

UMA REFLEXÃO SOBRE REFORMAS EDUCACIONAIS DO SÉC. XX E XXI E O ENSINO DA HISTÓRIA. O REVIVER DE ANTIGAS PROPOSTAS NA REFORMA (CONTRAREFORMA) DO ENSINO MÉDIO.

Hugo Emmanuel da Silva
Profhistória UFPE - hd_hugo@hotmail.com

Julierme Antonio dos Santos
Profhistória UFPE - juliermeantonio@hotmail.com

Resumo: neste artigo, fazemos um breve estudo comparando pontos das reformas educacionais de Francisco Campos, Capanema, no período Militar com a atual reforma do ensino médio. No primeiro momento fazemos uma abordagem sobre a relação do surgimento das reformas em momentos de instabilidade dos governos, no segundo momento fazemos comentário sobre as reformas educacionais vivenciadas durante o século XX, em um terceiro momento concentramos nosso debate sobre a reforma (contrarreforma) do ensino médio. Nosso estudo teve como base pesquisa bibliográfica e a principal conclusão é que vivenciamos um reviver de ações governamentais que apenas aprofundaram a desigualdade social no Brasil.

Palavras chave: educação, reforma, contrarreforma, ensino médio.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação nacional, não vivenciamos efetivamente reformas estruturais pensadas para solucionar os problemas profundos de nosso sistema educacional. No entanto, podemos verificar que no decorrer do século XX, as reformas educacionais coincidem com momentos de governos instáveis, de legitimidade questionada, sendo objeto de fortes críticas quanto a sua elaboração e execução.

Exemplos recentes dessas mudanças na educação feitas por governos de legitimidade questionável são a Reforma do Ensino Médio, imposta de forma autoritária por meio de uma Medida Provisória e a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, na qual, nesta última, presenciamos desmandos na construção do texto final, com prevalência de propostas contraditórias, vazias sem a legitimidade da sociedade civil organizada. Como pondera Callegari, “quanto à proposta de BNCC elaborada pelo MEC, proponho que ela seja

rejeitada e devolvida à origem. Seus problemas são insanáveis no âmbito do CNE. Ela precisa ser refeita” (CALLEGARI, 2018, p. 05)

Percebe-se que quando o contexto social se apresenta turbulento, com tensões sociais escancaradas, as perspectivas sobre políticas educacionais ganham um status nebuloso, ou seja, não conseguimos vislumbrar soluções efetivas e novamente ganham espaços ações que procuram resolver paliativamente problemas estruturais. Esse cenário político conturbado está intimamente ligado ao desmonte de alicerces democráticos estabelecidos constitucionalmente.

Os governos lançam uma pauta reformista, com um discurso “salvador da educação” no que Laville (1999) denomina “guerras das narrativas históricas”. O Ministério da Educação, órgão do executivo nacional responsável pelo tema, é fortalecido com estratégias políticas controversas, e promove-se a ideia de que, na escola ocorrerá as mudanças sociais necessárias, elevando o grau de desenvolvimento da nação como um “milagre”. A escola torna-se *locus* de um discurso privilegiado de um futuro de harmonia, ordem e progresso, tendo como base a sociedade de valores capitalistas.

AS REFORMAS FRANCISCO CAMPOS, CAPANEMA E PERÍODO MILITAR.

Nessa projeção de uma escola promissora, no discurso sobre as políticas educacionais vigentes, atribui-se a culpa de inúmeros problemas sociais a “péssima” educação implementada. Afirmam que a educação se organiza em sistemas corrompidos por práticas “tradicionais”, currículos “atrasados” e métodos de ensino e aprendizagem obsoletos e precários. Atrelado a essa visão reformista advém discursos perniciosos, sobrecarregado de visão discriminatória que aprofundam a desigualdade. O que efetivamente demandou e nos obriga a fazer críticas.

Escolhem-se os culpados e as causas se estabelece de forma pouco transparente, surgem novos paradigmas educacionais em uma efetiva política de responsabilização das escolas (BAROSSO, 2005), (OLIVEIRA, 2005), (OLIVEIRA, 2010). Se podemos tornar suaves esse problema, a literatura nos ajuda para afirmar que essas ideias controversas vivenciadas nas reformas servem de “farol para os tortuosos mares da sociedade”, todavia cabe refletir “em que naus à deriva navegam professoras e alunos desesperados”.

Uma das principais reformas educacional veio com o Decreto nº 19.890/1930, consolidado pelo Decreto 21.241/1932, comumente chamado de Reforma Francisco Campos. A pessoa que dá nome à reforma educacional instituída no regime estadonovista foi ministro

da educação no governo Vargas e suas qualidades vão além da sua erudição. Sua posição como ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório foi um reconhecimento à sua atuação no processo eleitoral conturbado de 1930. Essa reforma é considerada marco inicial na modernização da educação nacional, provocando mudanças administrativas e pedagógicas no cerne da escola nacional.

Pertinente reconhecer que esse foi o primeiro momento em que se pensou uma educação para a população em geral e um sistema nacional de ensino. Vale salientar que até aquele momento, os sistemas de ensinos estaduais eram totalmente autônomos, figurando diversos sistemas educacionais provincianos na recente república e, a grosso modo, praticavam uma cultura escolar que se remetiam ao período imperial, na qual o acesso ficava restrito a classe mais abastada.

A Reforma Francisco Campos inaugurou a pretensa ideia de educação pública sendo fornecida, planejada, executada pelo Estado. Nesse contexto ocorre a primeira grande massificação da educação, sem, no entanto, ocorrer de forma homogênea. Esta reforma consagra o dualismo escolar (ROMANELLI, 2013) (OLIVEIRA, 2010), prevendo a possibilidade de escolas de ensino artístico-humanístico com características científicas, se constituindo um ensino propedêutico do nível superior -voltado para o ensino das ciências, artes e erudição- e as escolas profissionais, voltadas para o mundo do trabalho, frequentada pela população de baixa renda.

Naquele momento as escolas foram “modernizadas” e o currículo adequado “às demandas” sociais. Os estabelecimentos de ensino tornaram-se centro formadores de “cidadãos”, todavia, aprofundou-se uma escola para a classe favorecida e uma escola para os menos favorecidos, um dualismo de classe. Os que frequentaram as escolas de ensino artístico-humanístico de caráter científico possuíam erudição suficiente para pensar de forma mais ampla e geral as coisas do ser humano e do mundo. Enquanto os que frequentavam as escolas profissionais, estavam acostumados com a disciplina de cumprimento de horários, metas, produção, conhecimento compartimentado, enfim, corpo e alma estavam prontos para o mundo do trabalho como bem demonstra Dallabrida.

Como parte integrante dos desdobramentos da Revolução de 30, a Reforma Francisco Campos procurou superar estruturas escolares de longa duração e imprimir à cultura escolar do ensino secundário homogeneização e centralização nacionalizadas, colocadas em marcha pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Ela enfatizou a educação integral e a cultura disciplinar, que concorriam para a

produção de um *habitus* burguês nos alunos de ensino secundário[...] Ela teve a marca de seu idealizador na medida em que realizou uma centralização e homogeneização do ensino secundário inédita em nível nacional, tonificando o Estado educador. (DALLABRIDA, 2009, p. 190)

A reforma instituída por Francisco Campos modernizou a educação secundária no sentido de estruturar uma operacionalização de práticas, protocolando ensinamentos e aprendizagem. Havia a intenção de formação de uma cultura escolar com inovações, todavia sem romper com estruturas antigas, a exemplo que a reforma contemplava o ensino religioso como disciplinar e a preocupação com a formação moral e cívica do “futuro cidadão”. Valem lembrar que a recente república nacional se apresentava no discurso, como um estado laico.

Destacamos, todavia, que essa reforma apresenta contradições, pensamentos diferentes, em certa medida contraditórios, porém ganharam algum grau de convergência com Francisco Campos. O reformista aglutinou algumas ideias escolanovistas e também pensamentos da Igreja Católica, instituição que exercia certo predomínio na educação particular. A escola pensada a partir das reformas Francisco Campos permaneceu em pleno vigor por mais de três décadas, com vários momentos de ajustes.

Nesse caminho histórico da educação no Brasil pouco mais de um decênio após Francisco Campos reformar a educação secundária nacional, deparamos novamente com um movimento reformista na educação. Em um contexto do Estado Novo, em meio a II Guerra Mundial, com o governo de Getúlio Vargas indeciso em quem apoiar nesse confronto, temos a publicação do Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, que institui as “finalidades do ensino secundário”: formar a obra educativa pós ensino primário; acentuar a elevar, a consciência patriótica e a consciência humanística; dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942).

Como prática comum do governo estadonovista, a reforma veio através do poder executivo, capitaneado por Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde Pública. Este Decreto-Lei mantém a estrutura trazida pelos decretos da Reforma Francisco Campos, no entanto acentua a profissionalização da educação secundária. É nesse contexto que surge o Sistema Nacional de Ensino, também chamado de sistema “S”¹, as entidades que o compõe

¹ **Sistema S** Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: o Senai, o Sesc, o Sesi, o Senac, o Senar, o SESCOOP e o Sest.
<<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>

participarão de forma contundente da educação secundário. O sistema “S” passará a ser visto como referência do ensino secundário profissional.

A Reforma Capanema mantém o dualismo existente entre a formação intelectual e a formação profissional. Embora os cursos tivessem um tronco comum de conhecimentos a serem apreendido, continuou a existir uma escola destinada a elite, com estudos humanísticos e possibilidade de acesso ao ensino superior. Na outra ponta, restou a classe menos favorecida as escolas com pouco estrutura e os cursos técnicos, formações que ofereciam condições e possibilidade de acesso ao ensino superior. A estrutura curricular se mostrou distante da realidade dos alunos, sem contexto real com o cotidiano dos jovens naquele momento, pois havia a obrigatoriedade de estudos de línguas como grego, latim, francês, inglês e espanhol.

As formações dualistas se mantiveram, uma educação voltada para a formação intelectual e outra formação voltada para o mundo profissional. No entanto, independente em qual tipo de escola esteja, a educação se aterá a oferecer a postura militar. Também se mantem a educação religiosa como parte integrante do currículo sendo o programa de ensino e o regime didático fixado pela autoridade eclesiástica. E em seu Art.22², o decreto-lei determina,

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos (BRASIL, 1942).

O dispositivo, acima citado, deixa evidente a pretensão de formação do um cidadão com base no “caráter e compreensão do valor e do destino do homem” (BRASIL, 1942). Que projeção de humanidade está sendo atribuída a esse homem? Vemos que pretende-se uma educação pautada na mais evidente abstração de valores burgueses e nacionalistas, teleologicamente exposta com uma humanidade a ser alcançada através da formação escolar cuja disciplina histórica tem um papel fundamental, como aponta Freitas (2008).

Nossas observações do Decreto-Lei nº 4.244/42 apontam claramente que o intuito é formar uma mentalidade de obediência e uma moral de controle social, na qual o pensamento e ações do cidadão estejam conforme o homem e a nação, com poucas possibilidades de entendimento de quem é esse homem e qual é a nação, como podemos perceber em vários

²<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>

dispositivos do referido Decreto-lei, a exemplo do Art.23: deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade.

Verificamos aqui um cristalino engodo que visa a autonomia. Tal engodo é evidente quando determina que se deve desenvolver no adolescente os elementos essenciais da moralidade, o espírito da disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência de responsabilidade, projeta que a finalidade do ensino secundarista deve formar individualidades condutoras de sujeitos capazes de iniciativa de decisão (...desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade).

Há uma previsão que a consciência patriótica deva ser feita através dos estudos históricos e geográficos do país. A formação desta consciência dar-se-á de modo especial pela fiel execução do serviço cívico, o que justificaria pensar a escola como o local essencial para a formação da Juventude Brasileira, através de mecanismos de controle de acesso à escola, de permanência, de currículo e das poucas possibilidades de se chegar ao ensino superior, como bem mostra o conteúdo das reformas aqui analisadas.

A lógica da dualidade educacional foi novamente referendada durante o regime civil/militar. A partir da Lei 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior), e a Lei 5.692/71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus). O regime ditatorial impôs mudanças na educação nacional, no entanto mantendo a pauta de educar de forma diferente os segmentos sociais do país. Na “nova” educação secundarista nacional, a profissionalização se tornará ponto central de preocupação do governo militar. Acompanhando essa reforma educacional, veio um forte discurso centrado na propaganda de progresso econômico e desenvolvimento social nos quais a escola, após reformada, possibilitará indivíduos e sociedade, ou seja, a nação como um todo, a crescer (ROMANELLI, 2013, p. 199 – 270).

O Regime Civil-Militar definiu um dos seus projetos de equalização social através da valorização da educação e fez da política educacional um meio para obtenção do consenso. Podemos identificar a importância que o Estado atribuiu à educação através da repressão de professores e alunos perigosos ao Regime, através do controle ideológico e político do ensino, visando eliminar a crítica social. (BATTISTUS E LIMBERDER, 2006. Pág.228)

O aparato tecno-burocrata do regime volta-se para educação com a finalidade de alcançar unidade nacional em nome do progresso e desenvolvimento do Brasil. O ministério da educação é novamente carregado de recursos humanos e financeiros para executar uma

reforma que não apresentava novidades, novamente retorna ideias divisoras da sociedade, traduzidas em uma requeitada exacerbação da dimensão profissional do ensino.

A reforma instituída nesse período teve dentro de seus princípios a premissa de tornar a formação mais rápida possível, com pouca preocupação com a educação e mais preocupada em adestrar o cidadão em formação. Trata-se de abreviar a escolarização dos mais pobres empurrando-os mais cedo para o mercado de trabalho (GERMANO, 1994. P. 177). Houve um esfacelamento do caráter propedêutico do ensino secundário, privilegiando a formação técnica, o saber fazer. A intenção da escola estava em formar cidadão eficientes e operacionais ao regime, pautados numa racionalidade técnica.

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

O mundo globalizado e neoliberal está promovendo a difusão de uma educação alicerçada principalmente nas línguas maternas e matemática, amparada no conceito de padronização, “qualidade” e gestão focada em resultados, cujo currículo é focado nas disciplinas de língua materna e matemática (FERREIRA 2017, p. 303). Nesse contexto um debate acadêmico, político-social atual no Brasil diz respeito à contrarreforma do Ensino Médio, um conjunto de mudanças propostas pelo governo federal, instituída pela Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017. Ferreira (2017) trata de imediato denominar essas alterações de contrarreformas, por defender que o termo reformas está associado à luta do movimento operário.

O que chamamos de contrarreforma são mudanças introduzidas na LDB que segundo o governo federal atual, tem a finalidade de “modernizar” o Ensino Médio, deixando o mesmo “mais atrativo” para os alunos. Não se discute a necessidade de se repensar o Ensino Médio, há um consenso que esse nível de ensino necessita passar por mudanças, todavia, deve haver um debate questionando a maneira como foram propostas as alterações e se essas mudanças têm realmente o caráter de melhorar o Ensino Médio. E em relação a formação de professores que podemos esperar?

As mudanças principais são a ampliação da carga horária mínima anual de forma progressiva para mil e quatrocentas horas. A introdução do que foi chamado de “itinerários formativos”, ou seja, o educando ao iniciar o Ensino Médio deve escolher um caminho para sua formação.

Esta questão dos “itinerários formativos” é o ponto crucial de entender essas mudanças como uma contrarreforma, pois essa política de determinar caminhos específicos para os alunos já houve ao longo de nossa história, e ao contrário de melhorar a educação aprofundou as desigualdades, pois as escolas particulares com melhor estrutura possibilitavam aos alunos o ingresso nas universidades, enquanto as escolas públicas carentes de investimentos restaram escola deficitárias.

Como exemplo desse dualismo, Cunha (2017) chama a atenção para um aspecto importante quando analisamos as reformas da educação durante o período da ditadura civil-militar. Descreve o autor que as reformas introduzidas pelos governos militares acentuaram a divisão social entre os menos favorecidos e os mais favorecidos. Muitas das mudanças tinham por finalidade impedir o acesso dos jovens de baixa renda às universidades, obrigando os mesmos a seguirem caminhos nos cursos técnicos. “Retorna, assim, a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (CUNHA, 2017, p. 379).

Essa postura é adotada novamente nesta contrarreforma, ao lermos o art. 36 da lei nº 13.415, o texto possui uma possibilidade preocupante, “O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, *conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino*” (BRASIL, 2017, grifos nossos). Ou seja, a depender do interesse político dos gestores políticos, a educação pública pode ganhar um caminho voltado majoritariamente para a formação técnica e profissional, desconsiderando a ideia de formação humana integral, de uma formação pensada para o desenvolvimento do cidadão, que contemple os diferentes campos do conhecimento. Todavia, o que prevalece é uma educação bancária (FREIRE, 2005).

A grande questão é: qual a capacidade que a escola pública tem para oferecer adequadamente todos os itinerários formativos? Como podemos perceber, a chamada “reforma do Ensino Médio” nada mais é do que políticas vivenciadas anteriormente e que se mostraram infrutíferas e danosas à sociedade, pois aprofundaram a divisão social no nosso país (CUNHA, 2017).

Numa real reforma do Ensino Médio, perpassa a ideia de ser um projeto social de inclusão “e em uma concepção de qualidade socialmente referenciada, uma reforma do Ensino Médio precisa enfraquecer a relação determinante entre a origem social dos jovens e

seu percurso escolar” (FERREIRA, 2017, p. 297). Condição não vivenciada nas alterações estabelecidas pela Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017, pelo contrário, o próprio surgimento das mudanças a partir de uma medida provisória de forma autoritária e sem debate com a sociedade civil já demonstra o caráter antidemocrático.

Essa contrarreforma é uma afronta aos inúmeros avanços que obtivemos aos longos dos últimos quatorze anos, principalmente porque foi adotada uma postura que concedeu a sociedade civil maior participação das decisões sobre políticas públicas em educação, com exemplo, temos as Conferências Nacionais de Educação ocorridas nos anos de 2010 e 2014. Enquanto que essa “contrarreforma” possui uma construção contrária ao debate, já que sua implementação partiu de uma Medida Provisória, instrumento político com característica de autoritarismo, imposição, de ausência de discussão com a sociedade (ROSSI, 2017).

Se os reformadores empresariais e seus prepostos nunca deixaram de atuar no âmbito governamental, impedindo reformas estruturantes e promovendo suas reformas privatistas, também é verdade que sofreram no último período, dentro e fora do aparato estatal, o enfrentamento permanente por parte de projetos educacionais em defesa da escola pública de qualidade, construídos na luta resistente de movimentos sociais populares e das organizações de educadores democráticos contra as políticas neoliberais de educação (O CONTEXTO, 2016, p. 332-333).

Apesar de sabermos o que poderia ter sido feito nesses últimos quatorze anos, e de termos consciência dos erros cometidos na política educacional, a exemplo da destinação para a rede privada de grande parte do orçamento da educação pública (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361) e da continuidade de políticas neoliberais herdadas de governo anteriores (OLIVEIRA, 2009), (O CONTEXTO, 2016, p. 332); todavia, é inegável avanços, embora, muito em razão das tensões, disputas e contradições na seara da educação.

Outro ponto importante quando analisamos essas mudanças no Ensino Médio, é em relação a formação continuada de professores. Já mencionamos os avanços que tivemos desde a constituição de 1988. Nesse período avançamos nas proposituras de legislações construídas a partir do debate democrático. Muitas dessas legislações atenderam demandas históricas da formação continuada de professores. Todavia, a contrarreforma instituída pela lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017 não fornece possibilidades reais de investimentos nessa questão.

No texto da lei se estabeleceu aumento da carga horária, há alteração do currículo do Ensino Médio, há uma ênfase em uma educação técnica e profissional, há uma reorientação sobre o financiamento, porém não há uma preocupação em melhoria do profissional, pelo

contrário, a lei permitiu que no ensino técnico sejam contratados profissionais de “notório saber”, ou seja, profissional que não vivenciaram a dinâmica da pedagogia.

No cerne desse debate ainda temos outra polêmica que é a continuidade da disciplina de história, geografia, sociologia e filosofia como componente curricular do ensino médio. Há uma forte tensão originária de grupos conservadores que se reergueram na sociedade e tentam por meio de várias frentes, fortalecer a ideia de exclusão dessas disciplinas do currículo ou que as mesmas tenham objetivo e conteúdo específico, desejosos que retornemos ao ideal de formação de um cidadão orgulhoso do seu país e obedientes, mantendo-se assim a estrutura social desigual da sociedade (LAVILLE, 1999).

CONCLUSÃO

É perceptível como na história da educação no Brasil é marcada por reformas que não objetivaram resolver problemas graves presente na estrutura educacional, a exemplo do financiamento e salário dos professores. Em grande parte, as reformas se preocuparam em (re)organizar o sistema educacional para atuar de acordo com os ideais dos governos das épocas. Como ponto positivo as reformas deram uma organicidade a estrutura educacional, todavia as mudanças contribuíram muito para aprofundamento da desigualdade social, como o acesso ao ensino superior que sempre se destinou as classes sociais abastadas.

Mudanças como essas são contraponto da luta por uma educação de qualidade, pois ao invés de pensar a melhoria da educação como um todo, criam-se políticas para atender situação imediata. Muda-se o currículo do estudante, obriga o mesmo a ficar mais tempo na escola, porém, não proporciona aos professores condições de ressignificar sua prática, ou seja, a educação e em especial o Ensino Médio em razão da contrarreforma, vão continuar com a mesma qualidade profissional e agora com mais tempo para os alunos.

Por isso, faz-se urgente reforçar a luta por uma educação pública de qualidade, para isso analisamos na próxima seção as legislações que consideramos avanços em formação continuada de professores. Queremos assim fortalecer o debate sobre as principais conquistas legais desde a constituição de 1988, como também desejamos problematizar o futuro dessas mesmas legislações.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo, Editora Contexto, 2017, 175 p.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 4.244, de 09 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário**. Rio de Janeiro, RIO DE JANEIRO, 10 abr. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BATTISTUS, Cleci Terezinha; LIMBERGER, Cristiane; CASTANHA, André Paulo. ESTADO MILITAR E AS REFORMAS EDUCACIONAIS. **Educere Et Educare**: revista de educação, Cascavel, v. 1, n. 1, p.227-231, jan. 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1038>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

CALLEGARI, Cesar. **Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação**. 2018. Disponível em: <https://www.brasil247.com/attachment/1009/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf?g_download=1>. Acesso em: 14 jul. 2018.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p.185-191, maio 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520/4015>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

FERREIRA, E. B. A Contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREITAS, Itamar. **A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913/1935)**. 1. Ed. São Cristóvão. Editora da UFS, 2008. v.1. 371 p.

GERMANO, J., W. **Estado Militar e Educação no Brasil 1964-1985**. São Paulo. Cortez. 1994, p.101-190.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, [s.l.] São Paulo, v. 19, n. 38, p.125-138, 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-01881999000200006>. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06 jul. 2018.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 15 jul. 2017.

O CONTEXTO político e a educação nacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p.3 29-334, jun. 2016. Editorial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200329>. Acesso em: 31 ago. 2017.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 197-209, ago. 2009. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>. Acesso em: 14 dez. 2017.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 398 p.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 maio 2017.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 279 p.

ROSSI, M. **El País, 09 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019_681948.html>. Acesso em: 14 dez. 2017.