

“Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil

“RESISTING IS NEEDED, DOING IS NOT NEEDED”: THE COUNTERREFORMS
OF MIDDLE SCHOOL IN BRAZIL

Marise Nogueira Ramos¹
Gaudêncio Frigotto²

RESUMO

Este artigo trata de resistências dos educadores às contrarreformas que incidiram sobre o ensino médio no Brasil. Fazemos uma reflexão sobre a história dos golpes de Estado realizados pela classe dominante em nosso país e sua relação com a educação. Reiteramos análises de aspectos legais, confrontando-os com as propostas educacionais progressistas, reconhecendo a década de 1980 como um marco na história da educação brasileira. Mostramos como os processos de resistência se fazem na sociedade civil e nas instituições. A vitória de forças de esquerda nas eleições de 2002 abriu caminhos para se confrontar as políticas neoliberais do período de Fernando Henrique Cardoso. O atual governo ilegítimo de Michel Temer ataca violentamente os direitos da classe trabalhadora e, no ensino médio, mais uma vez impede seu avanço conceitual e estrutural, com a atual contrarreforma. Concluímos o artigo defendendo a retomada das lutas em defesa da educação pública universal, gratuita, laica e das concepções da escola unitária e de formação politécnica. Nesses termos, a realização da Conferência Nacional Popular de Educação é mais uma perspectiva de resistência, além da mobilização de toda a

¹ Doutora em Ciências Humanas - Educação. Especialista em Ciência, Tecnologia, Inovação e Produção em Saúde Pública da Fiocruz. Realizou estudos de Pós-doutorado em Etnossociologia do Conhecimento Profissional na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Portugal. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente do quadro permanente dos Programas de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ e Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz). E-mail: ramosmn@gmail.com

² Doutor em Ciências Humanas - Educação (PUC-SP). Pesquisador A1 - Sênior do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). Professor titular em Economia Política da Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF) - aposentado. Atualmente professor associado da UERJ. Docente do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade da UERJ. E-mail: gfrigotto@globo.com

sociedade contra o novo regime fiscal e as reformas trabalhista, da previdência e educacional.

Palavras-chave: Resistência. Contrarreformas educacionais. Reformas do ensino médio. Golpes de Estado.

ABSTRACT

This article deals with resistances of the educators to the counter-reforms that focused on the secondary education in Brazil. We reflect on the history of the coup d'état carried out by the ruling class in our country and its relationship with education. We reiterate analyzes of legal aspects, confronting them with progressive educational proposals, recognizing the 1980s as a march in the history of Brazilian education. We show how the processes of resistance are carried out in civil society and institutions. The victory of leftist forces in the 2002 elections paved the way for confronting the neoliberal policies of the Fernando Henrique Cardoso period. The current illegitimate government of Michel Temer violently attacks the rights of the working class and, in high school, once again hinders its conceptual and structural progress, with the current counter-reform. We conclude the article defending the resumption of the struggles in defense of the universal public education, free, secular and of the conceptions of the unitary school and of polytechnic formation. In these terms, the holding of the National Popular Conference on Education is more a perspective of resistance, as well as the mobilization of the entire society against the new fiscal regime and the reforms of labor, welfare and education.

Keywords: Resistance. Educational counter-reforms. High school reforms. Coups d'état.

O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

(Walter Benjamin)

A epígrafe de Walter Benjamin (1994, p. 225) engendra uma dupla interpelação para todos aqueles que entendem a gravidade do momento que vivemos na sociedade brasileira sob mais um golpe de Estado efetivado

pela classe dominante. Golpe que uma vez mais instaura um estado de exceção interrompendo a frágil ordem democrática e, como tal, o Estado de direito.

Assim, somos interpelados primeiro para entender que o presente golpe de Estado reitera os mecanismos de violência contra a classe trabalhadora da ditadura empresarial militar de 1964 e das mudanças constitucionais da década de 1990, mas que lhes acresce elementos de efeitos mais profundos plasmados pelas contrarreformas aprovadas e as que estão em curso. Com efeito, se elas prosperarem e o “inimigo vencer”, várias gerações da classe trabalhadora terão seu futuro interdito e viverão sob a insegurança daquilo que é elementar à vida (comer, beber, vestir, ter um teto) e sob a violência de um estado policial. Por isso, “resistir é preciso”.

Ao mesmo tempo, somos interpelados a buscar no passado as “centelhas de esperança” que emanam dos processos de resistência ativa que conduziram à retomada do Estado de direito e à reconstituição da ordem democrática, mesmo que, entre nós, sempre tenha sido frágil. Vale dizer, a luta de classe, mesmo que aparentemente hibernada ou contida pela violência do arbítrio de leis contra a justiça ou das armas, nunca cessa. Uma das estratégias da dominação da classe burguesa é, justamente, a de apagar a memória do passado, quer da violência por ela efetivada, quer das lutas, resistências e vitórias da classe trabalhadora.

A classe dominante brasileira, como nos mostram as análises de Alfredo Bosi, Caio Prado, Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira, entre outros intelectuais do pensamento social crítico, engendra marcas históricas que a tipificam como das mais violentas, *antinacionais*, *antipovo* e *antidireitos* universais básicos. Bosi (1992) nos permite apreender que os processos de colonização e os quase quatro séculos de escravidão conformam um DNA da classe dominante brasileira marcado pela violência contra a classe trabalhadora e desprezo pelo trabalho manual e técnico. Caio Prado (1966) nos traz, na esteira deste DNA, o entendimento de que esta classe nunca se preocupou em desenvolver ciência e tecnologia próprias, mas pautou-se pela cópia dos centros hegemônicos do capital. Como tal, não se interessou em desenvolver um mercado interno forte e sustentável, mas sempre preferiu depender do endividamento mediante empréstimos externos. Para sustentar este modelo de sociedade e garantir seus privilégios, implica manter uma assimetria descomunal entre os ganhos do capital e o salário dos trabalhadores.

Estes traços de fundação de nossa especificidade histórica se consolidam e se reiteram mediante um projeto societário explicitado por Florestan Fernandes (1973, 1974) como de capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado. Uma classe dominante que, diferentemente das burguesias dos países dos centros hegemônicos do capital que constituíram nações autônomas e soberanas, sempre buscou associar-se de forma subordinada a estes centros hegemônicos, conformando uma sociedade com uma minoria concentrando propriedade e riqueza, às custas da manutenção da maioria na pobreza, em grande parte, na miséria. A síntese desta forma societária nos é dada por Francisco de Oliveira (2003) com a imagem do ornitorrinco. Uma sociedade que se configura num mostrengo social que tem na manutenção da miséria a condição de seus privilégios.

As ditaduras e golpes ao longo do século XX, e o que nos violenta no presente, constituem uma espécie de *castigo de Sísifo*, que se efetiva todas as vezes em que se configuram as possibilidades de mudanças estruturais, como foi no período pré-ditadura empresarial militar de 1964, ou frente aos avanços em conquistas da classe trabalhadora, como no atual golpe de Estado. Como sintetiza Luis Fernando Verissimo referindo-se ao atual golpe: “está no DNA da classe dominante brasileira, que historicamente derruba, pelas armas se for preciso, toda ameaça ao seu domínio seja qual for sua sigla” (VERISSIMO, 2015, p. 1).

Todas as ditaduras ou golpes em nossa história, de maior ou menor profundidade, buscam, pois, salvaguardar os domínios do capital; e todas as ditaduras e golpes necessitam intervir na disputa das ideias e nossos processos educativos. Por isso, ditaduras e golpes efetivam, concomitantemente, contrarreformas no plano econômico, político, educacional e cultural. Sua natureza e profundidade, nos dias atuais, estão relacionadas à crise estrutural do sistema capital que, para prosseguir, necessita ser cada vez mais destrutivo e violento contra os direitos da classe trabalhadora e de seus filhos³.

As contrarreformas no campo educacional em nossa sociedade aprofundam cada vez mais não somente a negação da educação básica como direito subjetivo e universal dos filhos da classe trabalhadora, mas

³ Para uma compreensão da natureza estrutural e agressiva contra os direitos da classe trabalhadora, ver: Mészáros (2002) e Harvey (2016).

para aqueles que o frequentam, também uma escolarização e educação cada vez mais pragmáticas e restritas aos ditames e valores do mercado. O fato de a burguesia brasileira ter, historicamente, optado por associar-se aos centros hegemônicos do capital e construir uma sociedade de capitalismo dependente faz com que as contrarreformas na educação busquem adequar a formação aos requisitos do trabalho simples.

Ainda que de forma bastante esquemática, o presente artigo se propõe a discutir reformas e contrarreformas implementadas no Brasil na etapa educacional hoje correspondente ao ensino médio. O título se inspira na ambiguidade da palavra “preciso”, que o poeta Fernando Pessoa toma dos navegadores antigos, com a frase considerada por ele como gloriosa: “navegar é preciso; viver não é preciso”. Nós dizemos: *resistir é preciso!* A resistência é tanto necessária, quanto a ser guiada por aprendizados com a história e pela precisão analítica sobre a estrutura do capital, de sua forma dependente no Brasil, e da conjuntura em que vivemos hoje. *Fazer não é preciso!* Encontramo-nos com o desafio de enfrentar as atuais contrarreformas, em especial a do ensino médio, objeto deste texto, mediante a não observância imediata da lei - primeira forma de resistência - decididos a não implementá-la na sua intencionalidade e conteúdo. Neste caso, a imprecisão é uma vantagem, pois possibilita a criação de várias formas de resistência, inclusive as de caráter positivo.

Assim inspirados, não só retomamos os propósitos dessas reformas e contrarreformas, mas, fundamentalmente, enfatizamos os processos de resistências de educadores e suas organizações científicas e sindicais, contra a lógica heterônoma que caracterizam sua elaboração e como ação contra-hegemônica, ao reconhecê-las como medidas de interesse da classe dominante. Tais interesses são coerentes com a compreensão economicista da educação que a submete à lógica do mercado e reitera a dualidade educacional e à diferenciação dentro desta dualidade, de modo a restringir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado e limitar sua trajetória escolar ao não prosseguimento de estudos no nível superior ou a um ensino superior de qualidade inferior ao tradicionalmente cursado pelas elites. A contrarreforma deflagrada de forma autoritária por Medida Provisória que altera dispositivos Constitucionais e da LDB em vigor (MP 746/2016), transformada em Lei (13.415/2017), como veremos, assimila e amplia todos os retrocessos das contrarreformas de Capanema, da ditadura empresarial militar e do decreto 2.208/1996, que sanciona em

lei a dualidade do ensino médio. Isto nos cobra a buscar forças organizadas de amplos setores da sociedade para, aprendendo das lutas de resistência do passado, resistir no todo e no detalhe a seus intentos.

Reiterando análises: da Lei 5.692/71 ao debate da Educação Tecnológica da classe trabalhadora

Historicamente no Brasil, a etapa educativa correspondente ao atual ensino médio foi alvo de ações por parte do Estado e de disputas pelas classes sociais especialmente a partir dos anos de 1930, com a Reforma Francisco Campos, passando pela legislação do período de Gustavo Capanema como Ministro da Educação do Governo Vargas. Após ter sido regulamentado como parte da educação nacional pela Lei n. 4.024/61, nossa primeira LDB, as políticas dirigidas a este ensino tiveram o ponto de maior impacto com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. A principal contradição que se manifestou ao longo de sua vigência, foi a crescente função propedêutica do ensino técnico contrapondo-se ao propósito da lei de conter o acesso dos filhos da classe trabalhadora ao Ensino Superior.

Conforme argumenta Cunha (2014), o ensino técnico, naquele momento, realmente, assumiu uma função manifesta e outra não manifesta. A primeira, a de formar técnicos; a segunda, a de formar candidatos para os cursos superiores. Diferentemente do período pré-industrial, nessa fase o projeto de ascensão da classe média não se dava mais pelas iniciativas individuais em pequenos negócios, mas deslocou-se para a hierarquia das burocracias públicas ou privadas. Portanto, se numa etapa de desenvolvimento incipiente o curso universitário significava o coroamento de uma trajetória social de condições socioeconômicas estáveis e consolidadas, na etapa de industrialização acelerada e de concentração de renda, esse curso passou a ser condição necessária para a possibilidade de ascensão social. A Lei nº 5.692/71 carregou em si a função de conter essa demanda, mesmo que tal propósito não apareça claramente.

Nesse período, as reformas educacionais fizeram parte do mito da economia planificada no interior de um sistema capitalista. Os I e II Planos Nacionais de Desenvolvimento espelham a determinação dos governos da ditadura empresarial militar em implementar o desenvolvimento acelerado,

com influência crescente da máquina estatal. As políticas se delinearam com a intenção de criar condições para o país enfrentar a competição econômica e tecnológica modernas. A entrada das multinacionais no país era significativa e as principais fontes de financiamento eram o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Essas circunstâncias levaram a uma política ainda mais contundente de formação de recursos humanos, mediante a qualificação acelerada de trabalhadores. Esse é o período em que a Teoria do Capital Humano é mais difundida e que tomam força os princípios da economia da educação.

O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se com base nas necessidades do mercado de trabalho e pela necessidade de possibilitar aos jovens que não ingressavam nas Universidades a opção pela vida economicamente ativa imediatamente após a conclusão do 2º grau. Ocorre que este último argumento não condizia com o projeto de ascensão social da classe média, que rejeitou a função contentora do ensino técnico. Consequência disto foram as medidas de ajustes curriculares nos cursos profissionais - oficialmente reconhecidas nos pareceres do Conselho Federal de Educação - e, finalmente, a extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau pela Lei nº 7.044 em 1982.

Identificamos, assim, um movimento de resistência da classe média. Porém, os investimentos nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e nos Centros Federais de Educação Tecnológica, mesmo que de forma adversa às intenções da elite dominante no país - ter uma rede de formação técnico-profissional que produzisse mão-de-obra qualificada para o projeto de desenvolvimento e, ao mesmo, contivesse o acesso desses estudantes ao ensino superior devido à absorção desses técnicos pelo mercado de trabalho naquele momento aquecido -, acabaram gerando uma oportunidade para os filhos da classe trabalhadora terem um ensino público e gratuito de qualidade que, conquanto lhes proporcionassem o exercício de uma profissão, também lhes conferia condições de prestarem os exames vestibulares e ingressarem no ensino superior.

É bem verdade que esta possibilidade normalmente se restringia a cursos da mesma área em que o estudante cursou o ensino técnico (lógica, aliás, reconhecida e instaurada pelas leis da equivalência de 1959), posto que nos currículos desses predominavam as matérias de formação profissional, sendo as de cultura geral delimitadas por sua finalidade instrumental. Assim, na hipótese de se tentar ingresso em outra carreira

de nível superior diferente da formação técnica, o estudante precisaria complementar seus estudos em cursos pré-vestibulares, o que, em geral, não lhes era viável economicamente.

Mesmo assim, as contradições da realidade produziram a resistência da classe trabalhadora às políticas educacionais pautadas pela dualidade social, de modo a romperem as barreiras de acesso ao ensino superior da ampliação da necessidade de qualificação desses trabalhadores pelo avanço das forças produtivas no país naquele momento histórico.

Sublinhamos o final da década de 1970 e toda a década de 1980 como um tempo histórico de unidade de amplos setores da sociedade que aglutinaram forças políticas, sindicais, movimentos sociais, entidades científicas e culturais numa crescente resistência ativa à ditadura empresarial militar. Damos um destaque a alguns destes movimentos de resistência ativa, pois neles reside a possibilidade de despertar no passado as centelhas da esperança para as lutas do presente.

Os movimentos mais agudos de resistência à ditadura empresarial militar se aglutinaram na luta pelo retorno dos exilados políticos. Luta vitoriosa com a promulgação da Lei da Anistia em agosto de 1979. Grande parte destas forças sociais formou a base que ensejou, em 1981, a criação do Partido dos Trabalhadores e, em 1981, a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). No campo específico da educação, em 1977 foi criada a Associação Nacional de Educação (ANDE) e, em março de 1978, aprovado o Estatuto de criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

Neste mesmo ano foi realizado, na Universidade de Campinas, o I Seminário de Educação, o qual foi o embrião da fundação do Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES) e das seis Conferências Brasileiras de Educação, sendo a primeira realizada em 1980 e a última em 1991. Foi nos debates, em particular das primeiras quatro, que se afirmaram as teses em defesa da escola pública, gratuita, universal, laica e unitária. Em particular a IV Conferência, realizada em Goiânia de 03 a 05 de setembro de 1986, com expressiva presença de mais de seis mil pesquisadores e educadores, alinhavou na carta síntese (Carta de Goiânia)⁴ os princípios de

⁴ A carta de Goiânia na íntegra foi publicada pela revista *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez e CEDES, dez. 1976.

disputa na constituinte e, mais adiante, da construção da LDB e do Plano Nacional de Educação⁵. Tais princípios tornaram-se conteúdo do projeto de LDB do Deputado Otávio Elíseo, do PMDB, elaborado a partir do texto do Professor Dermeval Saviani nesta Conferência, buscando-se levar para a lei a organização da educação nacional como escola unitária, orientada pela concepção de educação politécnica e de formação *omnilateral* dos estudantes. Foi neste contexto, em 1987, que se criou o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, que dinamizou o debate educacional ao longo do processo constituinte e da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Neste mesmo contexto histórico, um ato de resistência propositiva adveio da “loucura sábia”⁶ da Presidência da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), que levou à criação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), em 1985, cuja concepção político-pedagógica se consolidou em 1987, com o Seminário Choque Teórico, do qual participaram Dermeval Saviani, Luiz Antônio Cunha e Gaudêncio Frigotto, na perspectiva da educação politécnica. Naquele momento, a Lei n. 5.692/71 ainda vigia e o grupo que assumiu esse projeto⁷ decidiu implementá-lo na contradição. Uma das medidas nesse sentido foi o aumento da carga horária das disciplinas de formação geral equiparando-a com a de formação específica; algo que não era impedido pela lei, mas contrária aos seus intentos. A Escola Politécnica, assim, se tornou um espaço de criação, de questionamentos, de crítica e de produção intelectual e material, em Trabalho, Educação e Saúde, sob o princípio educativo do trabalho e do projeto de educação politécnica, resultante de uma resistência propositiva e que nos serviu como um exemplo de uma construção “utópica” possível⁸.

⁵ Sobre a importância das CBEs, ver Cunha (1981).

⁶ Trata-se de uma expressão frequentemente enunciada por Luiz Fernando Ferreira, um dos vice-presidentes da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), na presidência de Sérgio Arouca, para se referir ao momento em que esses, junto com os outros vice-presidentes da instituição, Arlindo Fábio Gomez de Souza e Carlos Morel, idealizaram, em 1985, uma Unidade destinada à formação de profissionais de nível médio, especialmente nas áreas de produção tecnológica, pesquisa biológica e serviços de saúde pública, que catalisaria o potencial de formação e de difusão científica da Fiocruz.

⁷ Destacamos, em especial, os coordenadores do Curso Técnico de Segundo Grau em Saúde, André Malhão, Bianca Antunes e Júlio Lima, que lideraram a organização e o desenvolvimento desse curso com o fundamento da educação politécnica, inclusive proporcionando formação ao corpo docente por acesso a textos acadêmicos e a intelectuais da educação referências deste debate à época.

⁸ Um resgate dessa história pode ser conhecido em Ramos (2003).

Mesmo com a derrota do movimento pelas “Diretas Já”, seguida da eleição de um presidente da república corrupto e responsável por plantar o neoliberalismo no país, o processo de redemocratização do Brasil possibilitou um importante debate no interior das instituições de ensino, especialmente das escolas da rede federal. Havendo se consolidado como estratégicas para o projeto de desenvolvimento dos governos da ditadura empresarial militar e tendo como dirigentes representantes desses mesmos governos, tais instituições cresceram sob forte domínio antidemocrático. Porém, a partir do final dos anos de 1980, a livre associação de classe de seus docentes e estudantes, aliada à superação dos favorecimentos ao ingresso na carreira, restringida agora pelo concurso público pelas normas da Constituição Federal e do Regime Jurídico Único como instrumentos da democracia, provocou um movimento de renovação de seus dirigentes, muitos deles advindos do movimento associativo sindical dos docentes e técnicos administrativos dessas instituições, por via eleitoral (ainda que se tenha mantido o dispositivo da lista tríplice, com nomeação pelo poder executivo).

Esse mesmo movimento levou seus educadores e estudantes a discutirem suas concepções e práticas político-pedagógicas, naquele momento já confrontadas pelo debate sobre a necessidade de superação da dualidade educacional com vistas ao projeto de educação unitária na perspectiva da politecnia. Ao mesmo tempo, os Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, já organizados na ANPEd, relativizavam suas marcas economicistas e funcionalistas do período da ditadura empresarial militar, para dar lugar a análises críticas, muitas delas influenciadas pela leitura das obras de Marx e Engels, pelos estudos da Nova Sociologia da Educação, pelas Teorias Reprodutivistas sobre a escola e pelos textos de Antônio Gramsci, a partir dos quais se difundia o pensamento sobre a educação tecnológica e politécnica e do trabalho como princípio educativo. Vários docentes daquelas instituições fizeram sua pós-graduação em educação sob essa nova visão e contribuíram para tensionar o *status quo* de seus projetos político-pedagógicos.

Na década de 1990, período em que se adota no Brasil o credo neoliberal, começado com Fernando Collor de Mello, mas de fato implantado nos oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, houve grandes resistências na sociedade e no campo da educação. Coerente com o aprofundamento do projeto de sociedade de capitalismo dependente que se daria neste

período, logo ao assumir o Ministério da Educação, Paulo Renato de Souza expressou a filosofia que implementaria:

Segundo o ministro a ênfase no ensino universitário foi uma característica de um modelo de desenvolvimento autossustentado desplugado da economia internacional e hoje em estado de agonia terminal. Para mantê-lo era necessário criar uma pesquisa e tecnologia próprias, diz Paulo Renato. Com a abertura e globalização, a coisa muda de figura. O acesso ao conhecimento fica facilitado, as associações e *joint ventures* se encarregam de prover as empresas dos países como o Brasil do *know-how* que necessitam. ‘Alguns países como a Coréia, chegaram a terceirizar a universidade’, diz Paulo Renato. ‘Seus melhores quadros vão estudar em escolas dos Estados Unidos e da Europa. Faz mais sentido do ponto de vista econômico (REVISTA EXAME, 1996, p. 46).

No ensino médio não tardou a se implantarem medidas que romperiam com a concepção de ser este nível a etapa da educação básica. Com efeito, com a publicação do Decreto n. 2.208/97 oficializava-se a dualidade educacional. Tanto no ensino superior, quanto na educação básica, mormente em relação ao ensino médio, os movimentos de resistência foram intensos. Tiveram grande relevância neste período os embates travados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola pública e nos Congressos Nacionais e Educação (CONEDs). Justamente em 1996, no mês de julho, e em 1997, no mês de dezembro, foram realizados o I e II CONEDs em Belo Horizonte. Estes congressos, organizados por Sindicatos da área da educação, em especial pelo ANDES, e por instituições científicas, congregaram milhares de pesquisadores e educadores de todo o país não apenas para contestar as propostas inspiradas no credo neoliberal, mas para afirmar a concepção de educação e de seu financiamento e organização convergentes com os interesses da classe trabalhadora. Estas mobilizações de resistência favoreciam a luta interna nas redes de ensino e mesmo nas instituições. Um movimento que não foi exclusivo, portanto, às instituições federais, mas que possibilitou condições objetivas e políticas de formação docente e que contribuiu para o confronto com projetos conservadores ainda hegemônicos.

No caso da rede das escolas federais, essas instauram um processo de discussão pedagógica guiada pelo conceito de educação tecnológica. O fato de este conceito ser o motivador das revisões de sua concepção pedagógica era fecundo, dado que tal conceito era plenamente assimilável por seus docentes e dirigentes, inclusive marcando uma certa institucionalidade na nomenclatura dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) - horizonte institucional já vislumbrado pelas demais escolas da rede - e poderia ser problematizado e desenvolvido na perspectiva do pensamento marxiano e gramsciano.

A história nos mostra, assim, um movimento vigoroso de resistência e proposição que foi autoritariamente interrompido pelo Decreto n. 2.208/97, exarado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso após a derrota do projeto original de LDB e a aprovação da Lei n. 9.394/1996. Não obstante, os aprendizados e os avanços conceituais, assim como o fato de termos construído uma compreensão mais ampliada das contradições de nosso país e da educação brasileira nos levou a outro momento da luta, que passamos a analisar em seguida.

A interrupção autoritária do Decreto n. 2.208/97 e as novas resistências⁹

A nova LDB aprovada pelo Congresso Nacional em 1996, a partir do Projeto do Senador Ribeiro, como bem definiu Saviani (1997), foi uma lei *minimalista*, que permitiu uma onda de reformas na educação brasileira, dentre as quais, a realizada pelo Decreto n. 2.208/97. Este decreto regulamentou a educação profissional e sua relação com o ensino médio. O ensino técnico, passando a ter organização curricular própria e independente do ensino médio, não teve mais um conjunto de habilitações regulamentadas como fazia o Parecer do CFE n. 45/1972. Regulamentaram-se áreas profissionais mais abrangentes e flexíveis. O que se observou com este movimento, porém, não foi tanto uma ruptura com o modelo produtivista de ensino médio, tão bem representado pela Lei n. 5.692/71; mas sim uma atualização de diretrizes curriculares à nova divisão social e técnica do trabalho.

⁹ Parte das reflexões aqui apresentadas encontra-se também em Ramos (2005).

Somada às reformas estruturais, a política curricular desenvolveu-se com a participação do Conselho Nacional de Educação, no sentido de promover uma “renovação conservadora”; isto é, aquela afinada aos preceitos da flexibilidade e do individualismo que tomaram espaço nas sociedades ao final do século XX, sob a égide do neoliberalismo econômico e da cultura pós-moderna.

Contraditoriamente, a LDB e mais especificamente as regulamentações que a seguiram buscaram conferir uma identidade ao ensino médio, desvinculando-o da educação profissional, a qual foi regulamentada como modalidade própria de ensino, independente dos níveis escolares.

O Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n. 15/1998 e a respectiva Resolução n. 3/1998 vieram dar forma às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) como indicações para um acordo de ações. Para isso, apresentou princípios axiológicos orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos, com vistas à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino.

A noção de competência tomou centralidade nas orientações curriculares. As competências a serem desenvolvidas no estudo de cada uma das áreas de conhecimento foram descritas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Ministério da Educação publicou, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de caráter não obrigatório, que enunciaram as competências básicas associadas a cada disciplina. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) propôs-se a avaliar o desenvolvimento dessas competências baseando-se em indicadores de desempenhos.

Outro contrato de empréstimo foi assinado com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), visando à implantação da reforma, agora como PROMED - Programa de Melhoria e Desenvolvimento do Ensino Médio -, voltado para o desenvolvimento de políticas nacionais de ensino médio e para o apoio aos sistemas estaduais de ensino na respectiva implementação.

Em síntese, a reforma do ensino médio promoveu mudanças de ordem estrutural e conceitual. No primeiro caso, as formulações estiveram em sintonia com as orientações das agências internacionais, especialmente o BID, tendo como espinha dorsal a separação entre ensino médio e educação profissional, tanto na forma das matrículas quanto das instituições, configurando-se escolas próprias para cada uma das modalidades. No interior das instituições que faziam educação profissional técnica de

nível médio, um importante debate passou a ser travado, em parte mediado ou mesmo fomentado pelas escolas federais, visto que essas foram as mais frontalmente atingidas.

Antes de o Decreto n. 2.208/1997 ser exarado, o Governo Federal tentou aprovar na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n. 1.603/1996. A resistência a este projeto foi intensa, tendo recebido um sem-número de emendas e provocado a realização de múltiplas reuniões e audiências públicas dentro e fora da Câmara dos Deputados, de modo que seu relator à época, Deputado Federal Severiano Alves, do PDT, acabou abandonando a relatoria, tendo-se aliado à crítica dos educadores.

A aprovação da LDB em 1996 com o respectivo conteúdo possibilitou ao poder executivo fazer a reforma que queria por meio do decreto, retirando, então, o projeto da Câmara. Tendo-se exarado o Decreto, cujo conteúdo se dirigia a todos os sistemas e redes de ensino, o Ministério da Educação publica a Portaria n. 646/1997, versando exclusivamente sobre a rede federal, por meio do qual limitaria a oferta do ensino médio nas escolas a 50% da oferta no ano anterior, considerando que este já estaria desvinculado da educação profissional por força do Decreto.

Em seguida, o PROEP, Programa de Expansão da Educação Profissional implementado pelo MEC com recursos do BID e do FAT, exige a eliminação da oferta do ensino médio das instituições que aderissem ao programa. Tal adesão não era compulsória. Porém a redução significativa do orçamento dessas instituições fez com que isto fosse uma alternativa de sobrevivência. Mesmo com toda a pressão governamental, o ensino médio acabou não sendo eliminado da rede federal até o fim do PROEP.

No contexto dos governos do Partido dos Trabalhadores, esta resistência se converteu em norma, quando a Lei n. 11.892/2008 determina exatamente o contrário da Portaria n. 646/1997 e do PROEP, a saber: 50% das vagas ofertadas pelos denominados Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IF), criados pela transformação e aglutinação das antigas escolas federais técnicas e agrotécnicas e CEFETS, seriam de ensino médio integrado, proposta construída a partir da revogação do Decreto n. 2.208/1997 pelo Decreto n. 5.154/2004.

De todo modo, enquanto vigeu o primeiro Decreto, as instituições foram obrigadas a separar ensino médio e educação profissional. Assim, desde 1997, as escolas se ocuparam do equacionamento da oferta do Ensino Médio e de Cursos Técnicos de forma “concomitante ou sequencial”, tentando

garantir dois princípios fundamentais tão perseguidos pelos educadores brasileiros: a) a superação da dualidade entre ensino propedêutico para as elites e ensino técnico para as camadas populares; b) a perspectiva de se ter o trabalho como princípio organizador do currículo da Educação Básica.

Nesse contexto, essas escolas investiram maciçamente na chamada “concomitância interna”, ou seja, na garantia de que todos os alunos que cursassem o Ensino Médio nessas instituições tivessem o direito de também nelas cursar o Ensino Técnico. A importância de se cultivar o interesse do aluno pela formação profissional de nível médio expressava a preocupação com o esvaziamento dos cursos técnicos por jovens em idade escolar. Este fato consolidaria a função dos cursos técnicos como trajetória alternativa às Universidades. Isto porque um dos atrativos das escolas técnicas - o 2º grau de qualidade, que se transformou, paradoxalmente, em sua maldição - não se encontraria mais atrelado ao ensino profissionalizante.

Nesse contexto, ocorreram experiências as mais diversas, em busca de uma rearticulação entre Ensino Médio e Técnico, justificando a presença do primeiro nessas escolas, com uma identidade construída face a face com os cursos técnicos. A mais frequente delas foi o uso da chamada “parte diversificada” do Ensino Médio como ponte entre as duas modalidades educacionais. Neste caso, alguns dilemas enfrentados foram os seguintes: a) como não tornar a parte diversificada uma *semiprofissionalização* do Ensino Médio?; b) qual a identidade desta parte diversificada quando a escola ministrar diversos cursos, muitas vezes, de bases científico-tecnológicas distintas?; c) em situações como esta última, seria razoável que o Ensino Médio ministrado em uma mesma instituição fosse desdobrado de formas diferentes para alunos com interesses também diferentes (como o próprio MEC apregou), podendo-se direcioná-las para as diferentes áreas/cursos profissionais ministrados na respectiva escola? O grande desafio das escolas passou a ser a reconstrução conceitual da práxis curricular, indo muito além da seleção de disciplinas, conteúdos ou competências a comporem o Ensino Médio e a servirem aos cursos técnicos.

Tornou-se cada vez mais importante fazer valer os artigos 12 e 13 da LDB, que conferiam às escolas tanto o direito quanto o dever de construírem seu Projeto Político-Pedagógico. Este deveria considerar os principais problemas da vida escolar face à realidade, a explicitação de divergências, o enfrentamento de conflitos e, finalmente, a construção de uma cultura comprometida com a formação humana dos sujeitos, visando-se superar

o risco de um Ensino Médio propedêutico na forma e profissionalizante no conteúdo. Longe de se constituir um consenso, a identidade do Ensino Médio nas escolas técnicas exigiu que se fizesse a antiga, mas fundamental pergunta, sobre que educação para qual cidadão.

O elemento mais provocador de mudanças e/ou instabilidades nas escolas foi a noção de competências - definidas para cada uma das áreas de conhecimento - contrapondo-se aos conteúdos de ensino. A afirmação corrente era a de que os conteúdos curriculares deveriam ser compreendidos como meios para constituição de competências e não como objetivos do ensino em si mesmos. Por essa perspectiva, o foco do processo de ensino/aprendizagem foi retirado dos conteúdos de ensino para ser colocado sobre as competências. A organização do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, dever-se-ia definir as competências e, então, selecionar os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento.

Essa abordagem instigava a que conteúdos de diferentes disciplinas fossem mobilizados simultaneamente, o que levou a se recorrer ao desenvolvimento de projetos como meio de integração das disciplinas. A pouca propriedade teórico-metodológica sobre essa estratégia por parte de professores e gestores escolares, a inexistência de condições de estudo e debate sobre o assunto, a ausência de condições materiais concretas na escola, e a especificidade dos tempos e espaços escolares, tradicionalmente organizados com base em disciplinas, fizeram com que a pedagogia das competências não fosse plenamente implantada nas reformas curriculares. Mais uma resistência que possibilitou, a partir de 2003, uma nova discussão que se contrapunha frontalmente a essa concepção, qual seja, a do currículo integrado na perspectiva da historicidade e da totalidade social.

O surgimento de novas perspectivas: a revogação do Decreto n. 2018/1997 pelo Decreto n. 5.154/2004

Com a eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, cujo mandato se iniciou em 2003, buscou-se cumprir o compromisso do programa de governo do candidato de revogar o Decreto n. 2.208/1997, logrado com a exarcação do 5.154/2004. Não foi fácil o debate com os representantes da classe dominante, organizados, por exemplo, nas entidades educacionais da

CNI e correlatas, no Consed, no Conditec, nas associações de empresários de ensino, dentre outras, assim como resistências conservadoras tiveram que ser vencidas nos Conselhos Nacional e Estadual de Educação. Por isto, o texto do Decreto n. 5.154/2004, na verdade, expressou um acordo de compromissos pelos quais aqueles interessados em manter a oferta de cursos nos moldes do primeiro decreto poderiam fazê-lo, ao mesmo tempo em que se abria a possibilidade de se buscar a integração da educação profissional ao ensino médio. Compreendíamos, porém, que não se tratava somente de uma questão formal. Era preciso retomar a construção interrompida em 1997 quando especialmente a rede federal procurou fundamentar seu projeto político-pedagógico no conceito de educação tecnológica com perspectiva politécnica. Com isto, mais importante do que a conquista jurídica era a conquista ético-política de se debater sob que princípios se guiaria a integração entre os cursos ou a formação integrada, os quais se condensaram no que passamos a designar como a proposta do Ensino Médio Integrado.

A proposta de integração que defendemos tem como objetivo a plena formação humana. Isto implicaria formar as pessoas para compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica; isto é, tanto o mundo físico quanto as relações sociais de produção que envolvem o trabalhador. Sob essa perspectiva, nem os conhecimentos gerais se limitariam a possibilitar o prosseguimento de estudos, nem os conhecimentos específicos voltar-se-iam exclusivamente para a possibilidade de se “fazer o trabalho bem feito”. Os conhecimentos constituem-se na apropriação da realidade objetiva (social e produtiva) pelo homem, de modo que os conteúdos de ensino precisam ser tomados como dimensões teóricas da realidade. Nesse sentido, entende-se que o trabalhador não deve ser somente “competente”, mas sim um sujeito cognoscente da realidade social e produtiva em que está inserido, na qual e sobre a qual ele opera produtiva e politicamente, podendo transformá-la porque a compreende.

Isto modificaria radicalmente o sentido dos conteúdos colocados nas perspectivas anteriores. Eles nem são “conteúdos em si para si” (como requisitos para os exames) nem seriam “insumos para o desenvolvimento de competências”. Eles seriam conhecimentos objetivos construídos sócio-historicamente que se constituem, para o trabalhador, em meios para a compreensão da realidade em que vive. Por esses motivos, essa compreensão é incompatível com a pedagogia das competências.

O que discutimos como integração seria pertinente para o ensino médio profissionalizante ou não. Isto é, nosso objetivo não era a formação de técnicos, mas a formação de pessoas que compreendam a realidade ao tempo em que possam atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio seria compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como um meio pelo qual o trabalho, em seu sentido tanto ontológico quanto histórico, encontraria espaço na formação, dada a desvalorização conferida pelo pensamento dominante (note-se que as DCNEM falavam do trabalho somente como um contexto a orientar o currículo do ensino médio). Assim, o que se defendia, primordialmente, era o ensino médio sob os princípios da ciência, da cultura e do trabalho, em que a profissionalização seja uma possibilidade. O currículo integrado compreenderia o conhecimento básico-tecnológico-técnico como unidade.

Essa construção ético-política, epistemológica e pedagógica tem-se realizado por educadores, instituições, redes e sistemas de ensino, desde, pelo menos, 2004, e muito se tem conquistado. O Colóquio sobre o Ensino Médio Integrado realizado pelo Grupo These¹⁰ em 2010, quando se apresentaram experiências, estudos e questões de pesquisadores e escolas, nos mostrou um processo contraditório e virtuoso de produção densa e autônoma dos educadores. A política de expansão da rede federal, a garantia da oferta de 50% de suas vagas no ensino médio integrado, a recente implantação do Mestrado em Educação Profissional realizado em rede, envolvendo dezoito Institutos Federais, também nos dão provas de conquistas no plano político. Porém, mais uma vez esse processo é autoritariamente interrompido pela Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei n. 13.415/2017.

As resistências históricas dos educadores nos servem, mais uma vez, como espelho para enfrentarmos as adversidades que nos desafiam a partir de então. Se ainda não sabemos qual o percurso que essa política tomará, sabemos que não passará sem mais resistências. Sobre essas podemos, por ora, apontar algumas reflexões.

¹⁰ Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde UFF/ UERJ/ EPSJV-Fiocruz, coordenado por Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Eveline Algebaile, Júlio Lima e Lia Tiriba.

Considerações finais ou o desafio de resistir às atuais reformas

Das análises que fizemos até o presente podemos depreender que o Golpe de Estado consumado em 31 de agosto de 2016 tem um objetivo central: restringir a esfera pública e, portanto, os direitos universais básicos da educação, saúde, habitação etc. O congelamento do investimento público por vinte anos, instaurando um novo regime fiscal desde a aprovação da Emenda Constitucional 94/2016, liquida com a educação pública de nível superior e pauta o ensino médio pela lógica mercantil, deixando terreno para o mercado privado.

A reforma trabalhista (Lei n. 13.467/2017), já aprovada, liquida com a proteção mínima do trabalhador e suas organizações sindicais e o entregam à voraz lógica do mercado e se conjuga com a reforma da previdência em pauta no Congresso Nacional. Finalmente, a contrarreforma do ensino médio cumpre um duplo objetivo: pela natureza pragmática e de adestramento precoce, fecha para os filhos da classe trabalhadora o acesso à universidade e ao trabalho complexo. Uma contrarreforma que condensa os retrocessos da reforma Capanema, da 5.692/1971, da ditadura empresarial militar de 1964 e do Decreto 2.208/97 dos tempos neoliberais¹¹. Mas a contrarreforma do ensino médio feita por medida autoritária dentro do Golpe de Estado, que rompe com o estado de direito e com a ordem democrática, consolida na prática as teses de cunho neofacista do ódio ao pensamento crítico do Movimento Escola sem Partido¹².

Mais que nunca, portanto, há que se renascer das cinzas para resistir no todo e no detalhe ao golpe e suas reformas e restaurar o Estado de direito e a ordem democrática. Sem isso, como destacamos na epígrafe de Walter Benjamin, se o golpe prosperar e se consolidar, as consequências nefastas serão para várias gerações, e nem mesmo os mortos se salvarão.

No processo de resistência no presente, entendemos que aquilo que pontuamos acima nos indica lutas no campo do restabelecimento do Estado de direito que está camuflado pela judicialização da política e pela

¹¹ Para uma compreensão mais ampla da profunda regressão da contrarreforma do ensino médio, ver Ramos e Frigotto (2016); Motta e Frigotto (2017) e Ramos (2017, no prelo).

¹² Par uma compreensão mais ampla da esfinge e do ovo de serpente que representa a ideologia deste movimento, ver Frigotto (2017).

politização do judiciário; e lutas do conhecimento no âmbito específico da educação. Considerando a natureza do atual golpe e a dispersão das forças políticas da esquerda, somente a unidade, em seu pluralismo, e a inclusão de outros setores democráticos poderão barrar o golpe. Isso é crucial pelo fato de que a classe dominante brasileira, em suas “facções” de direita e extrema direita, e na sua pluralidade, ganhou organicidade para o objetivo histórico que lhe é comum: defender os privilégios de uma minoria associada aos centros hegemônicos do capital e consolidar o projeto mercantil de educação. São símbolos desta unidade mais ampla a criação, em 2004, do Movimento Escola Sem Partido e, no ano seguinte, do Movimento Todos pela Educação, capitaneado por 14 grandes grupos industriais e financeiros aos quais se juntaram 18 institutos ou organizações privadas.

Neste sentido, entendemos que as seis ou sete dezenas de organizações políticas, movimentos sociais e populares do campo e da cidade que compõem a Frente Brasil Popular aponta o sentido e unidade para tarefas de resistência no curto prazo e tarefas a médio e longo prazo. No curto prazo, as tarefas detalhadas estão no Plano Popular de Emergência:

A saída democrática que propomos tem como pressuposto a antecipação das eleições presidenciais para 2017. Esse é primeiro passo para se travar uma ampla e persistente disputa política capaz de criar uma correlação de forças favorável à oportuna convocação de Assembleia Nacional Constituinte, destinada a refundar o Estado de direito e estabelecer reformas estruturais democráticas¹³.

A condição imediata é, pois, lutar pela saída do golpista Michel Temer e convocação das eleições direitas antecipadas. No médio prazo, tem-se a luta para se instaurar uma Assembleia Nacional Constituinte para estabelecer as reformas estruturais de que o país necessita, até o presente postergadas.

¹³ Frente Brasil Popular. Plano Popular de Emergência. Disponível em: http://frentebrasilpopular.org.br/system/uploads/action_file_version/b9769c87753c384b277f1f828ac7721d/file/ppe.pdf. Acesso em: 24 jul. 2017.

Trata-se de implementar um projeto nacional de desenvolvimento que vise a fortalecer a economia nacional, o desenvolvimento autônomo e soberano, enfrentar a desigualdade de renda, de fortuna e de patrimônio como veios fundamentais para a reconstrução da economia brasileira, para a recomposição do mercado interno de massas, da indústria nacional, da saúde financeira do Estado e da soberania nacional, um modelo social baseado no bem-estar e na democracia¹⁴.

No plano específico da Universidade e Centros de Pesquisa, cabe resistir na batalha das ideias e, da forma mais compreensível e didática possível, desmontar a mentira que afirma que a única alternativa à crise é a superexploração e medidas de espoliação dos trabalhadores. Cabe mostrar, também, que, se a corrupção deve ser combatida, ela é da essência do capitalismo. Mas é preciso, ainda, enfatizar que a maior corrupção não é da propina, e sim da sonegação de impostos pelas grandes corporações econômicas e do pagamento de juros ao capital financeiro mediante a dívida pública. Lutar pela auditoria é tarefa também central.

No campo específico da crise da educação e da saúde, nosso desafio é mostrar que esta não é uma causa que interessa apenas aos trabalhadores do setor público, mas, sim, ao conjunto da classe trabalhadora, em particular, os setores mais pobres.

Um horizonte imediato de retomada das lutas coletivas em defesa da educação pública universal, gratuita, laica e das concepções da escola unitária, formação politécnica e tecnológica e, como travessia, o ensino médio integrado, é a organização em curso da Conferência Nacional Popular de Educação. De outra parte, pelo significado que assumiu a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica e a amplitude da mesma em nível nacional, cabe a construção de uma agenda coletiva de resistência à contrarreforma do ensino médio e ao desmonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

¹⁴ Frente Brasil Popular. Plano Popular de Emergência. Disponível em: http://frentebrasilepoplar.org.br/system/uploads/action_file_version/b9769c87753c384b277f1f828ac7721d/file/ppe.pdf. Acesso em: 24 jul. 2017.

Referências

- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CUNHA, L. A. A organização do campo educacional: as Conferências Brasileiras de Educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 3, n. 9, maio, 1981.
- CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933 out./dez. p. 912-933, 2014.
- FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- FRIGOTTO, G. (Org). **Escola “SEM” Partido**: A esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Edições/LPP/UERJ, 2017.
- HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 38, p. 355-372, 2017.
- OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**. O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.
- PRADO JR., C. **A revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- RAMOS, M. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV. In: Mostra de Ensino da Fundação Oswaldo Cruz. **Pioneirismo e inovação**: o ensino na Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003.
- _____. O Ensino Médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, v. III, p. 229-242.
- _____. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. Brasília: CONIF (no prelo), 2017.
- RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 70, p. 30-48, 2016.
- REVISTA EXAME, São Paulo, v. 30. nº 15, de 17 de julho de 1996, p. 46.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. Trajetórias, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- VERISSIMO, L. F. Ódio. **Jornal O Globo**. Caderno Opinião. Rio de Janeiro, 25/6/2015. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opiniao/odio-16546533#ixzz3eAZnOCwa/>. Acesso em: 20 abr. 2017.