

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O PROCESSO DE ACENTUAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Mirrayla Campos Feitosa Lacerda

(Mestra em Geografia, SEEC, (84)999082740, mirrayla.20131960@educar.rn.gov.br)

Gennefyr Mabel da Cunha da Silva

(Graduanda em Geografia, UERN, (84)99957-7141, gennefyrmabel@alu.uern.br)

Lucas Victorio Albuquerque de Oliveira

(Graduando em Geografia, UERN, (84)99634-0216, lucasvictorio@alu.uern.br)

RESUMO

Este estudo discute a acentuação das desigualdades sociais a partir da reforma curricular do novo ensino médio, instituída pela Lei n. 13.415/2017. Trata-se de um levantamento bibliográfico, que se atém as produções acadêmicas voltadas para a reflexão da proposta de reforma, em conjunto com a análise dos documentos que regem a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases, a Base Nacional Comum Curricular, os marcos legais para o ensino médio no país e a legislação que institui o Novo Ensino Médio. A metodologia adotada se estabelece por meio da dialética sobre as reformas educacionais atravessadas pelo discurso ideológico dos que a propõem. Isso revela que, no Brasil, as reformas são categorizadas em duas vertentes: projeto democrático, que defende a formação, e outro neoliberal, em que a educação é submetida às demandas do mercado, como é o caso da reforma do velho “novo” ensino médio, segundo essa visão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Currículo; Geografia Escolar; Apagamento; Cidadania.

GT1: Ensino de Geografia

1 INTRODUÇÃO

A expressão “reforma” representa a ideia de busca por uma nova forma diante de uma situação existente. Assim, trata-se da substituição de uma forma presente cujos delineamentos e conteúdo não estejam mais em acordo com as perspectivas, devido a carência, o desgaste, os fracassos ou as crises (Briskievicz; Steidel, 2018). Nesse sentido, reformar propicia a oportunidade de corrigir e/ou de aprimorar o modelo que não é mais satisfatório.

Para fundamentar essa necessidade de “reforma”, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) apontam que os idealizadores das políticas educacionais delineavam uma versão deteriorada da educação brasileira, através de estatísticas de fracasso escolar, abandono e analfabetismo funcional, que, ao comparar esses dados aos apresentados por outros países, demonstravam a deficiência dos sistemas de ensino adotados.

Desde 1854, ano em que ocorreu a primeira reforma do ensino médio, até a promulgação da Lei n. 13.415/2017, foram realizadas dezessete reformas. No entanto, se contabilizarmos a Lei n. 14.945/2024, como uma reforma, serão, ao todo, dezoito intervenções no modelo de ensino, ocorridas ao longo de 170 anos. Em média, a cada década, instaura-se um novo modelo de ensino, permeado por normativas que traduzem o momento ideológico em evidência no país.

Essas normativas são compreendidas, segundo Ciavatta e Ramos (2012, p. 33), como “instrumento de direção política e cultural da sociedade por intermédio da educação”, que se efetivam como diretrizes contínuas entre os governos, como formas de territórios de disputas teóricas e epistemológicas dos currículos.

Nesse sentido, não há se desvincular dos contextos histórico e social, que direcionam as reformas educacionais, sempre refletindo acerca de questionamentos, como os seguintes: Quem é o idealizador da reforma? Quais os objetivos? Quais seus destinatários? A quem ela interessa? Essas mudanças, realmente reduzem as desigualdades educacionais ou apenas as acentuam?

Diante dessa reflexão, na busca por responder a esses questionamentos, este trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão acerca das reformas do ensino médio, como propiciadoras da ampliação das desigualdades sociais. Para tanto, realizamos um levantamento de dados bibliográficos e documentais, que embasam os apontamentos teóricos apresentados sob uma perspectiva dialética.

2 VELHO “NOVO” ENSINO MÉDIO E A TRAJETÓRIA DE DESIGULDADES

Reconhecidamente, o ensino médio foi “marcado pela negação do direito e pela perspectiva dual: educação propedêutica x educação técnica” (Jakimiu, 2023, p. 1). Enquanto a educação propedêutica objetivava a continuidade nos estudos e estava destinada às elites, a educação técnica voltava-se para o mercado de trabalho, contribuindo para a formação de mão de obra, sendo assim, destinada à classe trabalhadora.

A educação, enquanto direito social, passou por importantes reformulações, tais como a gratuidade e a obrigatoriedade (Jakimiu, 2023), uma vez que, através da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser considerada como um direito público subjetivo (Brasil, 1988). Em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o ensino médio passou a ser reconhecido como uma das etapas que compõe a Educação Básica, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Assim, de acordo com Cury (2008), o

ensino médio rompeu com a perspectiva dual, que vigorava anteriormente e instituiu-se uma formação de base, comum e acessível a todos.

A partir disso, o ensino médio foi marcado pelas tentativas de dar a essa etapa da escolarização uma identidade. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxeram orientações para a implementação de currículos alinhados ao mercado. Desse modo, em 1998, respondendo às demandas econômicas dos organismos multilaterais financiados pelos bancos internacionais e pela agenda neoliberal global, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), através da Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998 (Jakimiu, 2023). Essas diretrizes, juntamente com as necessidades da acumulação do capital, estavam centradas no desenvolvimento de habilidades e competências, que tinham como finalidade a formação de trabalhadores polivalentes para o mercado de trabalho. Desse modo, como as DCNEM colocavam o ensino médio a serviço das demandas econômicas, traduzindo “uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo de globalização de acumulação flexível” (Kuenzer, 2000, p. 16). Isso tudo era traduzido para as massas por meio da ideia do “Educar para a vida”.

Com o objetivo de romper com essa estrutura, entre os anos de 2003 e 2011, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram implementadas ações e políticas educacionais voltadas à Educação Básica, em especial ao ensino médio (Jakimiu, 2023). Entre a criação de órgãos voltados para a etapa conclusiva da Educação Básica e a implementação de políticas públicas, destacamos a implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que se iniciou em 2010 e contribuiu para o atendimento das demandas das juventudes, a partir da perspectiva da formação integral comum e para todos (Jakimiu, 2023).

Em 2012, no governo de Dilma Rousseff, são adicionadas as DCNEM à Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, que previa a indissociabilidade das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Em novembro de 2013, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei n. 6.840, que visava a “Reformulação” do Ensino Médio (Brasil, 2013), em que se defendia a organização curricular a partir de “opções formativas”, para substituir a formação básica, integral e comum para todos. Assim, no último ano do ensino médio, os alunos deveriam escolher uma opção formativa entre as áreas de conhecimento (Linguagens, Humanas e Sociais, Matemática e Natureza), ofertadas pela instituição de ensino. No entanto, vale salientar que esse projeto de lei foi alvo de críticas e rejeições.

Em 2016, em um cenário de golpe político contra a presidente Dilma Rousseff, propiciando a ascensão de Michel Temer à presidência, ocorre a apresentação da Medida Provisória n. 746, que recupera as proposições da PL 6.840/2013, dialogando diretamente com os interesses do mercado, preconizando mudanças relevantes no currículo e no tempo escolar.

A Medida Provisória em questão propõe a formação dos “itinerários formativos” nas áreas de conhecimento citadas na PL 6.840/2013 ou na Formação Técnico-Profissional, deixando essa oferta à escolha dos sistemas de ensino (Brasil, 2016). É importante destacar que essa organização em itinerários “encobre, sob aparente autonomia dos sistemas de ensino, o ‘apagão do Ensino Médio’, um fenômeno histórico e em expansão marcado pela ausência de docentes” (Jakimiu, 2023, p. 6) nas áreas de conhecimento, já que essa ausência não impacta, “uma vez que se pode ‘adequar’ a oferta de acordo com a formação do quadro docente disponível” (Jakimiu, 2023, p. 6), significando a precarização do trabalho docente e o cerceamento da “liberdade de escolha” dos estudantes.

Segundo Kuenzer (2017), essa flexibilização, permeada pelo discurso de reconhecimento das especificidades, apenas recupera o caráter dual do ensino médio, já que volta a institucionalizar o acesso desigual ao conhecimento. No que se refere ao tempo de permanência nas escolas, a Medida Provisória prevê a ampliação da jornada escolar diária para no mínimo sete horas, o que desconsidera a realidade dos alunos trabalhadores, proporcionando o aumento da evasão escolar e comprometendo o acesso ao conhecimento dos jovens que precisam trabalhar e estudar.

Vale ressaltar que a Medida Provisória foi submetida à consulta pública, tendo expressiva manifestação contrária à sua implementação, além da publicização de normas de repúdio e moções contrárias advindas de instituições, colegiados e entidades de todo o país (Jakimiu, 2023). No entanto, todas as manifestações foram ignoradas, e a Medida Provisória foi, portanto, aprovada e convertida em lei no início de 2017 (Lei n. 13.415), o que demonstra a forma arbitrária das “reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais” (Gentili, 1996, p. 27).

A partir da alteração da LDBEN pela Lei n. 13.415/2017, conhecida como Lei do Novo Ensino Médio, temos um panorama educacional permeado por controvérsias no que tange a permanência dos jovens nas escolas e a continuidade de sua formação. O aumento da carga horária anual para 1.800 horas, a partir da incorporação dos itinerários formativos, esses que compõem a parte diversificada do currículo, compostos de acordo com as características

culturais, econômicas e sociais da comunidade na qual a escola e os estudantes estão inseridos, dá a possibilidade da escolha aos alunos pela composição curricular, que lhe é satisfatória para concretização dos objetivos futuros.

Além dos itinerários formativos, a Lei do Novo Ensino Médio passa a prever que seja considerado nos currículos “a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017, p. 1).

A consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a perspectiva de competências e habilidades contidas nos PCN, retrocedendo mais uma vez para os modelos apresentados pelas reformas neoliberais da década de 1990, assumindo o caráter normativo, prescritivo, instrumental, técnico e regulador, que delimita a autonomia do docente. Assim, é importante destacar que a BNCC é um “território” de disputas ideológicas, que se expressam através das normas curriculares presentes nesse documento.

É necessário compreender que “a reforma do ensino médio é projeto do capital, é a reforma gerencialista da educação em articulação com o empresariado” (Jakimiu, 2023, p. 10), apresentando uma ideia de responsabilização, meritocracia, flexibilização, empreendedorismo, que aliena e reduz a formação, que tem como objetivo constituir um trabalhador flexível e descartável. Desse modo, Jakimiu (2023, p. 10) destaca que essas dimensões “associadas ao esvaziamento da formação de base produz e reproduz a episteme do neoliberalismo, marcando profundamente as relações humanas, que passam a ser constituídas” [...] “das desigualdades sociais, redução de direitos, superexploração do trabalho”.

A elite brasileira é, historicamente, fundada na exploração do trabalho, e essa condição reverbera nas concepções construídas e defendidas através das práticas atuais. Não é diferente do acesso à escola e ao conhecimento, em que uma elite letrada sempre esteve nas cadeiras da frente, sendo amparadas pelo sistema, enquanto as camadas inferiores da sociedade estiveram relegadas aos malabarismos, para permanecer nos espaços escolares.

3 O APAGAMENTO DA GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DESIGUAL

Em meio a tantas reformas, o ato da docência ainda é permeado por inúmeros desafios, dentre eles, podemos destacar a necessidade de motivar os alunos à luz da realidade que os cerca. No espaço escolar, por exemplo, temos um ambiente, por vezes, desconexo com as

vivências dos estudantes, com poucos atrativos e sem recursos didáticos, o que faz com que a escola seja um espaço sem sentido para esses sujeitos (Sousa; Luz-Neto, 2025).

As experiências obtidas com o Novo Ensino Médio demonstraram a ampliação dos desafios nas práticas pedagógicas, em especial para a geografia. A Lei n. 13. 415/2017 representou uma perda de espaço das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais, para dar espaço aos itinerários formativos e à disciplina de Projeto de Vida. Isso representou uma significativa ampliação nas desigualdades sociais, na medida em que as instituições privadas de ensino têm suporte para a implementação dos itinerários no contraturno de estudo dos alunos ou para o aumento da carga-horária de cinco para seis horários por turno, enquanto a rede pública não dispõe do mesmo suporte.

Nesse contexto, é importante destacar que a reforma do ensino médio estabeleceu o fim da obrigatoriedade do ensino de Geografia. Para os reformadores “a modernização do currículo do Ensino Médio busca alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas ‘inúteis’ ou ‘desinteressantes’, [...], pouco atraentes aos jovens, o que justifica a grande evasão nesse nível de escolaridade” (Motta; Frigotto, 2017, p. 361).

Motta e Frigotto (2017) destacam que se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, que nega a esses estudantes o acesso aos conhecimentos necessários à autonomia de pensamento e à luta pelos direitos. No mesmo viés, Luz-Neto (2021) ressalta que o novo ensino médio é construído com o objetivo de formar os filhos de trabalhadores para as atividades laborais simples e não para a formação integral, contrariando que se estabelece na LDB/1996.

A reforma e a reestruturação do ensino médio são recentes, porém as tentativas de apagamento da geografia são antigas. Pois, a geografia, ao analisar as espacialidades produzidas através das relações sociais, promove autonomia de pensamento e a possibilidade de formação do cidadão, desenvolvendo, assim, a formação integral dos alunos.

Ao diluir a oferta da disciplina de geografia no currículo do ensino médio, aprofunda-se a precarização da formação dos estudantes, e ao “retirar dos jovens a condição de saberem pensar o espaço geográfico é retirar deles [...] a premissa de princípios geográficos fundamentais, como [...] ter a consciência de estar no mundo e em relação aos demais sistemas de objetos e aos demais sistemas de ações” (Santos, 2018, p. 9). Ainda, de acordo com Santos (2018, p. 3), a reforma de 2017:

gera duas realidades unas e perversas para os jovens que sem o saber pensar o espaço geográfico e sem o saber nele agir, dada a diluição da disciplina de Geografia no novo arranjo normativo-curricular imposto por essa “reforma”, resta aos jovens entrarem na estatística dos incluídos-excluídos. Excluídos do mercado de trabalho e alienados aos processos, formas, funções e aspectos estruturais que norteiam a sociedade e o espaço nacionais, sobretudo os filhos da classe trabalhadora, uma vez que a estes as condições lhes dadas são para serem partícipes de uma sociedade e dos processos a ela inerentes na condição de exército de reserva. Incluídos porque passam a somarem-se à uma massa de empregáveis existente, mantida e controlada pelo Estado e Mercado Econômico, por meio das falsas políticas de inclusão existentes do Estado Neoliberal brasileiro (Santos, 2018, p. 3).

Nesse viés, é perceptível que a redução do acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados pelas sociedades gera agravos ao exercício de direitos dos jovens cidadãos. Contudo, é impossível não perceber que a centralidade do “velho” novo ensino médio está nos jovens, em que, sob a perspectiva dos itinerários, eles desenvolverão o protagonismo e o empreendedorismo, conforme indicam as palavras “cabalísticas”, utilizadas para mascarar as discrepâncias sociais ampliadas pelo neoliberalismo.

De acordo com Antunes (2019), com a retração das políticas sociais e a criação dos bolsões de desempregados pelo sistema capitalista faz com que o empreendedorismo possa nascer como uma solução mágica para o Estado, em que empreender carrega um sentido ideológico pautado na ideia do “ser patrão de si mesmo”, criando a ilusão da prosperidade, desobrigando o Estado a pensar políticas públicas sociais para esse problema.

Portanto, discutir os moldes da educação pública é fundamental para assegurar condições equitativas ao desenvolvimento dos jovens. Nesse cenário, a geografia se destaca pelo seu potencial de possibilitar aos estudantes “ler o mundo de forma consciente e transformadora, possibilitando-lhes atuar ativamente em seus contextos” (Farias, 2017, p. 131). Assim, sem essa habilidade, a leitura crítica da sociedade não pode ser realizada, condicionando-os ao papel de reprodutores de pensamentos de outros.

4 CONCLUSÕES

Toda reforma educacional perpassa pela ideia de um projeto de sociedade. Diante disso, não é surpresa que o ensino médio seja objeto de disputas ideológicas, que visam atender aos projetos de sociedade, pensados a partir de contextos políticos, que são basicamente moldados por duas vertentes: um projeto democrático, que defende uma formação comum, e outro neoliberal, que defende uma educação submetida às demandas do mercado.

O primeiro tipo de projeto tenta romper com a manutenção das elites do conhecimento e luta pela diminuição das desigualdades. No entanto, o segundo tipo defende os interesses das organizações privadas, da manutenção dos status, aprofundando as desigualdades. Assim, o velho “novo” ensino médio é situado nessa segunda visão da educação.

Diante disso, os estudantes, sob a égide de jargões sociais, tais como: protagonismo e identidade, são cada vez impelidos a acreditar que ser cidadão nesse país é baseado no quanto de riquezas você pode gerar através da superexploração de sua força de trabalho. Por isso, é preciso que os jovens de baixa renda lutem contra o sistema, porque cada mudança realizada empurra-os para fora dos muros da escola, produzindo em trabalhos que a elite não desenvolve, fomentando a precarização da sociedade, permitindo que espaços, como as universidades, continuem a ser ocupados pelos jovens abastados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Futuro do Trabalho. Entrevista concedida a Marcos Hermandson. Brasil de Fato. **Youtube**. 30 de abril de 2019 (57 minutos e 7 segundos). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UMYovnOhk_A. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a LDBEN. **Diário Oficial da União**. Seção1. Brasília/DF: n. 35, p. 1-3. 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Edição extra. Seção1. Brasília/DF: n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 6840**, de 2013. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, institui a jornada em tempo integral no ensino médio e dispõe sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570&fichaAmigavel=nao>. 25 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução n. 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília/DF: Senado Federal, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRISKIEVICZ, D. A.; STEIDEL, R. (org.) **O Novo Ensino Médio**: desafios e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>. Acesso em: 23 abr. 2025.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A reforma que deforma: o Novo Ensino Médio e a Geografia. **Pensar Geografia**, v. 1, n. 2, p. 129-149, 2017.

GENTILI, P. (org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília/DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

JAKIMIUI, V. C. de L. Retrocessos do Novo Ensino Médio: uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 8, ed. 21155, p. 1-23. 2023. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 23 abr. 2025.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é pra vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>. Acesso em: 23 abr. 2025.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Acesso em: 23 abr. 2025.

LUZ-NETO, D. R. S. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC? **Terra Livre**, São Paulo, ano 36, vol.1, n. 56 jan./jun. 2021.

LUZ-NETO, D. R. S.; SOUSA, M. S. M. de. Os desafios enfrentados pelos professores de geografia em sua prática docente frente à reestruturação do Novo Ensino Médio (NEM). In.: LUZ-NETO, D. R. S.; SOUSA, F. E. de; OLIVEIRA, F. (org.). **Educação geográfica no mundo contemporâneo**: dilemas, perspectivas e proposições. São Paulo: Científica Digital, 2025, p. 210-223.



XXVIII Encontro Estadual de Geografia do Rio Grande do Norte – EGEORN
Geografia Potiguar: Dinâmicas Territoriais e Desafios Contemporâneos
08 a 11 de outubro de 2025, UFRN – Campus Central, Natal - RN

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educ. Soc., Campinas**, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

SANTOS, J. E. dos. O lugar da Geografia na BNCC e na Reforma do Ensino Médio: aprofundamento de deficientes cívicos. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 7. **Anais...** Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51692>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.