

## **Da Lei do ensino ao ensino da lei: o que revela o jeitinho dado pela escola ao “problema” do PPP.**

Alcio Crisóstomo Magalhães

### RESUMO

Dezoito anos após sua promulgação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vai se “acomodando” à rotina da escola. Uma questão intrigante nesse processo é o modo como as escolas vêm assimilando o artigo 12 da nova LDB 9394/96. O estudo de caso de um colégio público da cidade de Goiânia, que encontrara uma solução para o “problema” da elaboração do Projeto Político Pedagógico, revela como o cotidiano das instituições de ensino vem transformando em obrigação aquilo que nascera como direito, como possibilidade de autonomia didático-administrativa. Considerando a particularidade dessa realidade específica, buscar-se-á compreender como o desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro atrelado à ideologia da *modernização* cria os sujeitos sociais que contraditoriamente promovem a privatização do fazer da escola, ou seja, inventam a pedagogia da despolitização.

LDB 9394/96, políticas públicas, Projeto Político Pedagógico

Ainda que não se possa falar em uma revolução brasileira, levando em conta a conceituação clássica, ou mesmo o conjunto de rupturas que um evento dessa natureza produza, como no caso das revoluções burguesas na Europa, por exemplo, é possível, de acordo com o pensamento de Fernandes (1975), Ianni (1992), Oliveira (2003) e Coutinho (2006), entender que via processo de *modernização* conservadora o Brasil a seu modo e a seu tempo sentiu os ventos da modernidade. “Várias condições internas, insuperáveis, deram um toque especial a todo o processo e o condenaram a um padrão histórico-social” (FERNANDES, 1975, p. 169). Em que pese a diferença de ritmo, a irregularidade, a descontinuidade de uma região a outra do país e a grande heterogeneidade do processo, não se pode ignorar que a emancipação política potencializadora da construção de um Estado nacional brasileiro, bem como a desagregação da ordem senhorial escravista e a expansão da ordem social competitiva marcaram momentos de *ruptura*, o que os autores mencionados entendem por revolução burguesa no Brasil. “O Brasil moderno, ao mesmo tempo que se desenvolve e se diversifica, preserva e recria traços e marcas do passado recente e remoto, nesta e naquela região” (IANNI, 1992, p. 63).

De acordo com o pensamento social brasileiro clássico esse foi o período da consolidação do moderno Estado nacional brasileiro. Um ciclo que se iniciou no correr dos anos 1930 com a Era Vargas e que efetivou-se no final da década de 1970 e início dos anos 1980, com a promulgação do pacto liberal burguês brasileiro, expresso na Constituição de 1988.

Partindo da tese de que esse recorte histórico diz respeito à adesão do país à ideologia da *modernização*, ou seja, ao modo como o Brasil produz sua revolução burguesa, ou dito de outro modo, insere-se no bloco histórico capitalista, questiona-se como o *devenir* histórico que fomenta a criação e complexificação do sistema de nacional de ensino, algo que se materializa na mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), reflete as tensões e conflitos do processo de desenvolvimento da escola brasileira e ao mesmo tempo explica o modo como as instituições de ensino, passam a assimilar na virada do século XX para o XXI esse arcabouço legal que nasce de uma grande disputa de interesses e que se materializa como expressão de um consenso possível. Desconfia-se que pela interpretação do modo como a escola vem assimilando a ideia de elaboração e desenvolvimento dos Projetos Políticos Pedagógicos, novidade autorizada pela atual LDB, pode-se ter uma ótima chave de leitura e compressão de como o processo de *modernização* brasileira vem sendo assimilado pelas instituições de ensino, bem como vem produzido um tipo de cultura política.

O final dos anos 1930 marca para o Brasil a inauguração de um novo ciclo produtivo e por extensão, uma nova estrutura sócio-política. Nesse contexto histórico inaugura-se no país o ciclo de uma direta intervenção estatal na esfera econômica.

A consolidação do domínio burguês no nível político, no entanto, ocorre a partir do Estado Novo (1937-1945), quando se efetiva uma acentuada intervenção do Estado na economia, a modernização do aparelhos estatal e a participação de profissionais de classe média, militares e empresários no aparelho administrativo. (GERMANO, 1993, p. 43)

Se o otimismo pedagógico do movimento escolanovista inaugurou nos anos 1920 e 1930, o debate acerca da criação de um sistema nacional de ensino público, de qualidade, e em plena conformidade com o ideário liberal conservador, no ciclo histórico seguinte, do final da década de 1930 a escolarização ganhou um caráter eminentemente economicista, condição de filiação social. A ditadura do Estado Novo conciliou, em sua política educacional, o liberalismo-desenvolvimentista do movimento escolanovista, os princípios restauratórios da Igreja Católica, os interesses econômicos de grupos ávidos por fazer da escolarização uma mercadoria, bem como a condição privilegiada de formação das elites. O conjunto de reformas isoladas organizadas sob a denominação de Leis Orgânicas do Ensino expressam a tônica da escola desse período. Os decretos-lei 4.073, 4.048, 4.244 e 6.141, editados entre os anos 1942 e 1943,

regulamentaram respectivamente o Ensino Industrial, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, os Ensino Secundário e Comercial.

O anseio nacional pelo direito ao ensino público foi satisfeito sob a forma de um aparato de educação moral e de treinamento de mão-de-obra para a industrialização nascente. É muito por isso, que “(...) de meados dos anos 40 a meados dos anos 60 os esforços estão concentrados na difusão da escola primária nas cidades e principalmente no campo e nas campanhas de educação de adultos”. (PAIVA, 2011, p. 40)

O início dos 1960 revelou que a promessa de uma escola capaz de integrar a todos independente da classe social, bem como de criar uma *nação-potência* não se confirmava. O que se produzira de fato fora, por um lado, um sistema de ensino privado que, fomentado pelo Estado, assegurava privilégios aos herdeiros do capital, e, por outro, uma escola pública que conduzia uma pequena parcela dos filhos da classe trabalhadora a uma formação profissionalizante e à exploração precoce do mercado de trabalho. “(...) O período de 1958/1964 se caracteriza sobretudo pelo ‘realismo em educação’. Os ‘entusiastas’ praticamente haviam desaparecido (...)” (PAIVA, 1987, p. 206). Um diagnóstico elaborado pelos “pioneiros” e assinado por mais de cem professores, escritores e pesquisadores dá uma noção da situação à época.

A educação primária, em dois, três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada, (...) e baixou o nível do ensino secundário. (...) Se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares, (...) Se se considerar ainda que ultrapassa de 50% da população geral o número de analfabetos no país e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não frequentam escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246, nada será preciso acrescentar (...). (MANIFESTO 1959, In, HISTDBR, 2006)

É esse quadro de abandono que motivou, do início dos anos 1960, diversos grupos de professores, estudantes progressistas, ligas camponesas e sindicatos rurais, reunidos em centros e movimentos populares de cultura, a dedicarem-se à luta em defesa da escola pública e ao trabalho de educação de adultos e jovens excluídos do sistema oficial de ensino. Àquele período a escolarização em massa povoava o ideário da esquerda, que buscava aliados na luta contra a estrutura político-econômica do país. “Tudo isso repercutia no campo da educação e da cultura. Campanhas e movimentos de educação e cultura popular despontavam em todos os pontos do país, notadamente no nordeste, com propostas de conscientização política e social do povo.” (GERMANO,

1993, p. 50). Em 1962, por exemplo, Paulo Freire, sistematiza seu método de educação de adultos.

Nesse contexto a estruturação ou reestruturação do sistema de ensino tornara-se tarefa de primeira ordem. A precariedade da escola pública brasileira da década de 1960 poderia constituir-se em fator de anomia social. “Os moradores dos bairros populares, nas grandes cidades brasileiras, nos anos 1970, emergem como sujeitos importantes na luta pelo acesso à escola, (...) reivindicando demandas diversas com destaque para a escola”. (CRUZ, 2011, p. 103). Por esse motivo o Estado militar necessitava conter tal demanda.

Evidentemente que não se criou nenhum projeto de escolarização baseado nas experiências de educação popular que os movimentos populares vinham experimentando em alguns Estados brasileiros, especialmente da região Nordeste. O combustível ideológico que viria a nortear o sistema de ensino pós-golpe militar não seria outro senão *made in USA*. Se até o final dos anos 1950 pode-se falar de um ideal de escolarização baseado nos princípios escolanovistas tributários da combinação da tese de educação moral de Durkheim e da escola ativa de John Dewey, a partir de 1964 a escola brasileira praticamente caracterizou-se pela submissão ao projeto de escolarização concebido pela cultura política liberal burguesa sob forte influência norte-americana.

Esse quadro de negação e privilégio produzira ao mesmo tempo conformismo e resistência. Por assim dizer, fomentara já nos primeiros anos da década de 1980 a retomada do debate que parecia ter sido superado com o Estado militar brasileiro. A turbulência econômica que colocara em xeque a economia nacional e empurrara novamente os movimentos sociais para as ruas fertilizara também o meio acadêmico e os debates em torno da questão do projeto de escolarização que se vinha efetivando no Brasil. A educação de resultados, catalisada pelo tecnicismo dos ideólogos da ditadura, curiosamente também produzira frutos adversos. Fertilizado pelas novas matrizes de pensamento que aos poucos iam adentrando o país sob a forma de traduções, seminários, grupos de estudo, programas de pós graduações e traduções de outros autores “explicadores” da educação formal, o meio acadêmico vai aos poucos produzindo novas teorias acerca da escola.

Conforme classificação de FREITAS (2001) a Didática Fundamental, com sua contraposição à didática instrumental dos anos 1970, a Pedagogia Histórico Crítica, comumente conhecida como Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, com sua

concepção de trabalho não-material como categoria explicativa da ação docente, e, finalmente a Pedagogia dos Conflitos Sociais, que procurava interpretar a escola pela mediação da categoria mais valia, são exemplos dessa espécie de virada epistemológica que lançara novas luzes sobre a ação de ensinar a partir dos anos 1980. Pela mediação das análises marxistas abriram-se novas perspectivas de compreensão do papel da escola, da ação docente, e, por assim dizer, de todo o processo de ensino aprendizagem. “É nesse período que surge uma séria oposição à concepção corrente de didática, a qual saia de um período em que se havia exaltado o método e a técnica, especialmente na década de 1970” (FREITAS, 2001, p. 20)

Esses novos estudos, críticos do modelo técnico-instrumental do chamado ciclo de modernização brasileira, potencializados por uma realidade de escola para poucos e de ensino básico enredado por interesses privados vão fertilizar em larga escala as diversas frentes de lutas em defesa da escola pública e de qualidade que àquela altura aos poucos ia se fazendo ouvir em diferentes pontos do país. A exaustão do modelo econômico em nível internacional ressoava nacionalmente sob a forma de pressão pela redemocratização. Nesse contexto a defesa da escola pública tornara-se um dos emblemas da luta pela abertura política e temática de uma série de estudos que iam sendo desenvolvidos tendo o materialismo histórico como grande suporte epistemológico.

No âmbito escolar, por meio das exigências dos movimentos sociais, da intervenção das organizações sociais (...) elaborou-se uma concepção de escola voltada para as transformações sociais e mobilidade social que dê sua contribuição para a construção da democracia. Esse conceito formatou outras maneiras de organizar as práticas pedagógicas, auxiliou na implantação da nova legislação educacional e incutiu certo otimismo pela educação. Constituiu-se como combustível para o avanço das lutas pela expansão da escolaridade e tornou-se o espírito dos anos 1980. (CRUZ, 2009, p. 58)

*O Fórum em Defesa da Escola Pública*, por exemplo, representara uma espécie de comunhão desse clamor que colocava em sintonia o pulsar das ruas e o movimento acadêmico arejado pela chamada crítica radical, o grande fundamento da filosofia da práxis, que aos poucos passava a ser lida em língua portuguesa. A questão que se colocava era que a aclamada redemocratização só se efetivaria de fato com a democratização da escola, o que se daria apenas com a universalização da educação em todos os níveis. O Estado deveria assumir a tarefa de assegurar a todos, as condições de adentrar o sistema de ensino em sua totalidade, da pré-escola à universidade. Assim aparecem elementos novos na disputa pela escola. Disseminam-se inúmeros discursos

em defesa da necessidade de se repensar os currículos e, por assim dizer, a formação de professores, a concepção de ação pedagógica e de didática. Engrossa-se o coro em prol da ampliação da oferta de vagas e da articulação de todos os níveis, de modo a criar um fluxo contínuo desde as séries iniciais, contemplando inclusive o ensino profissionalizante, até o ensino superior. Ganha força nesse contexto grito em favor da necessidade de se redefinir toda a lógica organizacional das escolas, de modo a integrar as tarefas de direção e administração burocrática dos estabelecimentos ao todo do processo de ensino/aprendizagem.

À medida que a ditadura militar vai sendo confrontada pelo imperativo da impossibilidade de continuar assegurando as melhores condições de reprodução do capital em nível nacional, vai se intensificando o debate acerca dos rumos que a escola brasileira deveria tomar em um novo contexto de sociedade civil. O texto Constitucional de 1988, o grande marco da redefinição do pacto liberal brasileiro já esboça isso. Ainda que a expressão da força dos grupos privados e da Igreja, ainda que muito influenciada pela concepção de escolarização interessada das décadas anteriores, ou seja, a mesma que confundira educação mediada pelo trabalho e formação de mão-de-obra, a Carta Magna pós Governo militar acenava com a necessidade de se elaborar um novo projeto de educação nacional. À bem da renovação do consenso, uma outra concepção de escola, capaz de contemplar inclusive as demandas populares.

Ainda que a despeito de todas as manobras privatistas que envolveram o processo de regulamentação das diretrizes educacionais do novo ciclo democrático, ainda que não tenha tido força para quebrar a espinha dorsal da ideologia da chamada igualdade de oportunidades, ou seja, a liberdade total para a exploração da educação como negócio ou mercadoria, ainda que segundo Florestan Fernandes a expressão de um sincretismo crente na possibilidade de conciliação de elementos antagônicos e inconciliáveis por natureza, ainda que um texto inócuo, genérico, dissimulador do caráter do Governo que o aprovava no Congresso Nacional, a despeito de uma infinidade de omissões, conforme análise de Saviani (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), de certo modo, atende a muitas das demandas dos movimentos sociais do final dos anos 1970 e início dos anos 1980. É ela, por exemplo, que assegura às escolas o direito de organizar-se em torno de certa autonomia didática, pedagógica e administrativa. A possibilidade de eleição dos Conselhos Escolares, bem como de diretores pela própria instituição de ensino, o direito de gerir-se por Projetos Políticos Pedagógicos elaborados pelas comunidades escolares são

exemplos de demandas criadas pelas correntes progressistas da educação nacional da virada democrática e contemplados na nova LDB.

Conforme Passos (2003) a ideia de Projetos Político Pedagógico corresponde a uma concepção crítica de escola, ao direito da mesma trilhar seu próprio caminho. Ou seja, coletivamente definir suas prioridades, diagnosticar suas limitações, debater seu currículo, pensar-se como espaço de diferenças, e, pela mediação da práxis, resolver-se como instituição de ensino. Portanto, diz respeito à possibilidade de permitir-se como espaço ampliado de formação, e, por assim dizer, de tomar para si a tarefa de reduzir os efeitos da fragmentação e hierarquização do conhecimento advindos da matriz educacional predominante até os anos 1970.

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (PASSOS, 2003, p. 13)

Ainda que concebida no período de maior luminosidade do pacto liberal burguês e, por conseguinte, fiel aos seus princípios ideológicos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 franqueara às escolas brasileiras essa grande possibilidade. Preconiza nos seis primeiros parágrafos do seu artigo 12 o direito das mesmas:

- I elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (BRASIL, 1996)

Partindo desse crescente histórico que transforma demandas sociais em diretrizes para elaboração de políticas públicas, uma questão apresenta-se, dezoito anos após a aprovação da LDB 9394/96. Como aquilo que se apresentara como demanda dos movimentos sociais dos anos 1970 e 80 fora, assimilado pelo cotidiano das escolas? A

realidade de uma escola pública de Goiânia oferece alguns dados preliminares, que autorizam senão respostas conclusivas, aos menos um primeiro ensaio.

Desde que se tornara determinação legal, o Colégio Estadual vem ano após ano buscando formas de elaborar seu Projeto Político Pedagógico. Nos últimos anos a redação do documento vem seguindo uma sistemática curiosa. O Colégio Estadual encontrara uma maneira de resolver aquilo que para a grande maioria da instituição se convertera em “problema”, o dilema da elaboração do PPP. Ao invés de mobilizar a comunidade escolar para as plenárias de levantamento das demandas e das ações pedagógicas a serem desenvolvidas para contê-las, o princípio chave adotado para a elaboração do Plano de trabalho fora a delegação e cópia.

O chamado Grupo Gestor composto pela Diretora, Secretária e algumas das Coordenadoras encarrega-se de “redigir” anualmente o documento. A tarefa que inicialmente apresentava-se como trabalho, logo fora sistematizada sob a forma de uma técnica racional de produção. Ou seja, transformação de termos presentes no próprio corpo da Lei (LDB 9394/96) em “senhas”, “palavras mágicas”, “muletas”, expressões valiosas, mas que devido ao uso indiscriminado tornam-se chavões destituídos de sentido. O lugar comum de um trecho do Projeto Político Pedagógico de 2013 e que se repete nas inúmeras edições anuais do documento revela isso.

A escola tem o papel de contribuir para a transformação da sociedade e para o desenvolvimento integral da criança do jovem, adolescente e adulto. Assim considerando, adota-se uma perspectiva de currículo cujo princípio fundamental é o de estabelecer uma íntima relação dos conhecimentos científicos com a realidade do aluno (PPP, 2013).

Também é o que se revela em sínteses como:

A escola tem como objetivo desenvolver uma proposta de crescente de humanização, com o qual o homem se constrói como pessoa, com identidade própria e valores que norteiam o posicionamento de cada um diante do mundo e da vida. É nesse local que acontece a educação formal, e, por isso, acreditamos que ela tem o papel de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária (PPP, 2013).

O que se percebe claramente é a adoção de uma estratégia de repetir nas sucessivas edições ideias importantes, mas sem qualquer relação com a realidade da instituição. A palavra cidadão ou cidadania, por exemplo, é utilizada à exaustão, sem o menor cuidado em definir de quem se está tratando quando se faz referência a tal indivíduo. “A finalidade da escola é contribuir para a formação do cidadão consciente, crítico de forma que possa atuar e contribuir para transformar o seu meio e a sociedade ” (PPP,

2013). Parte-se da repetição enfadonha de inúmeros lugares comuns, criando a impressão que o simples de fato mencionar certos termos presentes na legislação é o suficiente para se construir uma escola mediada pela práxis. Diga-se de passagem esse é outro termo recorrente do “método” criado pelo Colégio Estadual para “elaborar” seu Projeto Político Pedagógico.

Outra estratégia “inventada” pela instituição para resolver a questão da obrigatoriedade de elaborar o documento é a conservação dos chamados projetos pedagógicos que deram certo nos anos anteriores. Nesse caso, entenda-se como projetos alguns programas criados pela Secretaria Estadual de Educação para serem desenvolvidos nas instituições de ensino e até mesmo os “passeios” e ciclos festivos que ano após ano as escolas reproduzem sem qualquer contextualização histórica, crítica ou sintonia com os conteúdos estudados. Por meio da sistemática da sobreposição de ações criadas isoladamente por uma ou outra disciplina, repetição dos ritos e rituais festivos, e assimilação das demandas institucionais criadas pela burocracia estatal, muitas vezes orientadas por interesses de grupos privados, vai se montando uma espécie de projeto “colcha de retalhos”, organizado de modo burocrático e sem nenhum embasamento teórico-metodológico.

Os chamados projetos “Formação Cultural”; “Música na Escola”; “Páscoa Solidária”; “Cultura Indígena”; “Dia das Mães”; “Visita ao Centro Agropecuário de Goiânia”; “Tosco em Ação”; “Projeto de Gestão”; “Cidadania” e “Projeto Arraial Junino” são exemplos dessas ações que além de isoladas e dogmáticas, em larga escala pecam por reforçarem estereótipos, por não questionarem as tradições inventadas e por estimularem o consumo de uma variedade de produtos da indústria cultural.

O Colégio Estadual alega que tal estratégia fora a maneira encontrada para resolver o problema da falta de boa vontade do coletivo para cumprir o que se interpreta como a burocracia da elaboração do PPP. Como a “coisa” tem que sair e a grande maioria normalmente sempre tem uma justificativa para não tomar parte na tarefa que deveria ser coletiva, o Grupo Gestor equacionou desse modo a ação.

Nos primeiros meses do ano letivo, sempre que “sobra um tempo” reúne-se para “atualizá-lo”. Concluída a tarefa, normalmente às vésperas do fechamento do segundo bimestre, o que demonstra claramente que o Projeto não serve de guia para o início do ano letivo, deposita-o na mesa da sala dos professores, deixando à disposição para leitura individual e isolada.

Assim, o Projeto Político Pedagógico que chegara à escola como um direito, tornara-se uma “obrigação” e por assim dizer uma “dor de cabeça”, conforme sugere a escola, ao justificar a dinâmica de “elaboração”. Nesse sentido, pode-se dizer que a instituição de ensino à sua maneira resolvera o problema do PPP. Tornara-se tão palatável que fora reduzido até no nome. De Projeto Político Pedagógico passara a ser conhecido apenas por PPP, uma abreviação aparentemente inocente, mas de certo modo reveladora do sentido dado a algo que fora a duras penas, por meio de muito debate, muito conflito, conquistado pela escola pública.

## CONCLUSÃO

Por assim dizer, o que se pode inferir é que o Colégio Estadual contraditoriamente transformara em obrigação aquilo que antes fora reivindicado como direito. Seguindo a lógica da racionalização do processo produtivo burguês, ou seja, uma espécie de adaptação do fazer da escola à lógica do não-trabalho fordista, a instituição convertera a possibilidade de autonomia em mera reprodução, ação mecânica e estéril, destituída de sentido, e, por assim mantenedora do silêncio, da fragmentação e da velha hierarquia pedagógico-administrativa herdeira da tradição pedagógica criada pela ideologia da *modernização* brasileira.

A dinâmica de “elaboração” de seu plano de ação oferece bons elementos para a compreensão do modo como aquilo que se idealizou como autonomia vem se efetivando como sistema nacional de ensino brasileiro e, por assim dizer, em escolarização. A realidade do Colégio Estadual além de revelar o sentido de uma cultura política que também se expressa na educação escolar, anuncia a contradição da estrutura político-econômica que cria as políticas públicas e, por assim dizer, a própria LDB. Não se pode pensar que após mais de meio século de desenvolvimento do projeto civilizatório brasileiro, se poderia ter um sujeito coletivo que não fosse a expressão dessa hegemonia. Se passamos meio século produzindo as condições ideais para o asfixiamento do político, não se pode esperar que o simples imperativo objetivo de uma legislação seja capaz de recriar por determinação o chamado espaço público. Não se pode imaginar que após um longo período de educação para a individualização e para o adestramento econômico, seja possível obter como resultado, algo mais que seres resistentes a qualquer tipo de fazer que não seja orientado pela possibilidade de ganhos

materiais imediatos. Não é a Lei que cria o ser político e, por assim dizer o projeto político pedagógico. É isso que esconde e revela a dinâmica do Colégio Estadual. Não se pode deixar de estranhar o fato de a escola simplesmente recusar-se à tarefa de poder se pensar, contudo, também não se pode deixar de interpretar o fato como resposta da realidade a todas as lacunas, omissões e contradições do próprio ciclo histórico que acabara por produzir A LDB 9394/96. Não se enfrentara, por exemplo, a questão da escola fracionada ou parcial, dos professores horistas e enredados em blocos de saber incomunicáveis, mas ao mesmo tempo, tentara-se criar por meio de lei uma pedagogia do diálogo e do coletivo. Não se resolvera o problema da falta de um quadro único e exclusivo da escola e idealizara-se que sem isso se pudesse exigir que por decreto todos tomassem a instituição como sua. Dois exemplos mínimos, mas suficientes para que se possa compreender porque quase vinte anos após a regulamentação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o que salta aos olhos é que é pela mediação do nefasto “jeitinho” brasileiro que se tem buscado a solução para o problema do descompasso entre os princípios norteadores do sistema de ensino brasileiro e o dia-a-dia das escolas.

## 11 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394)*, Brasília, Editora do Brasil, 1996, 38 páginas.

CUNHA, Marcus Vinicius da, John Dewey – *Democracia e educação: capítulos essenciais*, São paulo, Ática, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. *O Estado Brasileiro: gênese, crise alternativas*. In LIMA, Júlio César França (Org). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006.

CRUZ, José Adelson, *O movimento social e a escola: da criação passada à invenção necessária*. Eccos, In Eccos (São Paulo) n 1, V, jan/ jun 2009. p. 57 a 75.

\_\_\_\_\_, *Notas sobre a sociedade civil e sua relação com a educação*. Goiânia: Educativa (UCG), v. 14, n 1 p. 101-121, jan./jun.2011

DURKHEIM, *A educação moral*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

FERNANDES, Florestan, *Sociedade de Classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GAY, Peter. *A experiência burguesa da rainha vitória a Freud: a educação dos sentidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GERMANO, Willington José, *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*, São Paulo, Cortez, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas SP: Papirus, 2001.

Colégio Estadual Santa Bernadete, Projeto Político Pedagógico 2013, Goiânia, digitado.

GRAMSCI, A, *Cadernos do Cárcere, Vol. 3*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

IANNI, Octávio, *A ideia de Brasil Moderno* – São Paulo: Brasiliense, 1992.

OLIVEIRA, Francisco. *Crítica a razão pura/o ornitorrinco*, São paulo,: Boitempo, 2003.

PAIVA, Vanilda, *Educação Popular – Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PASSOS, Ilma. *Escola: Espaço do projeto político-pedagógico*, Campinas/SP: Papirus 2003.

PEDAGOGIA EM FOCO On line, *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)* Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>>. Acesso em: 24/08/2012, 20:00  
REVISTA HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.205–220, ago2006 - ISSN: 1676-2584  
206 Disponível em: <wwwhttp://Revista HISTEDBR On-Line>. Acesso em: 24/08/2012, 19:50.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Vozes, Petrópolis, 1978. □

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas* Campinas, SP: Autores Associados, 2000.