

Democratização da Educação e Educação Democrática: Duas faces de uma mesma moeda *

Regina Vinhaes Gracindo **

O tema proposto pelo GT 05 — Estado e Política Educacional no Brasil — “teria o Estado brasileiro esgotado sua capacidade de atendimento à Educação Fundamental, para todos?” — incita duas outras indagações precedentes: a) qual a importância desse tipo de atendimento? e b) como deve ser desenvolvida essa educação? Com isso, além da questão do acesso ao ensino fundamental, são dois os sentidos importantes a serem aqui considerados: o primeiro destaca a importância do ensino fundamental na construção da democracia brasileira e o segundo encaminha a necessidade de um tipo de educação que corresponda ao exercício de uma prática democrática, com oferecimento de um ensino de qualidade (Gracindo, 1994).

Com o objetivo de fazer algumas considerações acerca destas questões que, em última instância, tratam da democratização do ensino fundamental e do processo educacional democrático, são aqui apresentados algumas reflexões oriundas de pesquisa que envolveu essa temática (Gracindo, 1993).

O ensino fundamental é peça indispensável no processo de democratização do país. Na medida em que não há democracia sem cidadãos ativos, não há cidadão ativo sem consciência política, não há consciência política sem uma visão crítica de si, do outro, da natureza, das relações entre estes e, finalmente, não se chega à essa concretização sem informações que sustentem e orientem estas posições. Nesse encadeamento de idéias, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da postura crítica advinda deles, necessita de um processo mínimo de educação, resguardado no ensino fundamental.

Assim, uma das condições básicas para o des-

envolvimento da democracia é a construção da cidadania e esta não prescinde das habilidades, conhecimentos e atitudes desenvolvidos e construídos no ensino fundamental.

A partir dessa constatação, “parece razoável imaginar que muito do jogo político futuro se decidirá na expansão e instrumentalidade que venha a ter a aparelhagem educacional brasileira. Ela se mostra crucial não apenas nos níveis superiores, onde parece condicionado a procura de lugar no mercado de trabalho ou a busca de soluções políticas, mas também nos níveis inferiores, onde pode condicionar de maneira importante a ultrapassagem do limiar da cidadania” (Reis, 1981, p.219).

A questão da cidadania está, portanto, intimamente ligada ao ensino fundamental. Supõe-se, no entanto, que esse ensino precisa propiciar uma educação que auxilie na construção de uma democracia de massas e isso se concretiza através de um processo educativo que seja internamente democrático.

A democracia sobre a qual se referem estas reflexões é a democracia de massas que requer um ensino de massas, assentado nos fundamentos de uma educação popular. A palavra “popular” não está aqui colocada como sinônimo de pouca, superficial ou não-universal, mas no sentido de atingir a todos, num processo de construção e de transmissão de conhecimentos universais e de sistematização dos conhecimentos populares. Com ela abre-se espaço para o desenvolvimento da consciência das massas e para a educação pública.

O ensino fundamental como peça indispensável na construção de uma democracia de massas estável e responsável, onde seu principal papel é o desenvolver a cidadania, não se limita à simples

existência de uma escola que oferece a possibilidade de o aluno aprender um determinado tipo de conteúdo (acesso ao saber), mas o importante é que ele tenha consciência do que deve ser ensinado, do como este ensino deve se desenvolver, do porquê da existência deste processo educativo e para quem se destina esse processo. Nesse sentido, ele precisa construir conteúdos que sirvam de instrumentos para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social e ser pessoal e desenvolver uma prática interna democrática.

Para que se possa compreender a necessidade e as conseqüências de um ensino fundamental democrático, cabe ressaltar a advertência que Bobbio faz sobre conceitos equivocados de desenvolvimento democrático, diz ele que “quando se quer saber se houve um desenvolvimento da democracia num dado país, o certo é procurar saber se aumentou não o número dos que têm direito de participar das decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer esse direito” (Bobbio, 1987). Entre esses espaços, pode ser situado o processo educativo, espaço esse de construção da cidadania; de liberdade de expressão e de idéias; de liberdade para construção de aprendizagens; de crescimento pessoal e social: um espaço democrático. Além disso, ele deveria atingir, também, a educação em direitos humanos que “cumpre o papel de combater o processo de dominação e alienação que a ordem estabelecida desenvolve e estimula, auxiliando, de forma interdisciplinar, nos planos de ensino formal e informal, com a ajuda de educadores eruditos e não eruditos, os setores populares a despertar para a cidadania e descobrir novas formas de luta e resistência” (Santos Júnior, 1986, p.75).

O processo educativo democrático possibilita: a liberdade de expressão (tanto do professor quanto do aluno); a liberdade de ensinar e de aprender; a participação nas decisões pedagógicas e administrativas da escola; o desenvolvimento da postura crítica frente a si próprio e à sociedade — um espaço de prática política. Ele, além disto, precisa ser democrático, também, no seu currículo escolar, oportunizando a todos um ensino de qualidade.

Olhando simultaneamente para as duas faces dessa moeda — a democratização do ensino fundamental e o desenvolvimento democrático desse ensino — verifica-se a necessidade de a escola: a)

ser acessível a todos com a garantia de permanência e de sucesso; b) ter uma administração democrática que garanta a participação da comunidade na definição de suas políticas, na organização do planejamento e no desenvolvimento da gestão; c) possuir qualidade, com professores pedagogicamente competentes e comprometidos politicamente com seu papel social, com um currículo voltado para a construção da cidadania.

Quanto ao Acesso e à Permanência

Dentre as condições iniciais para a democratização do ensino fundamental surge a questão do acesso à escola, que precisa ser para todos, ou seja, é necessária a universalização deste grau de ensino, como primeiro passo.

Cabe ressaltar, no entanto, que não basta oferecer vagas suficientes para todos; necessário, também, é garantir as condições de permanências nas mesmas, possibilitando sucesso escolar aos estudantes.

Quaisquer que sejam as restrições impostas ao acesso no ensino fundamental (uma faixa etária específica, uma classe social, etc.) todas limitam a sua abrangência, deixando “de fora” desse direito alguns segmentos da sociedade. Ora, se a questão básica que sustenta a universalização do ensino fundamental é o direito de acesso ao saber sistematizado pela escola, como condição prévia para a construção de uma verdadeira cidadania, esses limites induzem a pensar-se que existem brasileiros que não necessitam participar da vida da Nação: não precisam ser cidadãos. Esta é uma visão equivocada e seletiva de cidadania, pois o acesso ao ensino fundamental (ao saber e ao poder) deve ser uma garantia para todos.

Para garantir o acesso e a permanência de todos no processo educativo, a partir da realidade social brasileira, nos seus aspectos políticos, culturais e econômicos, são necessárias algumas medidas aparentemente “tupiniquins”, entre elas: a) a ampliação da rede física; b) a oferta de condições complementares à educação (saúde, alimentação, material escolar, etc.); c) regime especial de trabalho para o estudante-trabalhador; d) envolvimento da sociedade civil no compromisso com a educação; e) inclusão da alfabetização de adultos nas ações regulares do Sistema Educacional.

Quanto à ampliação da rede escolar, vale res-

salta a necessidade de cuidados especiais para sua análise e encaminhamentos, porque, de um lado, dados comprovam a necessidade de expressão para atendimento a toda demanda pelo ensino fundamental público, mas, de outro, também são facilmente encontrados inúmeros prédios escolares totalmente ou parcialmente ociosos. O que parece ocorrer é que não tem sido feito um mapeamento adequado das necessidades de ampliação da rede física, o que denota uma total ausência de critérios técnico-pedagógicos, por parte dos órgãos educacionais nesse campo, além de uma acentuada tendência clientelística nas suas decisões.

Num país de “centro”, onde as famílias tem uma renda compatível com as suas necessidades de subsistências e onde as relações de produção são mais justas, anunciar-se que a democratização do ensino fundamental passa pela oferta de suplementação alimentar, de assistência à saúde e da oferta de material didático aos alunos, parece uma postura deslocada. Porém, no Brasil, um país de contrastes e de periferia, onde a ideologia pós-liberal mascara a realidade acenando com os “direitos sociais” para a população, mas onde, em verdade, a maioria dela é subjugada nas relações de produção com salários incompatíveis com mínimo necessário para sua sobrevivência, elas configuram-se como fundamentais para que possa garantir o acesso ao saber. O que precisa ser resguardado, no entanto, é que as verbas através das quais estas atividades venham ser subsidiadas, não sejam incluídas como manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), devendo ser oriundas de outros estados, responsáveis pela área específica: saúde, previdência, etc.

Quando, por meio de um dispositivo da proposta original LBD aprovada na Câmara dos Deputados, definiu-se regime especial de trabalho para o estudante-trabalhador, visava-se garantir as condições de tempo e de incentivo para que, de fato, este segmento da sociedade pudesse ter as condições mínimas para o acesso ao ensino fundamental e para a sua permanência, com sucesso. Mas, o que se viu, na tramitação da LBD no Congresso Nacional, foi uma enorme barreira sendo criada por grupos que representam o empresariado brasileiro e multinacional, bloqueando essa possibilidade e demonstrando o total descompromisso do setor com a construção da cidadania.

Esse descompromisso aponta para um outro

fator importante para o acesso e a permanência com sucesso do aluno na escola: a necessidade da sociedade civil como um todo empenhar-se na universalização do ensino fundamental. Não no sentido da privatização do público, como insinuam os neo-liberais de plantão no governo, mas através da co-responsabilidade na oferta e na garantia de permanência, podendo, até, culminar o seu oposto: a publicização do privado

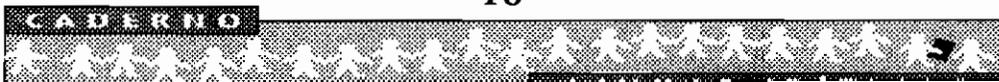
Dentre as atividades indispensáveis ao desenvolvimento do cidadão está a ferramenta essencial da cidadania: a alfabetização. Nesse sentido, a erradicação do analfabetismo torna-se um ponto fundamental para a democratização que deseja. No entanto, a história educacional brasileira mostra quão equivocados foram os famosos “Planos Especiais” ou nefastas, caras e ineficientes “Campanhas de Alfabetização” que surgiram a partir da década de 70, direcionadas ideologicamente pelo regime militar vigente.

A questão do analfabetismo no Brasil, dada sua importância, tem que ser encarada não como um problema passageiro, mas como um problema de tal monta, que requer uma ação regular incorporada ao Plano Nacional de Educação. Isto porque, enquanto existirem “Mobrais”, “Educares” e outros, enquanto a educação de adultos não fizer parte integrante do Sistema Educacional, enquanto for desejável a existência de uma “massa de manobra” nas quais as campanhas eleitorais se sustentam, continuar-se-á com medidas paliativas que, além de não resolverem o problema, agravam-no com o adiantamento de sua solução, aumentando o contingente de analfabetos: o que parece se desejável às elites detentoras do poder.

Quanto à Administração Educacional

Ao se falar em Democratização da educação e na administração desta prática social, esta já pressupõe, não uma administração qualquer, mas uma administração democrática que seja instrumento de transformação social. Uma administração inovadora, onde a “in-novo-ação muda para o novo, articulando teoria e ação mergulhadas e comprometidas com o emergente emancipador. Toma o partido da esperança histórica, dos construtores do amanhã” (Wittmann, 1992, p.60).

Durante muitos anos, principalmente no período militar tecnocrático, a administração educacional



sentia-se e agia como um ‘braço’ da administração capitalista. Isso gerou uma postura também tecnocrática e capitalista no processo educativo como um todo, que se reflete, até hoje, nos encaminhamentos autoritários e não-participativos que campeiam na prática educativa brasileira.

Como administração educacional democrática, compreende-se definição apresentada por Paro: ‘inspirada na cooperação recíproca entre homens, deve ter como meta a constituição, na escola de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos envolvidos no processo escolar, guiados por uma ‘vontade coletiva’, em direção ao alcance dos objetivos educacionais da escola’ (Paro, 1986, p.161).

Sendo a administração democrática aquela capaz de desenvolver processos e objetivos democráticos na delimitação de suas políticas, na elaboração de seus planejamentos e no desenvolvimento de sua gestão, cabe apontar para alguns de seus pontos construtivos: a) a escolha de dirigentes; b) a forma colegiada e descentralizada de administração; c) a relação entre a escola e a comunidade com a decorrente participação popular; d) a liberdade é propiciada aos estudantes e aos professores para a organização de associações e grupos representativos.

A primeira questão que surge no debate atual, quando se fala em administração democrática, é a forma pela qual se escolhe o dirigente escolar. A forma utilizada para essa escolha, por si só, não define a direção democrática que a escola irá imprimir no seu cotidiano. Dentre as mais comuns encontram-se: a eleição, a indicação feita pelo titular do executivo e o concurso público.

Os que apoiam a indicação pelo representante do executivo local apontam-na como uma prerrogativa da democracia representativa, na medida em que o titular do executivo já foi eleito pela população para o cumprimento de um programa e, e dessa forma, essa indicação é legítima e evita o contraditório na administração. Esse argumento não garante uma administração democrática, ao contrário, traz muito mais riscos de centralização, autoritarismo, fisiologismo e nepotismo.

O concurso, por outro lado, revigora a concepção de meritocracia. Os adeptos dessa forma parecem reforçar a tese da ideologia pós-liberal

que destaca a neutralidade política e supremacia da técnica na administração. Quem poderá garantir uma administração democrática e não uma administração ‘teleguiada’ pela ideologia hegemônica, como decorrência natural de um processo seletivo, onde a competência técnica é a dimensão privilegiada?

Assim, parece razoável encaminhar a opção pela eleição de dirigentes como melhor delas, não que ela por si só garanta o desenvolvimento de uma administração democrática, porém, como que melhor pode contribuir para a sua existência, por força do alto grau de participação de toda comunidade escolar que ela requer.

Se a postura de descentralização, tanto nas decisões, quanto no planejamento e na sua implementação, reflete o compromisso, a co-participação e a co-responsabilidade de todos com o processo educativo, observa-se que uma das formas concretas de descentralização é a existência de diversos órgãos colegiados que, pela sua composição, objetivos e dinâmica de funcionamento, podem imprimir à administração da educação, nos seus diversos níveis, uma postura democrática.

É no nível escolar que o processo de descentralização e de composição de Conselhos precisa ser incentivado, pois “a escola não pode copiar o espírito de competitividade individualista e egoísta da sociedade capitalista. Uma nova metodologia de trabalho deve ser seguida, se quisermos transformar a educação no Brasil” (Rodrigues, 1986, p.72). Sendo o Colegiado uma opção saudável de metodologia na busca de uma administração mais democrática e, como consequência, de uma escola mais democrática, ele precisará ser “o lugar privilegiado da proposição e defesa do projeto e dos objetivos educacionais e, também, uma tentativa de criar novas relações no interior da escola, para que a atividade de todos tenha como foco o projeto educacional da escola” (Rodrigues, 1986, p.69).

Ao “se considerar uma gestão democrática [como] aquela que, por um lado, direciona recursos de acordo com os interesses da maioria da população e, de outro, cria condições para a ampliação dos direitos em geral, pode-se tomar a questão da participação popular como um dos seus elementos constitutivos” (Daniel, 1989, p.187). Assim, uma administração educacional democrática não pode prescindir da participação da comunidade nas suas decisões, quanto às políticas a se-

rem delimitadas, às prioridades que darão suporte ao seu planejamento e quanto ao desenvolvimento de sua gestão. Nesta medida, a questão da participação popular é parte fundamental da democratização do ensino.

A escola de ensino fundamental democrática necessita, também, garantir liberdade para a atuação de professores e alunos. Essa liberdade precisa ser vista como sinônimo de responsabilidade, aquela que tem como principal atributo a conscientização dos direitos e deveres pessoais e sociais, de todos. Entre esses direitos situam-se os de: auto-organização em associações e sindicato; direito de greve; direito de representação; direito de manifestação e de atuação profissional/estudantil.

Quanto à Qualidade do Processo Educativo

Além da garantia de acesso e permanência de todos no processo educativo e da criação de um espaço para prática democrática no interior da escola, a democratização do ensino fundamental só se concretiza com a oferta de uma educação de qualidade.

A qualidade do processo educativo é aqui entendida como uma construção social. Nunca uma prescrição pré-concebida por "iluminados", nem um "rol" de indicações apropriadas das empresas capitalistas e consubstanciadas na "Qualidade Total". No sentido pretendido, qualidade e democratização se intercomplementam na construção da cidadania brasileira.

Dois são os pontos altamente relevantes na construção da qualidade do processo educativo: o currículo e o professor.

Compreende-se por currículo o conjunto de conteúdos selecionados e organizados metodologicamente de tal forma que estejam adequados: a) à realidade objetiva (dimensões do ser social e do ser pessoal oriundas da Teoria das Objetividades de Sampaio, 1988); b) à natureza dos conhecimentos e c) às necessidades e potencialidades dos alunos. Com esta organização, busca-se o atingimento dos objetivos educacionais, que, em última instância, levam à formação da cidadania.

Um currículo está adequado à realidade social quando oferece instrumental ao aluno para que ele atue culturalmente, economicamente e política-

mente na sociedade. Ele está adequado à natureza do conhecimento quando utiliza-se da prática e da teoria na medida certa, demandada pelo tipo de conteúdo que se está desenvolvendo e desenvolve lógicas do pensamento (formal, dialética, do inconsciente ou do paradoxo e transcendental) que são capazes de compreendê-lo. Ele, finalmente, atende às suas necessidades e potencialidades dos alunos, na medida em que suas atividades estão voltadas para o desenvolvimento das suas estruturas lógicas do pensamento, da sua concretude física e da sua capacidade simbólica.

Verifica-se, a partir de experiências curriculares elitistas, que os conteúdos e metodologias são selecionados a partir de um referencial da classe hegemônica, onde a cultura popular não tem vez, e nas quais os alunos das classes populares fracassam frequentemente, provocando o quadro alarmante de evasão. A partir desta constatação surge uma questão subjacente: a qualidade requerida está a serviço e está voltada para quem?

Ao se esposar a luta pela escola pública, democrática e de qualidade para todos, o encaminhamento da questão acima torna-se crucial. Quando o pensamento se volta para a construção e desenvolvimento de um currículo de qualidade, para grande massa da população brasileira (a classe trabalhadora), este currículo é a parte da educação popular. O currículo de qualidade "além de fornecer as técnicas e conhecimentos básicos à vida da população trabalhadora, elevando o nível do ensino, [deve partir] de situações de vida concreta, realçando o espírito comunitário dos envolvidos... estimulando a discussão das causas da exploração e opressão características dos sistemas" (Gadotti, 1989, p.32).

Assim, ele se torna "instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade e o saber de classe, que o aluno apresenta e que é resultante das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e o coloca como ponto de partida para o trabalho educativo" (Veiga, 1991, p.82).

Especificamente sobre os conteúdos que devem fazer parte de um currículo de qualidade, dois problemas se apresentam: "um, o significado cultural dos conteúdos... e outro... a ideologia à qual tais conteúdos respondem" (Nidelcoff, 1985, p.46). Nesse sentido, é fundamental que os conte-

údos sejam reais para a cultura local, possuindo significado para os alunos. Não se está aqui advogando que apenas o próximo (em termos espaciais e temporais) e o popular sejam desenvolvidos na escola. Busca-se, isto sim, alertar que os conteúdos considerados necessários à uma determinada postura ideológica (eles nunca são “neutros” como querem fazer-nos crer os postuladores da ideologia hegemônica), precisam ser trabalhados com um significado real. Assim, “resta verificar se os conteúdos propostos aos alunos verdadeiramente os ajudam a explicar a realidade e a levantar problemas dentro dela, ou se, pelo contrário, contribuem para torná-los mais alienados” (Nidelcoff, 1985, p.33).

O desenvolvimento desse conteúdo na prática educativa concreta — a maneira através da qual estes conteúdos inserem-se no processo ensino-aprendizagem — é o que aqui procura-se compreender como metodologia, ou método na prática pedagógica.

Importante destacar que, assim como o conteúdo curricular, a metodologia não tem um fim em si mesma. Sendo peça importante na organização escolar, não deve ser nem supervalorizada (como é feita nos processos tecnicistas), nem subvalorizada (como geralmente ocorre nas propostas espontaneístas extremadas).

A metodologia não pode ser vista como uma seta de direção única (método de ensino ou método de aprendizagem). Ela é uma seta de dupla direção (do processo de ensino-aprendizagem), na medida em que o processo educativo, enquanto prática social concreta, se apresenta dialeticamente. Nela, o professor ensina, mas também aprende e o aluno aprende, mas também ensina; não há dicotomia entre a teoria e a prática; há uma estreita ligação entre a transmissão de conhecimento e a produção de conhecimentos.

Como “condição” mais importante para a construção de um ensino fundamental de qualidade, emerge o trabalho do professor. Um Educador que conheça profundamente a realidade social, as necessidades e potencialidades de seus alunos, além da natureza dos conhecimentos com os quais vai lidar. Além desta competência, e talvez em decorrência dela, ele precisa estar “ensopado” de compromissos (como diria Paulo Freire), dado seu papel social.

O trabalho pedagógico está intimamente ligada à

concepção que o professor tem de uma escola de qualidade. Nesse sentido encontra-se: a) os que estão ligados aos valores tradicionais do ensino, cuja transmissão de conteúdo é seu papel mais relevante; b) os que estão ligados à pedagogia da “Escola-Nova”, onde o respeito ao ritmo próprio do aluno e à sua liberdade, necessitam de um professor cuja competência resguarde e incentive a individualização sobre a socialização; c) os que adotam a concepção tecnicista, que tem na lógica econômica seu fundamento; d) os adeptos da concepção “libertadora”, cuja escola socializada propicia ao indivíduo o conhecimento de sua classe fundamental e, a partir de seus problemas cotidianos, constrói uma postura de transformação social; e) os que esposam a concepção crítico-social dos conteúdos, constroem uma escola que conjuga a conscientização política a instrumentos cognitivos universais, para que os alunos possam intervir na sociedade, com condições de transformá-la — “tipos” de professor baseados nos “tipos” de pedagogia apresentados por Meksenas, 1988.

A diferença básica entre eles é que os três primeiros procuram adaptar os alunos à realidade na qual vivem, sem nenhuma proposta de transformação social e os dois últimos identificam na escola fundamental a possibilidade de formação de um cidadão que engaje na transformação social.

Em termos globais, pode-se enumerar algumas condições/atributos para o delineamento de um professor de qualidade: ter uma boa formação (técnica e política); estar sempre atualizado e reciclado; sentir-se valorizado profissionalmente.

Com esses ingredientes o ensino fundamental público poderá cumprir seu papel social na construção da cidadania para todos, numa luta contra o papel pré-estabelecido para ela, pois “o capitalismo de hoje não recusa o direito à escola, o que ele recusa é mudar a função social da escola” (Lettiere, 1980, p.202). E é essa a função social que diferenciará dois tipos de escola: aquela de interesse dos trabalhadores e aquela de interesse das frações dominantes do capital, pois, “os princípios da escola democrática são praticamente consensuais no meio da esquerda, e até nos meios liberais, e se traduzem pela democratização do acesso, da permanência e da gestão da escola. A partir daí é que se deve diferenciar o interesse de classe...” (Frateschi Filho, 1989, p.175).

A partir das reflexões apresentadas, verifica-se que o Estado não vem, de fato, oferecendo o ensino fundamental para todos. Isto porém não se dá

pela sua “incapacidade” técnico-financeira, mas pela postura neo-liberal que seus governantes vem imprimindo às políticas públicas, onde a privatização do público é uma de suas metas. Com isso, há um total descompromisso do Estado e do Governo com as duas faces da educação aqui analisadas: a democratização do ensino fundamental e a educação democrática. Com essa posição, dificulta-se a construção da cidadania e, conseqüentemente, da democracia brasileira.

* Texto elaborado para apresentação na 18a Reunião anual da ANPEd — 1995.

** Regina Vinhaes Gracindo — Professora do Departamento de Planejamento e Administração — FE/UnB.

Bibliografia

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 3a. ed. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1986.

DANIEL, Celso. “Participação popular” in: **A educação como Ato Político-Partidário**. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

FRATESCHI FILHO, Nelson. “A escola que interessa à classe trabalhadora” in: **A Educação como Ato Político-Partidário** (vários autores), 2a. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. “Algumas propostas educacionais do Partido dos trabalhadores”. In: **A Educação como Ato Político-Partidário** (vários autores). 2a. ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

GRACINDO, Regina Vinhaes, **Concepção de educação dos partidos políticos: o caso do ensino fundamental público, democrático e de qualidade** — Tese de doutorado — USP — 1993.

GRACINDO, Regina Vinhaes, **O Escrito, o Dito e o Feito: educação e partidos políticos**. Campinas: Ed. Papirus, 1994.

LETTIERI, A “A fábrica e a escola” in: A. Gorz, (org.) **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: M. Fontes, 1980.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. 30a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PARO, Vitor H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986

REIS, Fábio W. “As eleições de 1976 e a lógica do processo eleitoral brasileiro” in: David Fleischer (org.). **Os Partidos Políticos no Brasil**. Brasília: Ed. UnB, 1981.

RODRIGUES, Neidson, **Por um nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 5a. ed. São Paulo: Ed. Cortez: Autores Associados, 1986.

SAMPAIO, Luiz Sérgio C. **Teoria das Objetividades**. R.J.: Embratel, 1988

SANTOS JÚNIOR, Belisário [et al], “Os direitos humanos: a luta pela democracia.” in: **Os Direitos humanos: um debate necessário**, 1986.

VEIGA, Ilma P.A. e outro. **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

WITTMANN, Lauro Carlos, “A base das experiências”. In: **REBAF**, Brasília, v.7, n.1 e jan/dez, 1991.

