

Artigos Originais

LEI 5.692/71 E 9.394/96: O QUE DEFINE O APRENDER? A NORMATIVIDADE OU O PROCESSO?

Original Articles

LAW N. 5,692/71 AND 9,394/96: WHAT DEFINES LEARNING? NORMATIVITY OR PROCESS?

Aldovano Dantas Barbosa*

bacaudae@yahoo.com.br




<http://lattes.cnpq.br/6380461777233148>

Célia Maria David**

cmdavid48@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2357288415811131>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)   

RESUMO

O Brasil tem uma herança de decretos e leis para regulamentar ações, mas é sabido que isso não basta no âmbito educacional. Assim o trabalho proposto versa sobre como entender a educação, bem como a normatividade da lei. A educação pode ser considerada de ângulos diversos, seja como docilização de corpos, como nos apresenta Foucault, como fábrica de ressentimento, em Nietzsche, e ainda como forma estruturante para o mundo do trabalho, nas LDB's, em especial o ensino médio, será responsável e foco destas implementações, já que é nesse momento que o aluno inicia sua vida profissional, ou em alguns casos regressa a escola para adentrar em outro ramo. Por ser muito abrangente a educação para o mundo do trabalho deve ser entendida no contexto de produção e vigência das leis que a regulamentam. O ponto notório da Lei 5.692/71 é instrução para a demanda que o chamado mundo do trabalho está configurando, mas o que percebemos nesta mesma lei que a demanda não é apenas por profissionais, esses pertencem a uma

*Doutorando em Serviço Social na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Franca/SP -

** Livre – docente em Prática de Ensino de História pela FCHS/UNESP/Franca. Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp).

classe determinada. Outro a considerar é o ensino fundamental de oito anos de caráter obrigatório e o ensino médio com três anos profissionalizante. Já a Lei 9394/96 separa mais uma vez o ensino profissionalizante, assinalando que profissões e mundo do trabalho são princípios axiológicos, e não relações unívocas.

Palavras-chave: educação. trabalho. leis.

ABSTRACT

Brazil has a heritage of decrees and laws to regulate actions but it is known that they are not enough in the educational environment. In this context the proposed paper intends to understand education, as well as the normativity of the law. Education may be considered by multiple angles, so Foucault's docilization of bodies, Nietzsche's factory of resentment and LDB's structural education for a professional world – especially for High School – are going to be the focuses of these implementation, once it is in this moment that students start their professional lives or, in some cases, go back to school to change their routes. Because the issue of education for professional world is too large it must be understood in the context of production and validity of the laws which regulate them. The notorious point of the Law N. 5,692/71 is the instruction for the demand which calls professional world delimitating, but what can be observed is that in this same law the demand is not only for professionals, but for professionals from a determined class. Another consideration to be made is the vocational teaching. The Law N. 9,394/96 splits once more vocational teaching signaling that professions and workplaces are the axiological principles and not univocal relations.

Keywords: education. work. laws.

Introdução

A educação pode ser considerada de ângulos diversos, seja como docilização de corpos, como nos apresenta Foucault, como fábrica de ressentimento, em Nietzsche, e ainda como forma estruturante para o mundo do trabalho, nas LDB's. Em especial o ensino médio será responsável e foco destas implementações, já que é nesse momento que o aluno inicia sua vida profissional, ou em alguns casos regressa a escola para adentrar em outro ramo. Por ser muito abrangente a educação para o mundo do trabalho deve ser entendida no contexto de produção e vigência das leis que a regulamentam. Não é qualquer mundo do trabalho, é um mundo globalizado, não é qualquer trabalho, é um trabalho que cada vez mais

abandona as feições aristocráticas para enfim configurar o mundo burguês e todo seu revés. Há uma grande lacuna no ensino médio no Brasil, já que durante muito tempo foi excludente, ou curso profissionalizante ou científico, funcionando como um termo de conclusão da escolarização, esse ensino dual era extremamente direcionado, a uma parcela era reservada a possibilidade de ingressar na universidade e a outra as profissões que atendessem as demandas do mercado, então a educação é para demanda profissional, sem observância das aptidões dos envolvidos, como garante a lei.

Os pontos notórios da Lei 5692/71 é instrução para a demanda que o chamado mundo do trabalho está configurando, mas o que percebemos nesta mesma lei que a demanda não é apenas por profissionais, esses pertencem a uma classe determinada. Outro a considerar é o ensino fundamental de oito anos de caráter obrigatório e o ensino médio com três anos profissionalizante. Já a Lei 9394/96 separa mais uma vez o ensino profissionalizante, assinalando que profissões e mundo do trabalho são princípios axiológicos, e não relações unívocas.

O Brasil na primeira metade do século XX começa definir o que será a educação do século XXI, a partir da Reforma Rocha Vaz em 1925 o ensino secundário torna-se seriado e o ensino superior tem acesso mediante aprovação em provas, diferentes para cada curso pretendido. Em 1931 a Reforma Francisco Campos fixa o ensino fundamental em cinco anos e o secundário três, sendo que o ensino secundário será subdividido para preparar o aluno para os cursos superiores. No ano de 1948 é encaminhado um projeto para LDB (Lei de Diretrizes e Bases) para a educação nacional, com o intuito de descentralizar o ensino, flexibilização do currículo, articulação entre as ciências, afim de aperfeiçoar o processo educativo.

Podemos perceber com a LDB, uma preocupação intensa em romper com o enciclopedismo curricular (estabeleceu oito disciplinas para o ciclo colegial, não podendo ser ministradas menos de cinco nem mais de sete em cada série). (Professor Gildásio Amado p.183)

A descentralização e a autonomia proposta pela LDB não encontraram solo fértil, e o ambiente escolar não apresentará mudanças significativas, permanecendo fiel a centralização político administrativa anterior. A ruptura ocorrerá a partir da Lei

5.692/71, principalmente por seu caráter produtivo. Assim, o ensino médio além de preparar o jovem para o ensino superior é encarregado de capacitá-lo para o mercado de trabalho. Há várias dificuldades para a implementação da Lei como a clientela, que tem foco no ensino superior, e não no profissionalizante. O mercado não absorve os alunos provenientes destes cursos, já que o SENAI e SENAC já fazem esse trabalho com efetividade escola/empresa, com a distancia entre escola/empresa o currículo da Lei é invalidado, os docentes também comprometerão os cursos, juntamente com a estrutura física das escolas que não dispunham de recursos e espaços. Não há como pretender associar a quantidade à qualidade do ensino utilizando apenas recursos tradicionais. (Ribeiro, 1995 p.187)

Somadas a essas dificuldades a falta de adesão será a causa principal do fracasso e conseqüentemente, num primeiro momento da Lei, já que o currículo não apresentava conexão entre ensino médio e superior. Há um descompasso entre o ensino médio e o ensino superior, pois os concluintes daquele não atingem os conhecimentos considerados necessários para ingressar no ensino superior. Logo, o que salta aos olhos é que esses mecanismos, pertencentes à união, que deveriam ser complementares, prescindindo de cursos preparatórios, não o são. Conquanto essa equação, mais do que desproporcional, apresenta-se como uma incógnita chamada candidato/vaga e qualidade/quantidade, muitas vezes não aproveitando dos recursos disponíveis para resolução desse conflito, aprofundando o vale de exclusão e desentendimento educacional.

Para tentar sanar as lacunas provenientes da Lei 5.692/71, José Vasconcelos a partir do parecer nº45/72 cria uma subdivisão: ensino técnico e ensino auxiliar, este mais rápido e barato, no parecer será complementado pelo nº76/75 do Conselheira Terezinha Saraiva, que institui uma formação técnica básica e outra ampla, sem definir campo de atuação. A partir da descentralização estadual será definida a complementação da formação básica ampla.

Para Gustavo Capanema a escolarização brasileira terá duas distinções elementares: para a elite será oferecido o ensino propedêutico, com acesso

garantido ao ensino superior, já às classes menos favorecidas ficaria assegurado à educação para o trabalho Lei 5692/71, via cursos técnicos e auxiliares.

Para Sodré (1978), em lógica simbólica, qualquer discurso é atravessado por sua negação ou complemento, então a classe dirigente (elite) busca significação de seu *modus vivendi*, do seu *status quo* por meio de sua visão do que é educação e para quem ela é destinada. Assim, quando há uma exaltação do trabalho e da educação popular, o objetivo não é de valorização do produto a grande massa, mas sim reagir à invasão da cultura capitalista internacional que ameaça veemente a cultura burguesa nacional.

Pensemos no maniqueísmo da indústria do século XIX que possibilitou o barateamento dos jornais, o incremento dos folhetins, entre outros. Essa medida abalou o monopólio da cultura, pois abriu a educação a população, e essa se despertou para o que era privilégio das elites. Em uma análise apressada o leitor ganha ânimo vinculando à essa medida o nome de progresso educacional, no entanto o folclore a democracia educacional foram cooptadas, pois tornou-se um excelente mercado para a indústria que engatinhava.

Ribeiro (1995) percebe nuances significativas na educação brasileira a partir do final da década de 1930, pontuando o modelo capitalista industrial que suplantar a aristocracia rural, para tanto a educação dará ênfase ao trabalho manual estabelecendo o ensino pré vocacional e profissional destinada às classes menos favorecidas, em regime de colaboração indústria\Estado.

O avanço das políticas de 1930, 40 e 50 é constado através da política educacional de âmbito nacional ocorrida com a criação de vários órgãos:

Isto ocorreu, em primeiro lugar, através da criação de uma série de órgãos, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1938), Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939), Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1946), Conselho Nacional de Pesquisa (CNP, 1951), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 1951), Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES, 1954), Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (1955), além de muitos outros de caráter

suplementar e provisório, de iniciativa oficial ou particular. (RIBEIRO, 1995, p. 145)

Neste momento a escola deve preparar um maior contingente de mão de obra para as novas funções abertas pelo mercado industrial em ascensão. Pós regime ditatorial o governo Dutra retrocedeu na gratuidade do ensino, e na essência fez política administrativa e não educacional.

Apesar da criação de órgãos que representarão a educação em nível nacional, verifica-se que o campo político-econômico atinge diretamente o educacional prejudicando o avanço das leis educacionais.

Após os debates entre centralização x descentralização, em anos anteriores, uma segunda fase que vai de 1958 a 1961 terá como foco a defesa da escola pública e da particular, longe de discursos pedagógicos as escolas leigas particulares recamavam o mesmo direito dado às escolas particulares católicas, portanto o período foi de defesa da escola e não da educação.

Atentemos para o movimento das propostas educacionais, que coincidentemente é percebido no movimento político e econômico do país, cabe ressaltar que esse último, em algumas vezes é preponderante, como a troca da política dirigente: aristocracia-burguesia, a educação continua atendendo ao velho compromisso: manter a classe dirigente no poder, ou seja oferecer mão-de-obra ou consumidor.

No entanto, o PNA (Plano Nacional de Alfabetização 21-01-1964) foi extinto no dia 14 de abril de 1964, portanto, três meses após sua criação, como resultado da mudança de orientação política, decorrente dos acontecimentos de 31 e março do mesmo ano. Pelo mesmo motivo, foram paulatinamente paralisando os núcleos de “educação popular” (RIBEIRO, 1995, p.175).

Podemos assinalar que a educação anterior a década de 1930 era restrita a aristocracia rural, destinada a uns poucos estudantes, nas duas décadas posteriores com o plano nacional desenvolvimentista o burguesia assume a instrução do operariado, há um vertiginoso acréscimo no número de alunos, sobretudo em cursos profissionalizantes, há também grande entusiasmo com os movimentos populares de cultura, sendo o mais expressivo o CPC (Centros Populares de Cultura) ligado a

UNE (União Nacional dos Estudantes). Neste mesmo clima destaca-se o sistema Paulo Freire que perderá força junto com o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado a CNBB, e os CPCs, com a instituição do Golpe Militar no Brasil.

A educação no Brasil pós golpe de 1964 será restrita a definições de especialistas brasileiros e norte-americanos, resultado dos acordos MEC/USAID (Ministério de Educação e Cultura/United States Agency International for Development), que criarão o chamado Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização, 1970), normatizará o ensino superior, articulando-o com a escola média e fixarão as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Observamos que, se antes de 1964 a alfabetização da população adulta era uma convicção que esta seria um instrumento indispensável à participação política, pós Golpe o Mobral vincula a alfabetização à participação econômica, esse encontrará um corresponde na educação de jovens e adultos (EJA).

O percurso traçado por Ramos (2009) mostra-nos que a partir de 1931 O Estado perde o monopólio da educação secundária, que se configurava como preparação para o ensino superior, comprometendo a União de organizar o conteúdo e as ações pedagógicas, já neste momento é possível vislumbrar um nível médio (complementar) e um básico (fundamental). A reforma de Campos deu organicidade e seriação ao currículo tornando o ensino secundário obrigatório para o acesso ao nível superior.

Houve uma nítida separação no ensino secundário, seriado e enciclopédico de características elitista, e ramos profissionais, ou seja, não havia relação entre eles, da mesma forma que seus públicos eram extremamente desiguais. Mas, estas distinções não serão percebidas, pois o foco era a indústria em expansão, portanto não haverá preocupação com distinções educacionais.

Dada a urgência em equiparar o ensino propedêutico e o técnico profissional em 1961, com a indústria um pouco mais sólida, foi aprovada a lei que organizou o nível médio e profissional em dois ciclos, o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos, assim os concluintes poderiam se candidatar a qualquer vaga no ensino superior, a vaga seria cedida mediante aprovação nos exames.

Apesar de o ensino técnico ter expandido no período pós golpe de 1964, devido às exigências do capital internacional, outra preocupação foi sentida pela classe média industrial, de que a educação superior era condição para consolidar sua expansão econômica. Em 1971 um projeto de lei distanciará ainda mais os cursos técnicos do ensino superior, criando centros interescolares, colégios agrícolas, além do SENAI e SENAC.

Com o fim da Ditadura e com a nova Constituição de 1988 será reanimado os debates em torno do ensino médio, que no texto da lei do então senador Darcy Ribeiro, ganha alargamento o significado de educação, ela se configura para além da escola (Lei n. 9.394/96, art. 35 e 36), lei que permitiu uma série de reformas na educação brasileira, e, mais uma vez, foi separado o ensino técnico e o ensino médio por meio de um decreto (Decreto n. 2.208/97).

Somadas 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 espaços nas sociedades sob a égide do neoliberalismo econômico e da cultura pós-moderna, ao final do século XX. (RAMOS, 2009, p.237)

Para Zibas (2005), de toda expansão do ensino no Brasil as décadas de 1990 e 2000 foram as mais significativas, a saber, em 1994 já era grande o contingente de alunos matriculados, 5 milhões, e em 2003 esse número saltou para 9 milhões, apenas no ensino médio. Para tanto as reformas começaram a considerar a heterogeneidade do alunado, pois o ensino enciclopédico é descontextualizado, bem como os métodos, embora as relações macroestruturais componham, em grande parte essas mudanças de paradigmas, o ensino médio ainda é uma equação mal resolvida e um desafio. De um lado a formação ampla do cidadão, e de outro o mercado e suas vagas de trabalho.

O novo contexto também desafia o aluno a conhecer o mundo em suas relações estruturantes, ou seja, as transformações econômicas e políticas que o fazem produto e produtor. As transformações que culminaram nas transformações atuais do ensino médio foram arquitetadas pela ambiciosa reforma proposta da resolução nº3/98 do Conselho Nacional de Educação. As novas propostas

inserir o professor na cultura juvenil, favorecendo as trocas professor/aluno (parecer nº3/98), lançando as bases para pensar o ensino médio, não de forma generalista, como as propostas anteriores, mas deslocando o professor do centro do processo e em seu lugar instituiu as competências, com o objetivo de mudar radicalmente o perfil da escola.

Esta medida foi muito eficaz, pois a escola centrada nos resultados enfraquece a associação de trabalhadores (atores sociais), porque esse modelo assemelha-se à área empresarial, minimizando as condições macro-estruturais.

Pode até parecer reducionismo apontar a direção econômica como também direção educacional, mas a lógica estruturante da educação é percebida ao observarmos a classe dirigente. Para tanto, o vínculo educação/política/economia apresenta uma relação formal e não de diferenciação de conteúdo.

Para Chauí (1980), o aumento de tempo na escolarização responde a uma imposição do capitalismo de manter parte da mão de obra fora do mercado de trabalho, equacionando oferta e procura, acompanhando as demandas das transformações na divisão social do trabalho. Ainda segundo a autora, com o ingresso maior de estudantes nas escolas, a ideologia da igualdade revelou seus limites reais. Assim, é o mercado que cria critérios de seleção para os novos estudantes, já não basta ser escolarizado tem que ser algo que o mercado fabulará para a promoção dos mesmos, segue-se a isso a desvalorização dos diplomas. A educação tem o objetivo de criar incompetentes, parcelar o conhecimento da mesma forma que a empresa fragmentou sua linha de produção, controlar o acesso a compra material e intelectual. A democracia escolar abandonou a elite para adestrar a mão de obra para o mercado, cada vez mais incerto. Como a escola não se sente preparada para tal empreitada, mergulha em crise.

O sucateamento da escola não se deve ao aumento dos discentes, mas sim ao pouco investimento estatal, que considera ideal qualquer ensino para grande massa, ou seja, rendimento como fim e burocracia como meio.

A educação da falta convence o indivíduo que o mesmo está fadado à exclusão social se cada uma de suas experiências não for precedida de informações competentes que orientem sua ação, seus sentimentos, desejos e fins. Esta educação em questão cria servos (consumidores), pois a cultura escolar, propositalmente, não distingue pensamento e conhecimento, pois enquanto este é uma apropriação do que é conhecido institucionalmente, o pensamento é experiência (dever). Esta distinção, longe de ser uma distinção formal, possibilita a cessar zonas de criação que a instituição castra, já a não distinção tem como fim dosar, compartimentalizar, dividir tanto o pensamento como o conhecimento, a escola por fim torna-se uma empresa que administrativa.

Para Saviani (1999), é necessário entender a distinção que se da no campo pedagógico, que insere a escola não só na história, mas também descortina a trama escolar. Que serve ao poder vigente, a saber, a pedagogia existencial e essencial, enquanto esta rompe com laços aristocráticos, estabelecendo igualdade natural entre os indivíduos para que estes possam participar não só da vida econômica, com sua força de trabalho, mas também fazer parte da cultura, entendendo a cultura como um arsenal que nos possibilita transitar em uma sociedade com liberdade irrestrita. Aqui nos atentaremos para a educação. A pedagogia essencial coloca a burguesia como classe histórico revolucionária, sendo a escola um meio para a consolidação da liberdade e para a democracia.

Já a pedagogia da existência, assumida posteriormente pela burguesia, reduz a liberdade, a equidade e a democracia a uma pequena parcela da população, ou seja, a escola tem um objetivo bem determinado, de estabelecer a igualdade entre os iguais e legitimar a desigualdade, sob bases econômicas, o que antes era feito sob o critério aristocrático. A justificativa para tal feito é vincular que a sociedade é dotada de capacitados e não capacitados, daqueles que aprender devagar, interessados por isso ou aquilo. Então a mesma classe que apresenta uma contribuição social revolucionária, a pedagogia da essencial, torna-se reacionária ao perpetuar a desigualdade, pedagogia da existência.

As transformações que embasaram a democracia educacional centrava suas propostas nos conteúdos como forma de participação política, pois acreditava que o conteúdo desnuda o jogo social entre dominador/dominado, senhor/e escravo. Apreender o que a classe dominante apreende é condição de libertação. No entanto, o repertório cultural dos conteúdos dará lugar a pedagogia da chamada Escola Nova, centrada nos métodos e processos, reduzindo o aprendizado a sociabilidade capitalista, burguesa e ressentida.

As mudanças publicadas pelo Ministério da Educação em 2006 conservam a forma dos Parâmetros Curriculares de 1999 e 2006, mas diferem no conteúdo instituindo o ensino por competência, deslocando a formação do indivíduo para o sujeito, desvinculada do processo histórico, coletivo liberando o Estado das regulamentações necessárias (Estado mínimo), uma vez que fortalece as relações do tipo empresa/empregado. (Ricardo, 2010).

Ainda Ricardo (2010), o currículo baseado nas competências estabelece um saber temporário, e a validação de cada saber depende da empresa em questão. Enquanto a escola dos conteúdos é centrada num projeto societário que possibilita a transformação do que está posto, a escola das competências cria indivíduos adaptáveis, o que torna o conhecimento de exclusividade do individual e circunstancial, seja para aluno ou professor.

De acordo com as ficções orwellianas em 1984, haveria um controle dos cidadãos pelo aparelho de Estado, através da televisão, para além da alegoria o panoptismo, onde há alguém que controla, está difuso em nossa sociedade, o controle individual, onde cada indivíduo é seu próprio controlador, não é preciso o olho do Grande Irmão, porque o ressentimento e a má consciência estão em toda parte. Para Sodré 1981 a televisão, a escola e a família fecham um dos círculos traçados pelo Estado moderno em torno dos indivíduos.

Esse homem moderno (burguês), através do conhecimento, movido pelo desejo dominador, elabora a idéia da objetividade do real a fim de torná-lo susceptível de controle. O homem é dotado de representações, através de conceitos e teorias, dominando e não experimentando as coisas em si. Se tivéssemos que

definir a escola seria: conhecer para não experimentar, ou seja, é preciso que o real seja controlado para que ganhe status de conhecimento. É preciso que a escola informe para que os alunos não busquem a informação

A interação professor-aluno não é interação entre sujeitos, mas sim entre pensamentos (experimentações), portanto destituídos do ser (sujeito), da autoridade, do ressentimento, assim o sujeito é mero mediador, e não obstáculo.

Na vasta bibliografia de Foucault podemos encontrar o corpo definido em suas mínimas operações, que o aparelho de produção e reprodução o submete, mais ainda, molda seus gestos numa economia do corpo. O consumo (ressentimento) com suas regras e sua organização interna, surge como desenvolvimento externo da economia corporal. O corpo do consumidor é uma síntese do todo que é a mercadoria. Hoje o conflito deixa de ser burguesia x aristocracia, para se concentrar na expansão do mercado consumidor (expansão do ressentimento).

Neste sentido a democratização do ensino atende ao mercado, não a grande parcela de estudantes que adentraram as salas de aula, faz parte de um processo dinâmico da economia.

Bibliografia

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ventos do progresso: a universidade administrada**. In: PRADO JÚNIOR, Bento et al. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Diretrizes e bases da educação; Seminário Nacional para Avaliar os Resultados da Implantação da Lei 5692/71, promovido pela Comissão de Educação e Cultura. Brasília, Câmara do Deputados, 1977.

PRADO JÚNIOR, Bento et al. **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

RAMOS, Marise Nogueira. **O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol III: século XX**. 3. Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar / Maria Luisa Santos Ribeiro**. 14. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: **teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

Seminário Nacional para Avaliar os Resultados da Implantação da Lei 5692/71, Brasília, 1975.

SODRÉ, Muniz. **A comunicação do grotesco: um ensaio sobre a cultura de massa no Brasil**. 7. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1978.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol III: século XX**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ZIBAS, Dagmar. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 28. Abr. 2005.