2952 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT02/GT 17 - História da Educação e Filosofia da Educação

ASPECTOS DA LDB - LEI N.º 9.394/96 À LUZ DE CONCEITOS E FUNÇÕES CLÁSSICAS DA EDUCAÇÃO

Rafael Figueiredo Pinto - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
Adão Rogério Xavier Silva - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

RESUMO

O trabalho em evidência parte de conceitos clássicos de educação (presentes, em especial, na Antiguidade e no período iluminista), tradicionalmente ligados à ideia de que a educação forma o homem e torna-o livre para plenamente exercer todas as suas faculdades, para compreender se tais valores permeiam ou não a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desenvolvida no Brasil em 1996. Para tanto, marcos históricos e o cenário sociopolítico brasileiros anteriores e contemporâneos à formação da referida lei serão estudados, o que permitirá identificar, dentre outros elementos, os protagonistas e os interesses predominantes à época, sejam eles de âmbito nacional ou internacional, serviçais ao sistema econômico vigente ou não. São autores consultados ao longo do desenvolvimento da obra Kant, Saviani, Miranda e outros.

Palavras-chave: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LDB-96. Essência da educação. Banco Mundial. Organismos internacionais.

ASPECTOS DA LDB - LEI N.º 9.394/96 À LUZ DE CONCEITOS E FUNÇÕES CLÁSSICAS DA EDUCAÇÃO

RESUMO

O trabalho em evidência parte de conceitos clássicos de educação (presentes, em especial, na Antiguidade e no período iluminista), tradicionalmente ligados à ideia de que a educação forma o homem e torna-o livre para plenamente exercer todas as suas faculdades, para compreender se tais valores permeiam ou não a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desenvolvida no Brasil em 1996. Para tanto, marcos históricos e o cenário sociopolítico brasileiros anteriores e contemporâneos à formação da referida lei serão estudados, o que permitirá identificar, dentre outros elementos, os protagonistas e os interesses predominantes à época, sejam eles de âmbito nacional ou internacional, serviçais ao sistema econômico vigente ou não. São autores consultados ao longo do desenvolvimento da obra Kant, Saviani, Miranda e outros.

Palavras-chave: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LDB-96. Essência da educação. Banco Mundial. Organismos internacionais.

1 INTRODUÇÃO

Sob uma perspectiva histórica, é difícil conceber a ideia de que o homem seja capaz de prover a si mesmo sua educação, sua formação ou instrução. Assim, há muito predomina no mundo a ideologia grega clássica fundada na *paidéia*, pensamento que exprime ser o homem um sujeito que precisa ser educado, alguém cuja transformação precisa ser guiada (processo que não acontece de forma espontânea) por outra pessoa. Esta é uma arte "cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações" (KANT, 2006).

Se outrem é responsável pela promoção da educação, com a formação dos Estados, tais entes passaram a assumir o protagonismo do exercício de tal encargo para com suas respectivas populações. E o meio através do qual os Estados consubstanciam suas vontades, no âmbito do Direito, em regra, é através de leis.

Contudo, embora o canal estabelecido entre o Estado e o povo possua como veículo transmissor um objeto que costumeiramente possua a mesma moldura (lei), o conteúdo (educação e conceitos que lhe são inerentes ou anexos) costuma significativamente variar com o passar do tempo.

Com o advento da globalização, a partir da década de 90, por exemplo, uma série de mudanças ocorreu no cenário educacional brasileiro. Em verdade, transformações advindas de múltiplas fontes sempre permearam o seio social; todavia, jamais se sucederam com a impressionante velocidade percebida neste período.

Discernir o horizonte para o qual caminhou o Brasil, no fim do século XX, no tocante à educação, tornou-se uma missão demasiadamente difícil ante o fenômeno supramencionado. Eram muitas as diretrizes. Eram muitos os interesses.

Não poderia ser diferente, haja vista ser notória a importância da educação para a sociedade, bem como a heterogeneidade de comportamentos e pensamentos dos cidadãos que esta integram.

Como se evidenciará nesse estudo, nos anos 90, as diretrizes e interesses voltados para à educação tinham algo em comum: a presença de organismos internacionais.

À luz das informações acima expostas, tendo em vista que a educação é, pois, “uma prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais” (OLIVEIRA, 2013), indagar-se-á, a partir do trabalho em questão, que se volta especificamente para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desenvolvida em 1996, no Brasil, se as mudanças propostas por este ato normativo guardam consonância com a essência e os conceitos basilares inerentes à educação.

2 A EDUCAÇÃO, SUA ESSÊNCIA E CONCEITOS BASILARES

Para melhor compreensão do tema proposto neste trabalho, necessário se faz analisar a educação em seu sentido amplo e autêntico, entendendo-a como inerente à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos (PINTO, 2010).

Considerando que desde Aristóteles se perpetua a noção de que o homem é um animal político, um ser social, entender que a educação é um fato social implica em saber que se educa o indivíduo para a vida deste em sociedade, dando-lhe possibilidades de ter maior acesso ao trabalho e o máximo de consciência crítica sobre si e de seu mundo (PINTO, 2010).

Na mesma esteira, aponta Saviani (2005) que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo espécie de trabalho não-material cujo ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É por meio dela que se atribui ao homem sua natureza de ser humano e a contínua produção da sua própria existência.

Em outras palavras, é possível afirmar, então, que a educação é elemento fundante para a humanização do homem. É necessariamente por meio da educação que o homem “se faz ser homem”.

Vale-se a educação da disciplina, cultura, prudência e moralização, enquanto elementos, para a promoção de seus fins (KANT, 2006).

É por força do disciplinamento, por exemplo, que a animalidade ou selvageria, aspecto inerente ao homem, é transformada em humanidade. Uma vez submetido o homem à disciplina, discorre Kant (2006):

O primeiro período para o educando é aquele em que deve mostrar sujeição e obediência passivamente; no segundo, lhe é permitido usar a sua reflexão e a sua liberdade, desde que submeta uma e outra a certas regras. Respectivamente, no primeiro período, o constrangimento é mecânico; no segundo, é moral (KANT, 2006, p. 30).

A disciplina possui forte relação com o hábito. Este último ocorre por insistência, perseverança, não sem dor muitas vezes, pois é necessário para a libertação do ser humano. Submeter-se à instrução é um processo psicofísico, em que, além do desenvolvimento da memória e do raciocínio, é possível ao aluno domar o próprio corpo. O discente deve ser “preso” para depois ser livre. É por meio da assimilação do conhecimento mecânico, pela repetição do procedimento, que ele deixará de ser aprendiz e passará a ser livre e criativo (SAVIANI, 2006).

A cultura, por sua vez, abrange a instrução e vários conhecimentos. Através dela se adquire habilidade, a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que os homens almejam (KANT, 2006).

Quanto à prudência, uma vez adquirida pelo homem, a este são dados o discernimento e a possibilidade de influenciar o meio no qual está inserido (KANT, 2006).

Por fim, a moralização conduz o ser humano à disposição de escolher apenas os bons fins, a saber, aqueles que são necessariamente aprovados por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um (KANT, 2006).

A partir das definições acima, ante a importância do tema, observar-se-á que nas estruturas dos sistemas estatais educacionais está fortemente presente o entendimento de que a educação importa para o homem e para a sociedade, embora por considerável tempo ela tenha sido destinada a um grupo social seleto apenas, a partir da ideia de que a educação não deveria ter caráter universal, como defendiam Voltaire, Rousseau, Francis Bacon, John Locke e muitos outros ilustrados (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989).

3 A LDB-96 E O CENÁRIO SÓCIOPOLÍTICO DE SUA FORMAÇÃO

Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a LDB, também chamada de Lei n.º 9.394, foi submetida a um longo de processo de maturação, marcado por diversos conflitos de interesses e controvérsias no plano institucional.

Tratando-se de uma lei que traz em seu bojo bases e diretrizes para a educação brasileira, para que se compreenda a sua pretensão e seu alcance, aconselhável é a realização de uma análise epistemológica do vocábulo diretrizes. De acordo com Cury (2002):

Diretrizes são linhas gerais que, assumidas com dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior (CURY, 2002, p. 193)

É consenso entre muitos autores que a LDB em estudo confirma uma tendência já existente na CF/88, que é a de conferir atribuições e competências aos municípios, sobretudo no que tange à oferta do ensino fundamental e da educação infantil. Em particular, a LDB aponta para progressivos graus de autonomia das escolas, seja nos aspectos pedagógicos, seja nos aspectos financeiros, e preconiza a estrutura da gestão e da organização escolar sob caráter democrático e em atenção ao projeto político-pedagógico da escola (OLIVEIRA, 2013).

Por meio dos seus dispositivos, é perceptível que A LDB visou um sistema plural de educação, organizado por meio de um regime de colaboração, estabelecendo a gestão cooperativa como premissa na implementação de programas, projetos e ações no campo da educação (OLIVEIRA, 2013).

Todavia, para além do que é explícito numa lei, sabendo que a norma traz em seu bojo intencionalidades, é possível que implicitamente existam concepções e princípios do que se deseja adotar politicamente para uma determinada comunidade (LIMA, 2004).

Foi em 12 de dezembro de 1988, através do então deputado Octávio Elísio (PSDB-MG), que a LDB começou a materializar-se nas instâncias legislativas. Posteriormente, no processo de elaboração democrática dos projetos substitutivos, já em 1990, era nítido o embate entre defensores da escola pública, cuja articulação orgânica se dava com o grupo de parlamentares do GT-LTB, e os defensores e representantes da rede privada de ensino, que aglutinados a outros parlamentares, “tentaram interferir, por outras vias no mínimo suspeitas no processo de elaboração da LDB” (LIMA, 2004).

Nesse período, em âmbito mundial, relata Macedo (2014) que os blocos econômicos latino-americanos “produziram demandas por padronizações curriculares, acompanhada de perto por agentes sociais privados que avidamente buscavam interferir nas políticas públicas” (MACEDO, 2014, p. 1533). Logo, não era “exclusividade” do Brasil investidas dessa natureza por parte de certos grupos.

Em verdade, havia uma clara tentativa de, no projeto da LDB, aprovar pontos que desconsiderassem a realidade de uma sociedade de classes e que suprimissem formulações que implicassem na superação de desigualdades sociais e de uma educação voltada para a “formação da consciência crítica emancipadora” (LIMA, 2004).

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso, recém-eleito presidente do Brasil, sinalizou que a LDB deveria ser adequada às novas orientações político-econômicas, leia-se, de cunho neoliberal e essencialmente conservadora (LIMA, 2004).

O intento presidencial refletia interesses também presentes no Congresso Nacional, especificamente no projeto legislativo substitutivo do parlamentar Darcy Ribeiro. Quando comparou este projeto com o outro projeto concorrente em tramitação, assim asseverou LIMA:

As divergências entre os dois projetos começam pela concepção que fazem de educação, seus fins, objetivos e fundamentos. Segundo o substitutivo do senador Cid Sabóia, a educação deve ser estruturada com base nos ideais de *liberdade, igualdade, tolerância e justiça social*; o Substitutivo Darcy Ribeiro omite os princípios de *igualdade, tolerância e justiça social*, reduzindo-os a *liberdade e solidariedade humana*, indicando apenas, *apreço à tolerância*.

(...)

Tanto Darcy Ribeiro como Sabóia estabelecem por objetivos da educação a preparação para o exercício da cidadania. Cidadania *ativa e responsável*, sublinha Sabóia, princípios que, posteriormente, vão influenciar o conceito de ensino-aprendizagem, concepção de currículo e organização do trabalho pedagógico, como um processo mais vivo, participativo e criativo. O Substitutivo Darcy traça os objetivos para o âmbito mais reduzido de aquisição de conhecimentos, repetindo fórmulas genéricas e abstratas como *qualificação* para o trabalho (LIMA, 2004, p. 93-94).

A despeito do teor dos projetos concorrentes encabeçados por Darcy Ribeiro e Cid Sabóia, é possível afirmar que, em maior ou menor grau, a LDB fora aprovada seguindo orientações de organismos internacionais (LIMA, 2004).

Dentre os organismos internacionais que protagonizaram o cenário sociopolítico de formação da LDB-96, merece destaque o Banco Mundial.

Na década de 90, o Banco Mundial estimulou países a concentrar os recursos públicos na educação básica, acreditando ser tal medida o elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo, assim como para aliviar a pobreza. (TORRES, 1996).

Como marcos histórico-teóricos a fundamentar as ações do Banco Mundial, destaca-se a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990). Curiosamente o Brasil, em 1993, viria a replicar intentos internacionais através do Plano Decenal Educação para Todos, no governo Itamar Franco, a partir de um objetivo cristalino: “nenhuma criança sem escola” (EVANGELISTA, 2013, p. 18).

Com supostas boas intenções, visou o Banco Mundial ofertar aos países em desenvolvimento um cardápio de opções de política para que estes selecionassem a combinação mais adequada a suas necessidades. Ocorre que se trata de um pacote homogeneizador e prescritivo, que direta ou indiretamente restringe a discricionariedade das ações dos países (TORRES, 1996).

Tratando-se de um banco, o interesse pela educação indica que esta matéria é um problema econômico na visão neoliberal, já que ela é o “elemento central desse novo padrão de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2013, p. 240).

Recorda Macedo que “os discursos hegemônicos voltam-se para uma nova forma de sociabilidade, garantida pela expulsão das antigas formas de gestão da educação como bem público” (MACEDO, 2014, p. 1538).

Ainda sobre a política do Banco Mundial, destacou Libâneo (2012) que, para as escolas de países pobres, tal política possui duas características pedagógicas, quais sejam, o atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e o espaço de convivência e acolhimento social. Nessa toada, prossegue o nobre estudioso:

Com isso, produz-se nos sistemas de ensino, o que Nóvoa (2009) chamou de transbordamento de objetivos, em que os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem. Conclui-se, assim, que a escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidade para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

O Brasil parece ter seguido essa cartilha à risca. Ao privilegiar a expansão de vagas escolares e a gestão do sistema educacional mediante critérios de avaliação e informação, o país contou com ajuda internacional, sobretudo do Banco Mundial, para o desenvolvimento de todos os pré-requisitos (eficiência institucional, operacional e gestão política, financeira e social) necessários às reformas pretendidas. Seguindo os interesses do capital, esse ideário foi realizado pelo Governo FHC, do qual a LDB-96 é expoente (EVANGELISTA, 2013).

Foi sob a égide do primeiro mandato de FHC que a LDB fora promulgada. Por mais um mandato, o referido governante desenvolveria uma intensa e diversificada obra de mudanças no âmbito da educação escolar, sempre tendo por pauta políticas focalizadoras, com especial atenção ao ensino fundamental, em cumprimento às determinações do Banco Mundial e aos preceitos neoliberais (CURY, 2002).

Em síntese, não é leviano afirmar, então, conforme apontam estudos de diversos autores, que são pelas práticas descentralizadoras, de controle e de privatização que o governo de FHC é caracterizado (FERREIRA, 2013).

Fato curioso é saber que, tanto na esfera nacional como internacional, é nas mãos de economistas ou de “profissionais vinculados à educação mais a partir da economia ou da sociologia do que relacionados ao currículo ou à pedagogia” (TORRES, 1996, p. 139) que estão concentradas o poder para a consecução ou gestão das políticas educativas.

O que se constata, a partir da conjuntura sociopolítica de formação da LDB, por fim, é que o conceito de aprendizagem difundido nas reformas educativas neoliberais foi o de sua conotação instrumental (LIBÂNEO, 2012).

Nesse sentido, arremata Evangelista que “a reforma educacional era instrumentalizada para que populações pobres ou miseráveis fossem controladas, apassivadas e não oferecessem riscos à organização internacional do capital” (EVANGELISTA, 2013, p. 21).

4 LDB-96: DISTANCIAMENTO OU APROXIMAÇÃO DA ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO?

Já há muito se sustenta, entre estudiosos do âmbito educacional, a ideia de que não existe neutralidade no campo da educação. Dela se espera que sua existência dê-se em função de determinados interesses, escusos ou não. Assim, a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em razão de seus interesses (PINTO, 2010).

A despeito das transformações pelas quais constantemente uma sociedade vivencia, há uma expectativa legítima, às vezes confundida como pejorativamente conservadora, de que as políticas educacionais contemplem, em seu bojo, a essência clássica de seu conceito: conceito fundante para a humanização do homem, capaz de neste despertar, como afirma PINTO (2010, p. 32), "o máximo de consciência crítica sobre si e de seu mundo".

Ante o exposto, pertinente é a seguinte indagação: da essência da educação aproxima-se ou não a LDB?

Como prepondera o capital como fator norteador da LDB, o distanciamento é evidente. É que as políticas educacionais pautadas no neoliberalismo, em geral, apenas de maneira aparente demonstram preocupação na formação real homem, isto é, na plenitude das faculdades físicas e mentais deste.

Em verdade, ao "educar" o homem para que ele venha a meramente integrar a cadeia produtiva do capital, na condição de mão de obra, assim perpetuando um sistema econômico opressor, nada mais é do que submetê-lo a um processo de coisificação, longe do saber emancipatório, capaz de torná-lo livre das amarras da ignorância e da passividade.

Do ponto de vista político, essa prática é deveras antiga. Já no período do Império, importava ao governo legitimar a sua atuação domando as camadas inferiores da população (FILHO, 2010);

Ora, não há dúvidas de que na estrutura dos sistemas estatais educacionais está fortemente presente o entendimento de que a educação importa para o homem e para a sociedade.

Destarte, a busca por soluções num cenário político adverso aos preceitos basilares da educação deve ser incessante. Nesse âmbito, considerando o contexto histórico-social da atualidade, bem como o fato de que a legitimidade ética de agir do homem está intimamente marcada pela sensibilidade política (o ético só se legitima pelo político), importante é a lição de Severino (2006): "deve haver uma contribuição intencional para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica" (SEVERINO, 2006, p. 82).

Em igual sentido, memorável é a organização dos educadores nas décadas de 70 e 80, que preocupados com as necessidades das camadas não-dirigentes (maior parte da população brasileira), com o significado social e político da educação voltada para estas, bem como preocupados com o aspecto econômico-corporativo, fizeram eclodir greves que penetraram até os anos 90, década em que a LDB fora promulgada (SAVIANI, 1997).

Em tempos em que há o predomínio do econômico sobre o político, uma "Nova Ordem" não deve se assentar sob um arcabouço antigo, do velho continente, caracterizada pelo modo de produção capitalista que, como afirmado anteriormente, mais converte o homem em objeto do que na condição de sujeito (ARENDT, 1961).

Essa crise de valores essenciais da educação deve ser problematizada na sua potencialidade, como contexto que força os homens a pensar rigorosamente a sua realidade, em atitude reflexiva (ARENDT, 1961).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa democracia representativa, na qual supostamente os membros que ocupam as Casas do Poder Legislativo atendem aos interesses do povo, buscando sempre o melhor proveito em favor deste, se espera a confecção de leis relevantes e que carreguem consigo um teor verdadeiramente hábil a melhor tutelar a vida de todos.

No tocante à LDB-96, fruto do devido processo legislativo, ao carregar este ato normativo em seu bojo dispositivos que privilegiam a expansão de vagas escolares e a gestão do sistema educacional mediante critérios de avaliação e informação, tudo num pacote homogeneizador e prescritivo emanado pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, que claramente buscam a submissão passiva do indivíduo aos ditames do sistema capitalista, é possível concluir que a referida lei distanciou-se do que se entende por essência da educação - considerada aquela fundante para a humanização do homem, capaz de neste despertar "o máximo de consciência crítica sobre si e de seu mundo" (PINTO, 2010, p. 32), como afirmado outrora.

Nas "entrelinhas" de qualquer lei se extrai as motivações do legislador. Ultrapassadas as considerações iniciais acerca da educação em sua perspectiva clássica, foi precisamente em razão da busca pelos interesses contidos na LDB-96 que ao longo deste trabalho foram abordadas, de maneira ampla, os movimentos sociopolíticos e os marcos históricos que antecederam a elaboração da lei e que também estiveram presentes na sua execução.

A realidade de mercados globalizados e de grande influência do capital na condução das políticas econômicas, em todo mundo, é inegável. E não há, por ora, sinais claros de que, no Brasil, especificamente, essa situação irá mudar.

É que qualquer intento direcionado à promoção da educação em sentido clássico, na nova era globalizada, não irá apenas esbarrar em interesses de grupos nacionais ligados ao capital e à rede privada, mas também em obstáculos criados por organismos internacionais bem articulados.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Crise na Educação**. Traduzido (N.T.), a partir do impresso *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought, New York: Viking Press*, pp. 173-196, 1961.

CURY, Carlos Roberto Jamil Cury. **A educação básica no Brasil**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, 2002.

EVANGELISTA, Olinda. **Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais**. In: Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores / Organizadores: José Carlos Libâneo, Marilza Vanessa Rosa Suanno, Sandra Valéria Limonta. – Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Políticas educativas no Brasil no tempo da crise**. In: FERREIRA. E. B; OLIVEIRA. D. A. (Orgs.).**Crise da escola e políticas educativas**. 2ª Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Instrução Elementar no Século XIX**. In: 500 de educação no Brasil / Organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, - 4. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KANT, Immanuel (1724-1804). **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 5ª. Ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.

LIMA, Elizabeth Miranda de. **Consenso, dissenso e trama:** a LDB e o novo ordenamento da educação nacional. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

MACEDO, Elizabeth. **Base nacional comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, out/dez 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA. E. B; OLIVEIRA. D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2ª Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos** / Álvaro Vieira Pinto: Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. – 16. Ed – São Paulo, Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes históricos da nova LDB. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____, Dermeval, 1944 – **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações/Dermeval Saviani – 9. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In:**A bússola do escrever** : desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações / Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto Machado, organizadores. 2.ed. – Florianópolis : Ed. Da UFSC ; São Paulo : Cortez, 2006.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L ; WARDE, M. J. ; HADDAD, S. (orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996