: CEMEP – Paulínia**. Dissertação de Mestrado em Educação do programa de pós-graduação. PUC – Campinas, SP, 2000.

CORRAGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMAZI, L de; WARDE, M. J., HADDAD, S. (org.) **O**

**Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez Puc-SP: ação educativa, 1996.

CURY, C. R. Jamil. A Nova L.D.B. e suas implicações nos Estados e Municípios: o Sistema Nacional de Educação, In **Educação e Sociedade**, N° 41, pp. 186-201, abril 1992.

DEMO, Pedro A **Nova L.D.B: ranços e avanços**, 3<sup>a</sup>. ed, Campinas, SP: Papirus, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário. In: \_\_\_\_\_, SILVA, Tomaz T. (org.) **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

\_\_\_\_\_.(1995) SADER, Emir (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GHON, Maria da G. A Pesquisa das Ciências Sociais considerações metodológicas. **Cadernos CEDES**, n. 12. São Paulo: Cortez, 1984.

MAGALHÃES, Justino P. de Breve Apontamento para a História das Instituições Educativas. In, SANFELICE, José L. ; SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José C. (org) **História da Educação: Perspectivas para um intercâmbio internacional.** Campinas SP: Autores Associados, 1999.

MAZIERO, Maria D.; SOARES, Meire T. M. **Paulínia: dos trilhos da Carril às chamadas do progresso: 1770-1970.** Paulínia - SP: Unigráfica, 1999.

MELLO, Guiomar N. de. A Pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo (46): 67-72, ago., 1983.

PINO, Angel. R. Os Novos Rumos da Nova L.D.B.: dos processos e conteúdos In, **Educação e Sociedade**, N° 51, pp. 356-378, ago/1995

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Boaventura S. Para uma Pedagogia do Conflito. In: \_\_\_\_\_, SILVA Azevedo (org.) **Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais** Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: Trajetórias, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_.(1998) **Da Nova L.D.B. ao novo Plano Nacional da Educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** SP: Cortez: Autores Associados, 1985 (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VEIGA, Ilma Passos A (org). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP., Papyrus ed, 1998.