

## CONCEITUALIZAÇÃO E PRÁTICA DA ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA

MARIA AUXILIADORA SOARES FORTES

### Introdução

As políticas educacionais e os modos de funcionamento da educação refletem tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais. Por isso, a discussão acerca das classes de aceleração não se restringe ao âmbito da educação, uma vez que está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, dentre outros.

Nessa perspectiva, cabe realçar que o desenvolvimento do capitalismo no mundo moderno tem produzido uma desigualdade social estrutural crescente, na medida em que as nações vêem dia-a-dia seu poder subjugado à lógica econômica do mercado.

A crise do paradigma econômico-estrutural que fundamentou o Estado capitalista das últimas décadas do século XIX até meados do século XX, sobretudo, no período pós-Segunda Guerra Mundial, provocou, no mundo, uma ampla reestruturação político-econômica e cultural em sua dinâmica de desenvolvimento, cujas características constituem o denominado neoliberalismo.

Essa forma de organização expressa uma ordem social em que o campo econômico constitui-se na mola-mestra, em torno do qual se articulam o social e o educacional, por conseguinte, é o padrão maior de orientação das políticas públicas em geral, e das educacionais, em particular.

As propostas educacionais centradas na idéia de educação como investimento, deram lugar a uma concepção de educação como capital técnico associada ao novo padrão econômico, o que, conseqüentemente, pressupõe e requer novos enfoques, novos modelos de gestão, novas prioridades.

Para garantir a implementação, no âmbito internacional, de políticas macroeconômicas e de desenvolvimento social coerentes com esses novos parâmetros, com uma orientação padronizada e global a todos os países, nota-

damente, os de economia subdesenvolvidas, organismos internacionais de desenvolvimento, os grandes mentores teórico-políticos, o centro de inteligentsia do capitalismo contemporâneo, tais como: o Banco Mundial – BM, o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, determinaram a elaboração e divulgação das diretrizes gerais das reformas de Estado, em especial, do setor educacional (ARANTES, 1998).

A condição de subserviência, decorrente da pressão político-econômica por parte desses organismos internacionais, constituiu-se fator determinante para que se forjasse, internacionalmente, a execução de políticas reformadoras para os referidos países, de modo a promoverem a adequação de seus sistemas educacionais às necessidades econômicas, mantendo-os em sintonia política e ideológica à racionalidade produtiva e de mercado globalizado.

Estão inseridas neste contexto as reformas educacionais, materializadas através de Decretos, de Medidas Provisórias, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.304/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Emenda Constitucional nº 14/1996 e a Lei nº 9.424/96, que criou e instituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, como poderoso incentivo legal e financeiro para a municipalização do ensino fundamental.

Neste arcabouço, a descentralização pedagógica, administrativa e financeira das respectivas políticas, tem sido uma estratégia, cuja justificativa se insere no discurso governamental relativo à democratização e universalização do atendimento escolar.

Essa perspectiva de educação, também assumida no sistema educacional público cearense, incorpora a discussão da inclusão/exclusão dos atores sociais no espaço escolar, bem como a da necessidade de expansão/universalização do ensino fundamental e as “estratégias” de correções das mazelas que assolam este nível de ensino.

Portanto, faz-se importante uma reflexão tanto do sentido, como do alcance, que as classes de aceleração da aprendizagem foram incorporando no cenário educacional, sobretudo, no que concerne à divulgação do saber universal para a população desfavorecida.

## **Proposta Oficial da Aceleração da Aprendizagem – Processos, Estratégias e Procedimentos**

As políticas sociais se revelam em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento da organização da sociedade, por meio de ideologia própria que as impulsiona, constituindo-se o substrato para a efetivação das políticas educacionais e a organização do sistema escolar.

No contexto dessa discussão cabe lembrar que, a influência das idéias neoliberais se faz sentir com maior intensidade, desde a década de 1980, quando tomam forma o receituário intitulado *Consenso de Washington*<sup>1</sup>, estabelecido no final de 1989, o qual propõe, como condição para a renegociação da dívida externa, um programa de ajuste estrutural para estes países.

“A Falsificação do Consenso”, como argumenta Gentili (1998), atingiu de forma intensa os países da América Latina e Caribe, no que se refere às políticas públicas, incluindo-se aí as educacionais.

A década de 1980 caracterizou-se, portanto, pelo início da implementação de diversas reformas educacionais. Trata-se de um processo complexo, uma vez que introduz mudanças profundas em diversas dimensões, tais como: as prioridades educacionais, as formas de financiamento, o currículo e a avaliação educacional (SHIROMA, 2000).

Nessa conjuntura, em 1988, é promulgada a nossa atual Constituição Federal, cujo texto reflete um forte apelo de cidadania. O mundo globalizado exigia uma mudança na sociedade, com o intuito de adequar os povos e as culturas à nova ordem social.

Outro marco importante que delineia nosso quadro educacional refere-se ao compromisso internacional assumido pelo governo brasileiro, de universalização do ensino fundamental, no início da década de 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia.

Nessa trajetória, com muita mobilização e alguns anos de tramitação, foi sancionada em 20 de dezembro de

---

<sup>1</sup> Termo cunhado por John Williamson, pesquisador do Institute for International Economics, para discutir as reformas implementadas pelos governos latino-americanos a partir da década de 1980.

1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. Portanto, o ano de 1997 se inicia sob a vigência dessa nova lei, obrigando todas as instituições de ensino a adequar as suas atividades às normas estabelecidas.

Diante desse aparato legal, a Secretaria da Educação Básica do Ceará – Seduc – viveu o impacto da reestruturação do ensino fundamental como forma de “resolver” os alarmantes índices de fracasso escolar, dentre outras medidas, criando, atrelada ao ciclo, as classes de aceleração, conforme as Disposições Gerais da Educação Básica, Art. 23. Inciso V, alínea b.

Desse modo, apoiando-se na nova LDB, o Conselho Estadual de Educação do Ceará, por iniciativa da Seduc, aprovou, em 1998, para o seu sistema escolar a implantação das classes de aceleração da aprendizagem, sob o Parecer 1114/98.

A premissa básica que fundamenta essa medida é recuperar a trajetória escolar do aluno, como forma de habilitá-lo ao prosseguimento de estudos em caráter regular, em decorrência, também, dos seguintes dados:

[...] em 1995, o Ceará registrou uma evasão da ordem de 12,1% e, em 1996, a repetência alcançou 12,9%. Os índices de repetência que vinham se acumulando ao longo dos anos, somados à evasão e ao conseqüente retorno de alunos evadidos, resultaram em elevada distorção série-idade que alcançou mais de 50% nas turmas de 1ª e 2ª séries. Havia casos isolados em que este percentual atingiu até 85%. A distorção série-idade acarreta graves problemas para o aproveitamento escolar desses alunos (CEARÁ, 1997, p. 36).

Portanto, com o intuito de garantir o desejado, sua proposta pedagógica prioriza os seguintes aspectos:

[...] considerar a realidade e a diferença entre os alunos; desenvolver o espírito de persistência, os sentimentos de autoconfiança e cooperação; acreditar que toda criança é capaz de aprender (CEARÁ, 1997, p. 38).

A proposta, ao acolher alunos que se encontravam defasados em relação à idade regular de matrícula, inspirou-se em grande parte na concepção e justificativas do pro-

jeto político-pedagógico desenvolvido por São Paulo, como explicita o depoimento a seguir:

Nós analisamos algumas propostas. A proposta de Brasília, a da Bahia e a de São Paulo do CENPEC. A que mais se aproximou da nossa realidade foi a do CENPEC. Então, nós fizemos algumas adaptações para a nossa realidade e começamos a analisar com base na distorção [sic] (Técnica da Seduc, 2004).

De acordo com essa escolha, cabe destacar os parâmetros que nortearam a proposta pedagógica:

Nós tínhamos uma proposta pedagógica, a proposta do CENPEC, adaptada a realidade do Estado, que era para definir padrões metodológicos favoráveis à mobilização de interesses. Detalhar ponto de chegada, explicitando os conteúdos em termos de conceitos, habilidades, operações de pensamento, hábito ou valores. Organizar formas de trabalho que atendessem aos alunos em suas necessidades individuais, em pequenos grupos ou no coletivo. Então, nós tínhamos toda uma metodologia de trabalho. Tinha momentos que era material instrucional, trabalhavam por módulos, em outros era projetos de trabalho. Todo o trabalho da aceleração, a metodologia, era individual e em grupo (Técnica da Seduc, 2004).

O currículo foi estruturado a partir de eixos norteadores especificados por áreas de conhecimentos que se pautam por uma perspectiva integradora, ao mesmo tempo em que postula uma fundamentação piagetiana.

Nós nos embasávamos na Teoria Construtivista! Nós trabalhávamos toda a Teoria do Piaget. Então, a gente a todo o momento, trabalhava muito a auto-estima, o interesse do aluno. Ele vivenciando situações de aprendizagem. Ele responsável pela sua própria aprendizagem (Técnica da Seduc, 2004).

Na perspectiva oficial, essas classes de aceleração têm como objetivo recuperar a trajetória discente em situação de defasagem série/idade mínima de dois anos, sinalizando com a possibilidade de reintegrá-los no percurso tido como regular do ensino fundamental. Nesse sentido:

As turmas eram formadas com alunos de 9, 10 e 11 anos para aceleração I, 12, 13, 14 e 15 anos para aceleração II. Depois nós vimos que esses meninos vencendo a aceleração I e II, precisaram de outra turma de aceleração e nós precisamos implantar uma aceleração III. (Técnica da Seduc, 2004).

Com o intuito de atingir esse objetivo, a proposta enfatiza a necessidade, tanto de sensibilizar o docente para o projeto, como capacitá-lo para a realização do trabalho pedagógico.

Os professores não queriam muito. Mas, nós trabalhamos assim, toda a auto-estima deles porque a gente sabia que eles iam enfrentar muitas dificuldades. Então, ficaram os professores que quiseram participar do projeto de aceleração. Não foi imposto, quer dizer, a própria direção da escola reuniu os professores e solicitava a participação deles. A gente deixou a critério da escola quem gostaria de trabalhar com a aceleração (Técnica da Seduc, 2004).

A implantação foi gradativa, ocorrendo da seguinte forma:

Em 1998 nós implantamos as classes de aceleração I, junto com o ciclo I, em 40 %. Em 1999 nós implantamos o ciclo II, com a aceleração II, em mais 40% do Estado. Quando foi em 2000, nós implantamos os 20% restante (Técnica da Seduc, 2004).

A proposta de implantação das classes de aceleração, também, traz em si uma concepção em que a escola busca superar-se enquanto instituição excludente quando propõe

[...] a possibilidade de um ensino de conteúdo elevado, com atividades estimulantes e com desafios significativos, que provoque expectativas mais positivas em professores, alunos e pais (São Paulo, 1997, p. 02).

Finalmente, é importante dizer que as classes de aceleração da aprendizagem, como determinação política, surgiu com período para começar – 1998 – e prazo para expirar – 2002. Porém, cabe indagar se esta medida, de caráter inclu-

sivo, visando superar a distorção série/idade, conseguiu, nesses anos, corrigir o fluxo na rede oficial de ensino cearense?

### **As Variações na Prática da Dinâmica Escolar**

Como anunciado, a implantação das classes de aceleração decorre das reformas educacionais ocorridas no Brasil em face dos dados de retenção, evasão, atendendo, notadamente, a orientações de órgãos financiadores mundiais.

Com a implantação dos ciclos, em 1998 e tendo que colocar os alunos da idade certa na série correta, foi apresentando uma distorção muito grande. Tinha muito menino fora de faixa. Então, nós começamos a implantar a aceleração, junto com o ciclo, com recursos do Banco Mundial, com recurso, também, do Estado para que nós pudéssemos resolver esse problema da distorção idade/série (Técnica da Seduc, 2004).

Contudo, ao considerarmos as peculiaridades que compõem os caminhos que precisam ser trilhados para a garantia da educação a todos, presente nos textos oficiais que tratam da educação, independente das diferenças, não se pode esquecer da necessidade de maior atenção para com aqueles que estão diretamente envolvidos com o processo ensino/aprendizagem, pois as decisões políticas mais importantes, comumente, acontecem fora da arena da ação educativa (MOREIRA, 2002).

Estudos acerca do currículo (MCLAREN, 1977; GIROUX, 1987; MOREIRA e SILVA, 1994; APPLE, 2000), explicitam que a escola não pode ser compreendida como um ambiente neutro, desconectado da sociedade mais ampla, bem como das desigualdades sociais e econômicas, visando única e exclusivamente a integração social e o consenso. Além disso, que a escola tem vida própria e, por conseguinte, existe muita diferença entre o currículo prescrito e o currículo praticado.

De acordo com a fala dos atores sociais de uma escola da rede estadual, em Fortaleza – um dos lócus de investigação do nosso trabalho de doutorado, o qual também trata dessa temática – existem contradições e ambigüidades entre o que se propõe para as classes de aceleração e o que acontece no seu cotidiano escolar.

A proposta oficial apresenta como objetivo a inclusão do aluno no ensino regular, recuperando assim sua defasagem de aprendizagem. Fica claro nos pressupostos metodológicos que os alunos somente terão condições de enfrentar novos desafios escolares se o ensino for conduzido na perspectiva de reconhecimento de suas possibilidades.

Contudo, a experiência escolar apresenta-se da seguinte forma:

Eu passava uma atividade e eles diziam: Ah! Professora eu não vou fazer, não! Todo mundo diz que nessa sala aqui só tem burro! Ai, eu ia ter que mostrar pra eles que a importância deles era igual a de qualquer aluno dentro da escola, mas era muito difícil! Eles estavam ali para aprender e podiam aprender com mais facilidade se não existisse o rótulo (Professora, 2004).

No argumento de Giroux (1999, p. 273):

A questão pedagógica crucial em torno do valor da auto-estima do aluno diz respeito a mais do que ensinar uma versão particular do conhecimento, quer disfarçado sob a capa da civilização ocidental ou de alguma outra tradição cultural.

Nessa perspectiva de análise, a questão que se impõe é a exclusão gerada nessa realidade, uma vez que o agrupamento de alunos com sucessivas experiências de fracasso, tanto desencadeiam neles uma imagem negativa de si, como resultam em atitudes preconceituosas e de discriminação por parte da comunidade escolar, negando, ainda mais, o seu direito de inserção no ensino tido como regular.

A duração destas classes de aceleração era limitada. Não devia ultrapassar quatro anos em uma mesma rede, sendo, no máximo, dois anos em cada escola, cujo objetivo era evitar turmas repetentes, dentro do processo de inclusão. O discente freqüentaria um ano a classe de aceleração e depois seria incluído no ensino regular, como forma de diminuir ou extinguir a defasagem idade/série.

Apesar das estatísticas oficiais insistirem em demonstrar que houve evolução na rede, a necessidade de implantar, a cada ano, uma nova turma para dar continuidade ao atendimento já iniciado, comprova que a proposta não vingou. De acordo com o Núcleo gestor (2004):

## CONCEITUALIZAÇÃO E PRÁTICA DA ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA

As turmas foram formadas para acelerar essas crianças, esses adolescentes a partir de onze anos e com dois anos de defasagem. Por exemplo, a aceleração I se refere à 1ª e 2ª série com crianças de 9, 10, 11 anos, que estão com mais de dois anos da sua idade para o ensino regular. Então, nessas turmas de aceleração acontecia que, ao invés dos alunos irem para a 4ª ou 5ª série, tiveram que criar a aceleração II, que se refere à 3ª e 4ª série. O aluno deveria ir direto pra 5ª série, só que não aconteceu isso. Os alunos estavam ficando anos e anos na aceleração e quando passavam era da I para a II e depois para a III. Isso não era o que tinha na proposta. Então, a gente percebeu vários alunos que já estavam a dois, três anos nas classes de aceleração. Ela veio a reforçar mais ainda essa questão da repetência, da evasão e da reprovação.

Outro aspecto de destaque na proposta das classes de aceleração refere-se aos critérios para a lotação dos professores nestas turmas, enfatizando a sua importância para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Contudo, a realidade escolar esclarece que: “não existiu critério! Simplesmente o professor era comunicado que estava lotado naquela sala” (Professora, 2004).

Situações como esta permite que se vá compondo um retrato de um estado de coisas que é comum ao ensino público, explicitando que a produção do fracasso escolar acontece no interior da escola (PATTO, 1993), não por responsabilidade dos atores sociais inseridos no seu dia-a-dia, mas por ser limitada no sentido de viabilizar concretamente políticas educacionais que desconsidera sua realidade.

A preocupação expressa, no papel, com a formação continuada dos professores envolvidos e a necessidade de esclarecimento da proposta para a comunidade escolar se traduziu da seguinte forma:

O ideal quando se criou a aceleração era esclarecer pra esse povo, mostrar realmente o que é uma aceleração. Os professores que foram pra semana de treinamento não ficaram na sala de aceleração. Você entendeu? Foi pra aceleração quem começou a engatinhar, aprendeu lá com os alunos. Foi um sofrimento! . As mães questionam! Elas dizem: Ah! Só mudou a professora, mas é a mesma coisa! A aceleração requer muitos cuidados. Primeiro deve trabalhar bem

o professor, fazendo com que ele descubra o caminho. Dar uma luz, não uma receita porque ninguém pode trabalhar por meio de receita, isso não existe! Que o professor chegue na sala entendendo o que é uma aceleração. Porque ele está ali? Como ele vai poder ajudar aquelas crianças, aqueles adolescentes? Eu fui descobrindo sozinha (Professora, 2004).

Vale realçar que a proposta das classes de aceleração ao mesmo tempo em que postula uma prática pedagógica pautada na valorização das experiências individuais, contraditoriamente, desrespeita os diferentes ritmos de aprendizagem quando leva em consideração apenas a idade dos alunos.

O que se considera ai é a idade dos alunos. O que se leva em conta é se realmente esse aluno estava numa turma compatível com sua idade. Hoje eles estão na 5ª especial, alguns são repetentes nessa mesma 5ª, uns estão na EJA [Educação de Jovens e Adultos] e outros ainda estão bolando por ai (Núcleo gestor, 2004).

Convém ter claro que, a expansão de nosso sistema educacional não significou, e ainda hoje não significa, percentuais de aproveitamento reais. A repetência contínua, notadamente nas séries iniciais, mantém um estrangulamento no fluxo do sistema básico de educação, redundando em evasão, marginalização social, desperdício de recursos públicos e visível fracasso dos objetivos da escola.

Digamos! É um ciclo vicioso porque se essas crianças que conseguem passar vão pra uma 5ª, uma 6ª, uma 7ª, uma 8ª, terminam especial. Porque esse menino não entra no sistema regular? No caso aqui da escola nos ciclos – telensino – pode até se tornar um ensino médio especial. Aqui tem uma 5ª e uma 6ª especial, resgatando os meninos da aceleração. E no próximo ano, vai ter uma 7ª? Vai ter uma 8ª? O que está acontecendo porque ele sai de lá e não vai pra uma turma regular? Os que não estão na EJA vão pras séries especiais. É angustiante isso. (Professora, 2004).

Em face dos dados obtidos, é possível afirmar que essa reestruturação curricular acaba por se consolidar apenas em simples distribuição dos alunos por faixa etária. Quando

estes destoam do que é exigido em termos de idade “adequada” são “jogados” nas classes de aceleração, para mais tarde retomarem a sala de ciclo compatível com a sua idade, cujo retorno para o ensino regular dificilmente acontece.

Portanto, decisões curriculares excludentes e discriminatórias em nada contribuem para a justiça social, uma vez que a proposta de inclusão, pressuposta nas classes de aceleração, configura-se no cotidiano escolar como uma forma velada de destruição da escola pública e massacre dos gestores, estudantes e professores.

Corrigir o fluxo escolar por meio de projetos, decretos e resoluções pode acabar configurando-se como mais um mecanismo estratégico capaz de facilitar a desobrigação do Estado para com o oferecimento de uma educação pública e de qualidade para as camadas sociais mais desfavorecidas.

### **Considerações Finais**

Podemos concluir que, a implantação das classes de aceleração, na rede pública cearense, não resolveu o problema do fluxo escolar, notadamente, porque os alunos não retornaram, em sua maioria, ao ensino regular, obrigando a escola a criar alternativas, para mantê-los na instituição, porém, sob a mesma condição de excluído.

Portanto, apesar de não ser nenhuma novidade, nos cabe reafirmar que as políticas educacionais atreladas às condições objetivas e às exigências de um mundo dito globalizado, de ideologia neoliberal, não permitem a realização de uma educação pública que atenda às necessidades da camada socialmente menos favorecida.

Desse modo, estas reflexões acerca do espaço escolar revelam-se importantes, uma vez que o entendimento acerca do mesmo também alcança a estrutura, os reflexos das políticas públicas ali imbricados, eliminando as possibilidades da escola apresentar-se como mera receptora de prescrições externas.

Não se pode mais tratar a educação pública, por meio de projetos políticos que a deslegitimem, tanto de concepção, como de execução. Isso nos leva a crer no desejo de desobrigação total, do Estado no cumprimento do preceito constitucional por ele mesmo criado e regulamentado.

## Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael. *Política cultural e educação*. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000
- ARANTES, Paulo E. Ajuste Intelectual. In: HADDAD, Fernando (Org.). *Desorganizando o consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 14, de 1996. In: *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos. 1999.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico. *Organização do ensino em ciclos – projeto de implantação*. Fortaleza, 1997.
- \_\_\_\_\_. Conselho de Educação do. *Parecer nº 1114/98*. Fortaleza, 16/12/1998.
- GENTILI, Pablo A. A. *A Falsificação do consenso – simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- MCLAREN, Peter. *A Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.
- MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, Herivelto. As Perspectivas da Pesquisa Qualitativa para as Políticas Públicas em Educação. *Revista Ensaio*

de *Avaliação de políticas Públicas*. Rio de Janeiro, v.10, n.35 p.235-246, abr./jun. 2002.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração – documento de implementação*. São Paulo: FDE, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.