

Revisitando a proposta do I Congresso Mineiro de Educação em suas tendências históricas, políticas, socioculturais e educacionais (1980-1990)

Revisiting the proposal of the 1st Mineiro Education Congress in its historical, political, sociocultural and educational trends (1980-1990)

Maria de Fatima Dias Araujo¹

Brenda Maria Dias Araujo²

Armando Quillici Neto³

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro⁴

108

Resumo: Este artigo se insere à linha de pesquisa “História e Historiografia da Educação”, que fundamenta a temática e envolve a História da Educação brasileira, suas tendências históricas, políticas, socioculturais e educacionais, contextualizadas no sistema federativo brasileiro com a crise do regime autoritário, cruzando nesse percurso com desafios que impulsionaram novas demandas que levaram a transformar e democratizar a sociedade. A problemática partiu dos questionamentos: Como se encontrava a educação básica no Brasil nas décadas de 1980-1990? Como foi realizado o I Congresso Mineiro de Educação e quais as contribuições, no campo educacional, representadas pelo educador Neidson Rodrigues, na luta pela democratização? A pesquisa apresenta como objetivo geral: reconhecer os pressupostos, objetivos e organização do Congresso Mineiro de Educação. A metodologia constituiu-se da pesquisa bibliográfica baseada em leitura de obras de teóricos que abordam sobre a política do momento e a realização do Congresso Mineiro. Adotou-se o método materialismo histórico-dialético para analisar articulações, relações, tensões e contradições; desta forma, a epistemologia dialética, na pesquisa em educação, entende-se como a forma de construção de conhecimento, e, assim, para a construção histórica sobre o enfrentamento de desafios educacionais e sociais. Os resultados esperados, já que o estudo se encontra em andamento, problematiza a história do pensamento educacional de Neidson Rodrigues, que se comprometeu com o enfrentamento dos problemas educacionais, exercitou a democracia brasileira, coordenou o I Congresso Mineiro de Educação, possibilitou à comunidade escolar discutir sobre a educação e promoveu a construção de propostas concretas de trabalho.

Palavras-chave: Educação brasileira. Congresso Mineiro. Neidson Rodrigues.

Abstract: This article is part of the line of research “History and Historiography of Education”, which underpins the theme and involves the History of Brazilian Education, its political and sociocultural trends contextualized in the Brazilian federative system with the crisis of the authoritarian regime, crossing this path with challenges that drove new demands that led to transforming and democratizing society. The problem stemmed from the questions: How was

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0399-5195>. E-mail: diasaraujo15@gmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4426-275>. E-mail: diasbrenda13@gmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2553-4693>. E-mail: armando@ufu.br

⁴ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora Produtividade do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3708-4506>. E-mail: betania.laterza@gmail.com

basic education in Brazil in the 1980s-1990s? How was the 1st Mineiro Education Congress held and what were the contributions, in the educational field, represented by educator Neidson Rodrigues, in the fight for democratization? The research has as its general objective: to recognize the assumptions, objectives and organization of the Minas Gerais Education Congress. The methodology consisted of bibliographical research based on reading works by theorists who address the politics of the moment, and the holding of the Mineiro Congress. The historical-dialectical materialism method was adopted to analyze articulations, relationships, tensions and contradictions; In this way, dialectical epistemology, in education research, is understood as the way of constructing knowledge, and, thus, for the historical construction on facing educational and social challenges. The expected results, since the study is in progress, problematize the history of the educational thought of Neidson Rodrigues, who was committed to facing educational problems, exercised Brazilian democracy, coordinated the 1st Mineiro Education Congress, enabled the school community discuss education and promoted the construction of concrete work proposals.

Keywords: Brazilian education. Mining Congress. Neidson Rodrigues.

1 Introdução

Este estudo visa permear por uma trajetória acadêmica, que permite aprofundar conhecimentos, de forma científica, com intuito maior de refletir sobre os passos que levam a articulação das bibliografias propostas para pesquisar a História da Educação. A articulação da investigação das bibliografias propõe a construção da pesquisa na elaboração da Tese de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em que a narrativa percorrerá uma história que envolve a educação, em Minas Gerais, portanto, faz-se necessário percorrer caminhos que conduzem à educação brasileira, perpassando pelos anos de 1980 a 1990. Se trata de um trabalho em andamento, da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, que ao problematizar a história do pensamento educacional de Neidson Rodrigues, como processo pedagógico, expresso no Estado de Minas Gerais, no recorte temporal apresentado, analisa-se um contexto mais amplo, sobre o I Congresso Mineiro de Educação.

Em face aos dados aqui apresentados, o período histórico tornou-se significativo, sabendo-se que o contexto do objeto de estudo norteia um novo paradigma que surge no horizonte da civilização moderna, que propõe refletir sobre as mudanças ocorridas nos padrões do processo de descentralização da educação. Uma educação que constitui como fator de grande atenção quando se refere às bases, pais, educadores, governos, devido à constante mutação no quadro de conhecimentos, nas transformações e inovações que se evoluem norteadas pelo progresso da ciência e em decorrência do desenvolvimento tecnológico surgindo novos conceitos, relações e formas de agir e estar na sociedade.

Nesta perspectiva, entende-se que profundas mudanças sociais ocorreram nas relações de trabalho, pessoais, comportamentais e, assim, a escola pública, nos dias atuais, não reduz ao ato pedagógico somente, associa-se ao administrativo que envolve, também, o financeiro. Assim, pretende-se alcançar um processo de gestão escolar democrático e participativo, para a construção de uma nova sociedade, visando a objetivos transformadores, oportunizando os interessados como alunos, pais, comunidade e equipe profissional, a vez e a voz, promovendo associações educativas como de pais, de estudantes, de professores e da comunidade.

No recorte que corresponde às décadas de 1980 a 1990, a narrativa percorre uma história que envolve a educação, que deixou marcas nos atores que a compuseram, por meio de memórias que descortinam marcos históricos permeados pelo registro da trajetória de vida, acadêmica e profissional, com atitudes, desempenho e desenvolvimento, do educador e filósofo Neidson Rodrigues. Este caminho aponta para as influências políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que destacam sua história, sua memória, e suas ações políticas educacionais, que também se deve às publicações de livros e periódicos nacionais, no período de 1982 a 1988.

A problemática deve ser elaborada, de forma clara e precisa, é a partir do problema que o pesquisador tem noção de como fazer a pesquisa; Lakatos e Marconi (2011, p. 103) afirmam que “a formulação do problema se prende ao tema proposto: ela esclarece a dificuldade específica com a qual se defronta e que se pretende resolver por intermédio da pesquisa”. Neste contexto, percebe-se que a temática envolve a História da Educação brasileira, suas tendências políticas e socioculturais contextualizadas no sistema federativo brasileiro com a crise do regime autoritário, cruzando nesse percurso com desafios que promoveram as demandas que levaram a transformar e democratizar a sociedade, sendo assim, surgiu a problematização como ponto de partida da pesquisa: Como se encontrava a educação básica no Brasil, nas décadas de 1980-1990? Como foi realizado o I Congresso Mineiro de Educação e quais as contribuições, no campo educacional, representadas pelo educador Neidson Rodrigues, na luta pela democratização?

Diante da temática tem como propósito o objetivo geral da pesquisa: reconhecer os pressupostos, objetivos e organização do Congresso Mineiro de educação. E tem como objetivos específicos: identificar a descentralização como desafio contemporâneo à educação, que perpassa pela década de 1980; verificar como foi realizado o I Congresso Mineiro de Educação; conhecer as contribuições de Neidson Rodrigues, no campo educacional, na luta pela democratização.

A metodologia constituiu-se da pesquisa bibliográfica, baseada em leitura de obras de teóricos que abordam sobre a política educacional, daquele momento; a realização do I Congresso Mineiro de Educação; e, ainda, sobre o educador, filósofo e intelectual, Neidson Rodrigues; tratando de um cenário político e das mudanças que envolveram uma educação democrática na década de 1980. Como fundamenta Silva e Menezes (2005, p. 24), na pesquisa qualitativa tem-se que, “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave”, já que a pesquisa descritiva, “os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”. Quanto à técnica de pesquisa utilizada para obtenção de seus propósitos, tem-se a pesquisa documental, que tem como característica, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 174): “é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina fontes primárias”. “A história se utiliza de documentos, transformados em fonte pelo olhar do pesquisador” (Pinsky; Luca, 2013, p. 7). A metodologia científica trata de método e ciência, segundo Tartuce (2006), método significa o caminho para chegar a um fim e, a metodologia é o estudo do método. Nesta perspectiva, adotou-se o método materialismo histórico-dialético para analisar articulações, relações, tensões e contradições; desta forma, a epistemologia dialética, na pesquisa em educação, entende-se como forma de construção de conhecimento, e, assim, para a construção da história sobre o enfrentamento de desafios educacionais e sociais, tem-se como objetivo entender a dualidade da realidade neste estudo.

Prodanov e Freitas (2013, p. 34) fundamentam sobre o método dialético, ao afirmar:

O conceito de dialética é bastante antigo. Platão o utilizou no sentido de *arte do diálogo*. Na Antiguidade e Idade Média, o termo era utilizado para significar simplesmente *lógica*. O método dialético, que atingiu seu auge com Hegel (Gil, 2008), depois reformulado por Marx, busca interpretar a realidade *partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis* (grifos nossos).

Neste contexto, pode-se evidenciar que o conceito do termo “Dialética” não é recente, pelo contrário, Platão já o utilizava como *arte do diálogo* e, na Antiguidade e Idade Média este termo era utilizado para significar *lógica*. No entanto, tem-se o “método dialético” com Hegel e, depois reformulado por Marx que “busca interpretar a realidade” partindo do pressuposto de que “todos os fenômenos apresentam características contraditórias”, no entanto, são unidas e indissolúveis. Para Hegel, as contradições originam novas contradições e, assim, requerem

solução; deste modo, torna-se “um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade”, pois “os fatos não podem ser revelados fora de um contexto social, político e econômico etc.” (Prodanov; Freitas, 2013, 34). Segundo Bottomore (1987), a dialética, na concepção materialista, define-se como um método científico, uma dialética epistemológica; também, como um conjunto de leis ou princípios que governam a totalidade da realidade; e, por captar o movimento da história, como uma dialética relacional.

A estrutura do trabalho foi distribuída em seções, sendo que a primeira trata da descentralização como desafio contemporâneo à educação, perpassa pela década de 1980 com a Constituição Federal de 1988 e considerações quanto ao processo de descentralização e sua finalidade; a segunda seção aborda sobre o I Congresso Mineiro de Educação, reconhecendo os pressupostos, objetivos e organização; e, na terceira seção, visa conhecer as contribuições de Neidson Rodrigues contextualizado na História da Educação, no campo educacional e na luta pela democratização, se estendendo, brevemente, em relação à vida do historiador e a história que escreve. Finalmente, as Considerações Finais e as Referências consultadas para elaboração deste estudo.

2 Desenvolvimento

2.1 A Descentralização: desafio contemporâneo à educação

A educação básica no Brasil passou por grandes mudanças, especialmente nas décadas de 1980, com o estabelecimento do sistema democrático no país e nos embates sobre a educação; e, em 1990, quando começa a discussão quanto à eleição direta para dirigentes escolares, também iniciava-se a organização de Conselhos Escolares. Isto é, as transformações e as políticas educacionais enfatizaram a descentralização, que Carnoy e Castro (1997) apontam como principal ferramenta das reformas educacionais e apresentam três objetivos, entre eles: a redução de custos do governo com a educação; uma política voltada para a organização de uma forma melhor para o aproveitamento escolar; e, ainda, minimizar a desigualdade na distribuição da qualidade de ensino.

No entanto, após as reformas educacionais, Carnoy e Castro (1997, p. 17) revelam que os custos nacionais com a educação baixaram “incentivando-se a entrada de financiamento local e privado”. Esse primeiro objetivo das reformas educacionais “diminuíram a qualidade do ensino e, pior, aumentaram a desigualdade na fruição da pouca qualidade existente” (Souza, 2003, p. 22). Deste modo, a relação entre financiamento e qualidade ampliou o número de

matrículas e, assim, aumentou o acesso à escolarização formal, podendo ser resultado da descentralização, sabendo-se que a escola e a municipalidade recebem recursos financeiros, por meio de cotas estabelecidas, baseadas na quantidade de alunos matriculados (Souza, 2003). Portanto, no dizer de Carnoy e Castro (1997, p. 20) tornou-se perceptível que a descentralização financeira, “em si não melhora a qualidade do ensino”, afirmam que “a autonomia, que acompanha a descentralização, também não produz melhorias significativas na qualidade do ensino e no desempenho dos alunos”.

Nessa questão, Zibas (1997, p. 67) fundamenta:

Pois a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da unidade escolar, preconizada pelos organismos internacionais [...] baseia-se no pressuposto de que, com tal nível de descentralização, se estabeleceria, nas escolas públicas, um cenário muito próximo àquele da iniciativa privada, em que objetivos próprios e recompensas por produtividade representam, em tese, o motor do dinamismo do setor.

Neste sentido, as reformas educacionais apontam para mudanças que visam a melhoria das ações educativas. No Brasil, a administração da educação não se desvincula dos princípios administrativos empresariais, devido a sua característica de sociedade capitalista, onde os interesses do capital estão presentes nas metas e objetivos das organizações que se adaptam ao que lhe impõe esse tipo de sociedade. A questão educacional brasileira emerge como um tema socialmente problematizado, articulando-se com a emancipação política no Brasil, condicionada pelas marcas conservadoras inerentes a esse processo.

Na década de 1980, assistiu-se a uma drástica redução dos investimentos estatais no setor produtivo e na estrutura de proteção social no Brasil. A obrigatoriedade pela Constituição de 1988, em relação ao investimento no ensino fundamental, coloca-se como prioridade de governo. Na década de 1990, a descentralização do ensino no Brasil realizou-se como uma política voltada para a educação pública, que tinha como finalidade passar a responsabilidade para os poderes municipais e estaduais, assim redefinindo as atribuições do Estado priorizando o ensino Fundamental e privatizando o Ensino Médio e Ensino Superior (Silva, 2002).

Como Bianchetti (1997, p. 102) afirma: “A descentralização ao nível educativo supõe, por um lado, a transferência das instituições nacionais aos estados e municípios e, por outro lado, a decisão de fornecer subsídio do Estado à educação privada”. Nesta perspectiva, a descentralização estabeleceu-se sob os princípios de autonomia e participação. Conforme Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 330) fundamentam que “temos descentralização quando os órgãos centrais do Estado possuem o mínimo de poder indispensável para desenvolver as próprias atividades”. Assim, buscava-se implantar práticas democráticas na

gestão das escolas. O Estado de Minas Gerais implantou uma reforma educacional de modo a dotar as escolas de autonomia, o processo de descentralização visava fortalecer a unidade prestadora direta dos serviços educacionais, a escola.

Pode-se compreender que a mudança para uma gestão escolar mais democrática ganhou fortalecimento com a Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Deste modo, a organização escolar deixa de basear em princípios da administração empresarial para pautar por uma base de gestão democrática. A gestão democrática sendo alcançada e baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, destaca três aspectos: “descentralização administrativa, participação da sociedade civil e crescente autonomia dos sistemas públicos (escolas) [...]” (Brasil, 1996).

Hora (1997, p. 20) explicita:

As teorias a respeito de administração escolar numa perspectiva democrática têm proliferado no Brasil ultimamente, no intuito de explicar sua fundamentação, apontando a gestão participativa como uma das condições necessárias para o desenvolvimento da sociedade democrática.

Neste período, percebe-se que a transformação na área política educacional ocorre no Brasil, ao longo dos anos, a reforma educacional vem propondo a transferência de decisões para a escola a partir de um sistema centralizado, provendo-a de recursos financeiros e técnicos, enquanto a autonomia das escolas enfrenta o fracasso escolar, busca fortalecer e oferecer ações que envolvam todos da comunidade educacional.

Mais uma vez tem-se a contribuição de Hora (1997, p. 21) ao afirmar que:

A participação em todos os níveis do processo educacional garantirá que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios dessa comunidade. Essa participação se efetivará através da integração do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da geração e operacionalização de situações de aprendizagens com base no repertório cultural, regional e local.

Entende-se que a escola possui autonomia, porém há limites que formam resistência às políticas educacionais, não privilegiando o que se espera na qualidade do ensino como direito de todos. Dentro dessa limitação, a construção de sua autonomia não depende somente de sua organização, mas por meio de uma gestão democrática, em que efetive a participação efetiva, em especial, na elaboração do Projeto Político Pedagógico, que envolvam todos da comunidade escolar, e sua função social objetive a formação das novas gerações com acesso à cultura, um espaço que promova o desenvolvimento pessoal e para o conhecimento, na constituição como sujeito social. Deste modo, considera-se relevante a luta pela universalização do ensino que foi

uma reivindicação, de uma democracia maior, na gestão da educação, como Ferreira e Aguiar (2001, p. 101) salientam:

A luta pela democratização da educação básica, então, assume o aspecto de ampla defesa do direito à escolarização para todos, à universalização do ensino e à defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola. Já a defesa da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial dominou o terreno da educação superior. As duas reivindicações acabaram sendo, de alguma maneira, contempladas na Constituição Federal de 1988. A ampliação do conceito de educação básica que se verifica na atual Carta Magna é a legitimação da ampliação do direito à educação. O entendimento do Constituinte de que a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio constituem a educação básica preconiza que esta é o mínimo a que todos os cidadãos deveriam ter acesso.

Neste sentido, a Educação Básica é direito de todos, pois sua missão é criar oportunidade para a construção e reconstrução do saber, podendo considerar como resultados da prática pedagógica e de sua gestão democrática. Essa gestão deve conter alguns princípios norteadores, que entre eles se destacam a autonomia, a participação e a qualidade. Verifica-se que há a necessidade da participação efetiva da comunidade na gestão da escola, de modo que esta adquira autonomia. Veiga (1997, p. 51) fundamenta sobre a autonomia ao afirmar que:

A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e famílias, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática.

Pode-se considerar que a escola pública ao prestar serviço à comunidade, possibilita reforçar sua identidade e legitimar o seu papel social, pois o processo pedagógico, neste cenário, vai além da sala de aula, viabilizando ao estudante/aprendiz reconhecer o valor da educação para sua formação integral. Mesacasa (2011) entende que o trabalho de uma escola não depende apenas da área administrativa, ou financeira ou somente da pedagógica, e, sim, do conjunto das relações humanas que se responsabilizam pelo seu funcionamento. Neste sentido, o diretor só passa a se tornar um gestor quando entende a gestão como um trabalho comum que envolve a todos, isto é, a democracia que fortalece o processo de ensino.

Nessa perspectiva, percebe-se que a transformação na escola depende de sua autonomia, diante da disposição dos participantes, quando assumem as responsabilidades, pois assim, criam normas de conduta, estabelecem padrões de qualidade e viabilizam o alcance dos mesmos, por meio de conteúdos e métodos pedagógicos relevantes, estando em sintonia com os objetivos democráticos da escola e com a necessidade do desenvolvimento de processos coletivos de avaliação de todo o processo escolar.

2.2 I Congresso Mineiro de Educação: pressupostos, objetivos e organização

Ao refletir sobre a sociedade brasileira, em especial, nas bases da mudança da relação Estado e sociedade, retorna-se ao movimento político-militar de 1964, que com o golpe militar desapareceu o estado de direito. A economia, naquele momento, sofreu com a desnacionalização e vinculação ao capitalismo internacional, beneficiando as multinacionais e causando prejuízos às pequenas e médias empresas, consequentemente pela recessão, causando o endividamento externo e, a inflação. Nesse cenário o modelo econômico torna-se conhecido como “industrialização excludente”, assim ocorria o desenvolvimento permeado pelas distorções, pelo arrocho salarial e a temível concentração de renda (Aranha, 2012).

Os brasileiros perderam o poder de participação, pois a ditadura se impôs, de forma violenta, ocorreu o fortalecimento do Executivo e com isso o Legislativo se tornava, cada vez mais, fragilizado: “Diversas medidas de exceção acentuaram o caráter autoritário do governo: Lei de Segurança Nacional, Serviço Nacional de Informações, prisões políticas, inquéritos policiais militares, proibição do direito de greve, cassação de direitos políticos, exílio etc.” (Aranha, 2012, p. 335). Não parou por aí, sendo que a partir de 1968 “a repressão recrudesceu, com torturas e mortes, além de “desaparecimento” e “suicídios”, tornando arriscada qualquer oposição ao regime. Mesmo assim, em 1969 começou a guerrilha urbana, violentamente reprimida” (Aranha, 2012, p. 335).

Tem-se, ainda, que em 1968, com o Ato Institucional nº 5 (AI-5) foram retiradas todas as garantias individuais, públicas ou privadas e ao presidente da República foi lhe dado os poderes para atuar tanto no Executivo como no Legislativo. A educação também sofreu com intensidade neste período de repressão, em um desses momentos, mais exatamente em fevereiro de 1969, contaram com o Decreto-lei nº 477 que “proibia aos professores, alunos e funcionários das escolas toda e qualquer manifestação de caráter político”, os Decretos impunham soluções autoritárias típicas das ditaduras. Desenvolveu-se uma reforma autoritária, os militares atuaram no interior das universidades, a violência se arrastava silenciando os debates, cassando professores, desarticulando movimentos estudantis. Em 1968, com a Lei nº 5.540, veio a Reforma Universitária, quando:

[...] extinguiu a cátedra (cargo de professor universitário, titular em determinada disciplina), unificou o vestibular e aglutinou as faculdades em universidades para a melhor concentração de recursos materiais e humanos, tem em vista maior eficácia e produtividade. Instituiu também o curso básico nas faculdades para suprir as deficiências do 2º grau e, no ciclo profissional, estabeleceu cursos de curta e longa duração. Desenvolveu ainda um programa de pós-graduação. A reestruturação

completa da administração visava a racionalizar e modernizar o modelo, com a integração de cursos, áreas e disciplinas. Uma nova composição curricular permitia a matrícula por disciplina, instituindo-se o sistema de créditos. A nomeação de reitores e diretores de unidades dispensava a exigência de pessoas ligadas ao corpo docente universitário, bastando possuir “alto tirocínio da vida pública ou empresarial”. Como convém a uma reforma que o viés tecnocrático se sobrepõe ao pedagógico (Aranha, 2012, p. 339).

Aranha (2012, p. 339), esclarece, ainda, que “a definitiva implantação da pós-graduação, com cursos de mestrado e doutorado, recebeu significativo apoio a partir da década de 1970, por fundamentar a concepção de desenvolvimento nos governos militares”. Mesmo com esse propósito inicial, os cursos foram se expandindo, desenvolvendo a pesquisa e a qualificação dos professores universitários; logo depois, ou melhor, na década seguinte, como explicita Aranha (2012, p. 339), “os professores se organizaram em entidades representativas de âmbito nacional, retomando a discussão sobre o papel da universidade, sobretudo no período do início da redemocratização do país”. A população percebeu que suas necessidades básicas não estavam se identificando com as necessidades básicas do Estado, assim foram surgindo da população iniciativas para organização que a representasse, para solução de seus problemas vitais e como resistência à política oficial pública.

Neste contexto, Rodrigues (1997, p. 31) explicita:

Foi daí que cresceram as organizações oriundas, especialmente nos setores mais marginalizados, das organizações das associações de bairros, das associações de favelados e das organizações dos funcionários da mais baixa categoria dos órgãos públicos e privados. Estas organizações encontraram, ao mesmo tempo, um respaldo em organizações sociais que, do ponto de vista da instituição pública, eram consideradas marginais, como a Igreja, os movimentos eclesiais de base e os próprios partidos políticos de oposição. Elas cresceram e se fortaleceram à medida que representavam na marginalidade. Tal marginalidade se explicava tanto do ponto de vista da inserção no sistema produtivo (como os empregados, as populações oriundas da zona rural, habitantes das periferias urbanas e os bóias-frias), como do ponto de vista daqueles grupos que também se tornaram marginais da definição das políticas culturais (estudantes, professor do ensino fundamental, professor de ensino superior, universitários).

As organizações foram representando uma nova realidade social e política, e, também, no quadro ideológico brasileiro; com esse crescimento mostravam o seu descontentamento e sua frustração com a realidade, buscavam se organizar para buscar soluções e esse fortalecimento tornou-se instrumento de negociação política. Como Rodrigues (1997, p. 32) afirma: “O que ocorreu, no Brasil, foi que estas instituições populares de base encontraram alguns canais institucionais para o exercício da sua negociação”, refere-se ao canal institucional representado pelo chamado poder político local, isto é, as prefeituras e as câmaras de

vereadores. Muito importante se faz destacar que a pressão popular se deu a nível dos municípios e com isso reorientando sua política de prioridades, “lidando com questões que se referiam ao dia a dia dos cidadãos, o município começou a abandonar o enfoque da política nacional e passou a ativar a política de interesse social, tendendo a direcionar as suas ações para resolver os problemas básicos dos cidadãos” (Rodrigues, 1997, p. 32).

Com o fortalecimento das propostas políticas municipais foram ganhando espaço nas propostas políticas de oposição, assim a política municipal tornou-se um modelo de enfoque político da campanha para o nível estadual. “Tal direcionamento estabeleceu uma reforma significativa na direção dos enfoques das políticas públicas, especialmente a partir da campanha eleitoral de 1982”. As mudanças na política municipal se articularam com os movimentos populares, tornando-se parceiros para elaboração e condução das decisões políticas.

Neste cenário, como explicita Rodrigues (1997, p. 35):

Em Minas Gerais, no campo específico da educação, o processo de renovação da educação escolar ocorre procurando articular esse movimento social com a capacidade técnica, financeira e política dos órgãos institucionais do Estado. Ocorre, ainda, a partir de um redirecionamento do seu modo de operar, ao se colocar como instrumento capaz de viabilizar uma ação educacional coerente, dinâmica e adequada à participação de todos, sem perda da sua responsabilidade específica de dar suporte à ação educativa da escola e de estimular os níveis superiores da cultura – intelectuais e universidades – para que assumam, igualmente, as responsabilidades que lhes são próprias. O processo aqui se iniciou com o movimento da sociedade em torno da educação, através do que se convencionou chamar de Congresso Mineiro de Educação.

Desta forma, os aspectos como a direção política, ideológica e administrativa foram ocorrendo e se imprimiu a partir desse momento, sustentada na crítica quanto à centralização instalada na sociedade brasileira, abrangendo todos os setores da vida social; também entende como consequência o esvaziamento dos órgãos institucionais, prefeituras e órgãos estaduais, perdendo seu poder de decisão já que era mantida e organizada pelos órgãos centrais da administração do poder federal (Rodrigues, 1997).

Rodrigues (1997, p. 35-36) salienta que:

Desse fato adveio a centralização de poder na Secretaria de Planejamento da Presidência da República de todas as prioridades econômicas e, também, o controle de toda a política financeira, cambial, econômica e de investimentos. Como consequência, os estados e os próprios municípios foram esvaziados de sua capacidade de manipular recursos próprios e de sua capacidade de definir recursos próprios para investimentos. No campo da educação, a definição da política de investimentos se fazia no bojo da definição das prioridades econômicas definidas pelo Seplan. O Ministério da Educação, por sua vez, tornou-se um sub-órgão da própria Seplan, à medida que se converteu em órgão viabilizador da política de investimentos na área da educação. Os próprios planos de educação tornaram-se planos setoriais do

Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico, reduzindo-se o grau de liberdade das próprias secretarias estaduais na definição de suas prioridades.

Como na educação não havia processo de decisão, não se fazia uma discussão política para os objetivos e metas educacionais e, não poderia continuar o Estado como único agente que definiria as prioridades em função das necessidades planejadas, era preciso a transição para a democracia. Fazia necessária e urgente uma mudança na Secretaria da Educação, era preciso reverter esse processo, deveria partir da escola, pelos professores, alunos, pais, organizações locais e suas lideranças, com uma participação efetiva na definição de prioridades e no que era necessário para a educação. “Ao Estado caberia assumir outro papel – o de dar suporte e condições básicas à escola, para que esta realize a educação dos cidadãos” (Rodrigues, 1997, p. 36-37).

Nessa trajetória histórica, em 1982, houve a eleição para governador do estado de Minas Gerais, pelo Partido Democrática Brasileiro (PMDB), elegendo o então Senador Tancredo de Almeida Neves e, como vice-governador, Hélio Garcia. O PMDB e o Partido Democrático Trabalhista (PDT) eram partidos de oposição ao regime militar, e elegeram os governadores nos principais estados da Federação. Na composição de seu secretariado, Tancredo Neves escolheu para a pasta da Secretaria de Estado da Educação (SEE), Octávio Elíseo Alves de Brito, professor na Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que em seu discurso de posse reafirmou acreditar na esperança do povo no despertar de um novo tempo, se comprometendo com a realização de mudanças no Estado de Minas Gerais:

Hoje vivemos o desafio da realização de uma mudança defendida pelo PMDB e nos palanques de toda a Nação, acolhida pelo apoio do povo através de seu voto. Mudança da prática política, tanto na ação administrativa, eliminando o gigantismo burocrático, as mordomias e o empreguismo, sob o compromisso com a seriedade no gasto dos recursos públicos, como na abertura a uma maior participação da sociedade, o que pressupõe a democratização dos processos de decisão, de implementação e da avaliação das propostas políticas. Mudança também pela ênfase no social, na busca do atendimento das necessidades básicas da população: educação, saúde, saneamento básico, alimentação, moradia (Brito, 1983, p. 4).

O Secretário de Estado da Educação, Octávio Elíseo, empossado, mostrou à população que conhecia a realidade educacional de Minas Gerais:

No quadro da realidade educacional mineira ainda subsistem graves carências, comprometidas com a extrema pobreza de vastos setores da população e a baixa escolarização de alguns. Temos em Minas 2,2 milhões de analfabetos, além de 23% da população em idade escolar (7-14 anos) fora das escolas, com uma excessiva taxa de evasão escolar nos primeiros anos: 50% na 1ª série. Os sistemas e conteúdos de ensino frequentemente são inadequados para a população à qual se destinam pelo desajuste na relação entre educação e trabalho [...] (Brito, 1983, p. 4).

Neste cenário, o Secretário fazia um chamamento à classe dos profissionais da educação para sua participação no processo de reconstrução do ensino de Minas Gerais, seu discurso oficial tornou-se um apelo ao social e uma grande preocupação em atender os interesses e necessidades do povo. Ainda, referindo-se ao Secretário de Estado da Educação, dentre os convidados para a composição de sua Secretaria convidou vários professores da Faculdade de Educação da UFMG, dentre eles, o professor Neidson Rodrigues, que como parte de uma entrevista publicada por Fonseca (2003, p. 154-155), pode-se entender como este tornou-se Superintendente na Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais:

De alguma forma, esse convite partiu do Octávio Elísio. Ele foi convidado para ser o secretário da educação, o que também foi uma surpresa, pois ninguém imaginava que o Tancredo Neves iria chama-lo para aquele cargo; pensávamos que ele seria chamado para a Secretaria de Ciência e Tecnologia. Na Secretaria da Educação, para compor a equipe, convidou, primeiro, algumas das pessoas que estavam engajadas na campanha de Tancredo Neves; e segundo, pessoas que ele conhecia do trabalho na própria Universidade – no caso, a professora Maria Lisboa, como secretária-adjunta, e eu, para superintendente de educação.

Assim, Octávio Elísio o convidou: “*Gostaríamos que você assumisse a responsabilidade pela realização do Congresso*”; e, de agosto a outubro de 1983, realizou-se o I Congresso Mineiro de Educação onde debateram os problemas ligados à educação, especialmente, sobre a situação do ensino de Minas, “propondo diretrizes para o programa educacional do governo estadual” (Araújo, 2009, p. 72).

Deste modo, o I Congresso Mineiro de Educação reconhece o educador Neidson Rodrigues como mentor e principal responsável pelo evento que marcou a história da educação do Estado de Minas Gerais, a saída de um regime autoritário trilhando por caminhos que conduzem à democracia. O então Superintendente da Secretaria de Educação de Minas Gerais, Neidson Rodrigues, convoca professores, estudantes, educadores e pais para um diálogo, dando voz às pessoas para que expressassem suas vontades, e, assim, abrindo o espaço da escola às pessoas que acreditavam reduzir, ao máximo, as práticas autoritárias do Estado em relação ao campo da educação. A partir do compromisso de uma mudança do Estado, de um processo de participação efetiva da sociedade na elaboração de alternativas para a educação, na criação de outros canais que promovessem a permanência dessa participação, realizou-se o Congresso Mineiro de Educação em 1983. Como Neidson Rodrigues esteve presente nesse processo, registrado em um de seus livros intitulado *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*, produziu essa obra pelos caminhos abertos em reuniões com educadores, em

leituras diversas e na análise de experiências concretas de alternativas pedagógicas e administrativas em implementação nas Escolas do Estado de Minas Gerais, explicita:

Inicialmente, pensou-se que o Congresso Mineiro de Educação deveria partir de certa tábula rasa da situação educacional do Estado; não se colocava nenhuma proposta do governo para ser debatida. Antes, toda e qualquer proposta deveria originar da discussão realizada, em primeiro, nas escolas. Nesse sentido, não se concebia o Congresso Mineiro como um fórum de apresentação de conferências e análise de teses, mas como oportunidade para uma discussão aberta dos problemas educacionais, do ponto de vista das pessoas que estivessem envolvidas com a prática pedagógica. A nível de Secretaria, formou-se uma Comissão Central, presidida pelo diretor da Superintendência Educacional e composta de representantes de entidades e associações: Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular, Sindicato dos Professores, Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais, União dos Trabalhadores de Ensino, Associação dos Supervisores, dos Diretores, dos Orientadores, Professores Aposentados, dos Inspetores Escolares e Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Os trabalhos dessa Comissão Central estariam ligados à organização do Congresso e ao debate interno de questões educacionais de relevância, de acordo com os diversos representantes (Rodrigues, 1997, p. 37).

Prossegue Rodrigues (1997, p. 37-38) ao referir-se ao nível das Delegacias Regionais de Ensino:

A nível de Delegacias Regionais de Ensino, foram organizadas Comissões Regionais, nos moldes da Comissão Central, sendo que, em algumas regiões do estado, essas comissões receberam a adesão dos vários setores sociais, citando-se igrejas, prefeituras e sindicatos. As Comissões Regionais, em número de trinta, correspondiam ao número das Delegacias Regionais de Ensino e deveriam constituir Comissões Municipais de igual perfil. Por sua vez, essas últimas organizariam as Comissões das Escolas, estabelecendo-se, assim, uma cadeia de mobilização composta de, aproximadamente, trinta mil pessoas, nos 722 municípios mineiros. É importante observar que essa organização se realizou a um custo zero, não se lançando mão de qualquer recurso financeiro, público ou privado. Essa organização descendente permitiu, também, o estabelecimento de um canal de informações por onde fluíam as comunicações, as ideias, o trabalho de todos, desde a Comissão Central até as escolas.

Com detalhes o professor Neidson Rodrigues, então Superintendente Educacional de Minas Gerais, explicitou a experiência do Congresso Mineiro de Educação:

Realizamos, em 1983, o Congresso Mineiro de Educação. Todos os municípios de Minas Gerais foram mobilizados para que, de alguma forma, participassem do Congresso. Nele não havia temário, nem eram previstas conferências. As escolas foram chamadas a discutir a educação a partir de sua realidade. Esta discussão envolvendo pais, alunos, professores, comunidade, geraria um documento elaborado a nível de escola. Os documentos das unidades escolares eram discutidos a nível de cada município, gerando um documento municipal. Os municípios elegiam uma representação para encontros regionais onde, com base nos documentos municipais, era formulado um documento regional. Chegávamos assim, a nível estadual, com um documento que passamos a chamar Documento Básico de Diretrizes da Política de Educação de Minas Gerais, assumido pela Secretaria e pelo Governo como indicador dos rumos da educação no estado (Rodrigues, 1988, p. 225).

Deste modo, o I Congresso Mineiro de Educação foi organizado em três etapas: em encontros municipal, regional e estadual, como Nakamura (2003) afirma, foi constituída uma comissão central para a coordenação do Congresso presidida pelo Superintendente Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Neidson Rodrigues, composta por representantes de várias entidades de profissionais da educação e escolas superiores que mantinham cursos de Pedagogia e Licenciatura. “É marcante a presença de reconhecidos intelectuais, professores universitários, nos principais cargos diretivos da secretaria de Educação e na condução das políticas educacionais, aqui em nosso caso “o I Congresso Mineiro de Educação”, referindo-se a Neidson Rodrigues que ocupa a direção da proposta de mudança da educação mineira, o que o tornou seu porta-voz oficial (Nakamura, 2003, p. 34).

Cunha (1991, p. 164) reforça a assertiva acima ao pronunciar:

Montou-se um processo incomum de divisão do trabalho no interior da Secretaria, mediante o qual o titular da pasta utilizava sua experiência política e administrativa para viabilizar o trabalho de sua equipe, e o diretor da Superintendência Educacional assumia, com seu carisma, a liderança mais ostensiva na condução do processo de renovação pedagógica. A direção da Secretaria da Educação não dispunha de legitimidade diante das principais forças políticas do estado, mesmo dentro do PMDB. Em especial, não tinha a aceitação dos setores do partido que pretendiam continuar a exercer as antigas práticas do clientelismo mediante a contratação de professores e designação de diretores de escolas públicas. A nova direção também era vista com desconfiança pelos órgãos de segurança do governo militar e pelos grupos conservadores do estado: entre estes, os privatistas, que até então exerciam incontestada hegemonia na área educacional. Assim, sua sustentação provinha, de início, do próprio governador.

Vale prosseguir a fundamentação de Cunha (1991, p. 166) que acrescenta sobre a realização do I Congresso Mineiro de Educação:

Essa situação levou o Secretário Estadual da Educação e sua equipe a buscarem uma base de sustentação política fora dos mecanismos tradicionais. Idealizaram uma ampla consulta a professores, funcionários, estudantes e seus pais, de modo que os julgamentos e demandas daí oriundos fundamentasse as políticas educacionais.

E, assim, realizou-se o I Congresso Mineiro de Educação, uma experiência vivida, de forma consistente, que contou com a participação de uma grande população, como pode-se verificar nas três etapas apontadas, as críticas foram debatidas, portanto o Congresso organizou e oportunizou que se discutisse a proposta de educação e político-pedagógicas, repensando a escola na sua concretude. E, a partir daí as iniciativas não paralisaram, pois logo depois da realização do Congresso Mineiro de Educação foi organizado o Plano Mineiro de Educação.

2.3 Neidson Rodrigues contextualiza na História da Educação: a relação da vida do historiador e a história que escreve

A temática História do Pensamento Pedagógico Brasileiro, que trata da história de vida do educador Neidson Rodrigues, no recorte do pensamento educacional e das concepções político-pedagógicas, desenvolve reflexões de sua importante posição de Superintendente da Secretaria de Educação de Minas Gerais, profissional que se tornou personagem central do Congresso Mineiro de Educação. Sua vivência colocou-o em contato com a literatura e a filosofia, encaminhando-o para o curso de Filosofia e a fazer um vestibular na Universidade de São Paulo, um dos mais difíceis, já que não tinha recursos financeiros para frequentar um cursinho, conseguiu ser aprovado. Neste momento, Neidson Rodrigues já apresenta seu pensamento educacional, ao questionar sobre as formas de avaliação da escola, “me saí muito bem nas entrevistas, porque o que se avaliava naquele momento não era o conteúdo, não era a quantidade de informações que você tinha sobre a Filosofia, mas qual era realmente o seu potencial para se tornar um filósofo” (Fonseca, 2003, p. 150).

Neidson Rodrigues alçou novos voos, ao sair do Triângulo Mineiro e chegar à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, onde já estava encaminhado para o Doutorado, porém ao receber um convite para trabalhar na Universidade, em Belo Horizonte, em um Programa de Pós-Graduação em Educação, aceitou-o, portanto, defendeu sua tese de Doutorado em 1979, intitulada *Estado, educação e desenvolvimento econômico*, transformando sua tese em um livro que discutia as relações entre Estado e educação (Fonseca, 2003). Outro caminho para suas ações políticas educacionais se deve às publicações de livros e periódicos nacionais, no período de 1982 a 1988, que abordavam problemas educacionais vivenciados.

Dalben, Oliveira e Vilela (2003, p. 146) fundamentam:

[...] Neidson foi um escritor talentoso. Publicou muitos artigos e sete livros. Seus livros têm presença frequente nas bibliotecas dos professores que trabalham com ensino superior e educação básica, são referência obrigatória nos trabalhos acadêmicos e nas listas de obras para concursos públicos da área. Com exceção do primeiro, os outros seis foram publicados pela Cortez Editora de São Paulo e venderam em torno de 200 mil exemplares: *Ciência e linguagem* (1980); *Estado, educação e desenvolvimento econômico* (1982); *Lições do Príncipe e outras lições* (1984); *Por uma nova escola* (1985); *Da mistificação da escola à escola necessária* (1987); *Filosofia... para não filósofos* (1989); *Elogio à educação* (1999) (grifos nossos).

Vale destacar que, “em 1996, em Belo Horizonte, [Neidson Rodrigues] criou *Presença Pedagógica*, uma revista que tem ampla circulação nos meios acadêmicos, entre os professores

e profissionais de educação que estão enfrentando o dia a dia nas escolas” (Dalben; Oliveira; Vilela, 2003, p. 146). Dentre suas obras pode-se elencar algumas que se tornaram relevantes para esta pesquisa como *“Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico”*, uma versão da sua tese de doutorado, quando aprofunda a análise teórica do papel da educação no capitalismo, ainda nas condições de um Estado autoritário a partir de 1964. Deste modo, a partir deste período, fundamenta Rodrigues (1987, p. 21) que “a educação escolar desempenha um papel profundamente vinculado aos objetivos delineados na política de desenvolvimento”.

A obra intitulada *“Lições do Príncipe e outras lições: o intelectual, a política, a educação”*, contém meditações do seu fazer cotidiano de sua prática e, assim, “as lições dos que têm lições históricas a dar e de, ao mesmo tempo, oferecer alguns temas à reflexão daqueles que militam no mesmo universo de compromisso intelectual: professores, políticos, estudantes e educadores de toda educação” (Rodrigues, 1984, p. 7).

“Elogio à educação” apresenta como objetivo na ação educativa a formação integral do ser humano, porém há uma crítica sobre a questão educacional, considera que os conhecimentos e habilidades fazem parte do processo de formação humana, no entanto não se deve confundir com a totalidade do processo; “o texto põe em evidência a concepção de que a Educação é o processo integral de formação humana, pois cada ser humano ao nascer, necessita receber uma nova condição para poder existir no mundo da cultura”; um processo que abrange a aquisição de produtos da herança civilizatória, como “os conhecimentos racionais que promoveram o desenvolvimento científico e cultural da humanidade, e a consciência de que o ser humano é o próprio produtor das condições de reprodução de sua vida e das formas sociais de sua organização”, sendo assim, o ser humano:

[...] pode construir o seu modo de vida tendo por base a liberdade da vontade, a autonomia para organizar os modos de existência e a responsabilidade pela direção de suas ações essa característica do ser humano constitui o fundamento da formação do sujeito ético (Rodrigues, 2001, p. 232).

E, ainda, *“Da Mistificação da escola a escola necessária”*, “em primeiro lugar, eu diria que a escola necessária é uma escola democrática e que prepara os indivíduos para a democracia”, assim, Rodrigues (2003, p. 60-61) aponta características da escola necessária:

Ter uma escola democrática significa desenvolver uma educação escolar que compreenda as diversas interferências e interesses que perpassam a sociedade e que organiza o ensino de forma a levar o educando a compreendê-los e a compreender o papel de cada um, individualmente, e o de cada grupo organizado, para poder interferir nas ações dessa sociedade.

Neste contexto, o estudo propõe refletir e discutir sobre a importância do diálogo tão bem reconhecido por Neidson Rodrigues, durante suas ações que viabilizava a interação com o outro, sendo assim, presencia-se em seu pensamento educacional, a experiência dialógica, desta forma, resulta os saberes pedagógicos, em toda sua amplitude, a dialógica como um processo de troca com o outro, objetivos comuns, interesses afins, uma relação de reciprocidade.

Assim, Neidson continuou sua caminhada, compartilhando seus aprendizados, socializando o que tinha aprendido, ajudando as pessoas a adquirir competência necessária para aquele momento.

Os historiadores narram os fatos e os processos que delineiam a evolução da educação, os quais norteiam a concepção pedagógica dos primórdios até a atualidade. A História da Educação, em seus diversos temas e objetos, relaciona-se com a investigação, com as fontes, perpassam pela análise dos dados coletados e pela interpretação dos mesmos, em coerência com os teóricos que tratam deste estudo com rigor científico, os quais se busca nos trabalhos acadêmicos.

3 Considerações Finais

Os resultados obtidos constatarem que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados, pois evidenciaram que o trabalho realizado na escola pública, diante das exigências educacionais se processa em organização e coordenação do trabalho conjunto. Na gestão democrática e participativa, todos os envolvidos com a educação devem desempenhar seus papéis em uma ação coletiva, exercendo o trabalho em equipe. Cada membro que compõe a unidade escolar exerce sua função, mas todos têm um objetivo comum, o acesso e a permanência dos alunos na escola, ajuda-los na construção de sua identidade, prepara-los para o exercício da cidadania e permitir que encontrem seus espaços pessoais, sociais e profissionais. Os anos de 1980 foi um marco histórico e político, exercitando a democracia brasileira, quando foi coordenado o I Congresso Mineiro de Educação, que contou com a participação massiva de toda a comunidade escolar; possibilitou, pela primeira vez, que todos discutissem sobre a educação em nosso estado de Minas Gerais e promoveu a construção de propostas concretas de trabalho. Naquele momento ocupava o cargo de Superintendente da SEE-MG, na gestão de Octavio Elísio, Secretário da Educação de Minas Gerais, Neidson Rodrigues, um grande pensador, político, filósofo, pesquisador, um doutor em Educação e pós-doutor pela Universidade de Londres, um profissional que se comprometeu com o enfrentamento dos

problemas educacionais. Além de toda essa trajetória como filósofo, educador, político, entre outras mais, que se encontra em seu currículo, Neidson foi um escritor de talentos, publicou artigos e livros deixando vivas suas ideias e ações, comprometido com a escola brasileira e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L.A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.

ARAÚJO, U.D. **Neidson Rodrigues e o Primeiro Congresso Mineiro de Educação: história, pensamento e ação na reconstrução democrática dos anos 80**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, 2009, 108f.

BIANCHETTI, R.G. **O Modelo Neoliberal e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Vol. 1, 11ª edição, Brasília: UNB, 1998.

BOTTOMORE, T.B. **Introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRITO, O. E. A. Discurso de posse - 17/03/93. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, nº 87, p.8-16, mar/1983.

CARNOY, M.; CASTRO, C. M. (Org.). **Como anda a reforma educacional na América Latina?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1997.

CHAMON, M. “Lições” do educador Neidson Rodrigues. **Revista Paidéia**. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Universidade Fumec. Belo Horizonte, vol. 17, n. 28, p. 133-130, jul./dez. 2022.

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DALBEN, Â.I.; OLIVEIRA, M.R.N.S.; VILELA, R.A.T. Lembrando Neidson Rodrigues. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 22, Jan./Fev./Mar./Abr., 2003.

FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, N.M.L. Entrevistado Neidson Rodrigues. **Revista Brasileira de Educação**. Nº

22, Jan./Fev./Mar./Abr., 2003.

HORA, D.L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 3. ed., Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003; 2011.

MESACASA, L.C. **Gestão Educacional: Práticas e desafios**. Santa Maria RS. 2011.

NAKAMURA, T. M. T. **I congresso Mineiro de Educação (1983): uma história parcialmente contada**. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2003.

PINSKY, C.; LUCA, T.R. Apresentação. In: PINSKY, C.; LUCA, T.R. (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 11-22.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola a escola necessária**. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, N. **Elogio à educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, N. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Cortez, 1987.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o pensamento na educação**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, M.A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, E.L.; MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis, 2005.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**. Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003, Editora UFPR.

TARTUCE, T. J. A. Métodos de pesquisa. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila. In: PEREIRA, Adriana Soares ... [et al.]. **Metodologia da pesquisa científica** [recurso eletrônico], Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 1 e-book.

VEIGA, I.P.A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 4. ed., Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e Trabalho Pedagógico). ZIBAS, Dagmar. **Escola pública versus escola privada: o fim da história**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 100, p. 57-77, mar. 1997.