

PERCEPÇÕES DO ATUAL ENSINO MÉDIO: DO PARECER E DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4/2024 ÀS SALAS DE AULA EM SANTA CATARINA

Jane Acordi de Campos¹
Ricardo Luiz de Bittencourt²

RESUMO

A Medida Provisória nº 746/2016, que resultou na Lei 13.415/17, estabelecendo regras para o “novo ensino médio” no Brasil, representou um ponto de inflexão na educação brasileira. Com redução da carga horária em algumas áreas e flexibilização do currículo e a corroboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram imposições governamentais. As mudanças no ensino brasileiro atingem inclusive a formação de professores. O ciclo se completa com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que revoga a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual estava em implantação. A resistência de instituições públicas de formação de professores e as mobilizações retardaram a aplicação da Resolução 2/2019. Findo o governo Bolsonaro, sem a efetividade da norma, a expectativa era de que ela fosse revogada, retomando a vigência da Resolução 02/2015. Porém, as mobilizações sociais e institucionais não garantiram a revogação. O Conselho Nacional de Educação apresenta o Parecer nº 4/2024, que resulta na Resolução nº 4/2024 de 29/05/2024. O ciclo se completa com a aprovação da reforma do “novo ensino médio”, Lei nº 14.945 de 31/07/2024. Estas normativas desagradam todas as tendências da educação no país. A ANFOP chega a falar em retrocesso histórico. Este ensaio apresenta uma análise deste processo, focando nos seus impactos nas salas de aula da rede pública estadual catarinense. Os resultados decorrem de pesquisa bibliográfica e roda de conversa entre professores de escolas públicas de Santa Catarina, que expressam suas impressões acerca desta trajetória e dos efeitos decorrentes, perceptíveis nas salas de aula, refletindo na aprendizagem dos estudantes e no trabalho docente. A análise considera o método dialético com reflexões contextualizadas e críticas da situação. Alguns autores utilizados: Carlos Brandão, Paulo Freire, Luiz Freitas e Luiz Dourado. No texto são apresentadas as percepções docentes a respeito da atual proposta, com análise da carga horária aprovada e das implicações teórico-práticas e pedagógicas.

Palavras-chave: Ensino Médio, Resolução nº 4/2024, Aprendizagem, Trabalho docente, Reformas educacionais.

Introdução

O ensino médio no Brasil sofreu uma avalanche de mudanças na última década e parte destas são desconectadas da realidade, sem participação dos principais interessados, como pais, estudantes e profissionais da educação. O resultado é um descontentamento significativo dos/as educadores/as,

¹ Doutoranda em Educação – PPGE/UNESC. Bolsista CAPES/UNESC. Mestra em Educação – UNOCHAPECÓ, Chapecó/SC. Professora Efetiva da rede estadual, Escola de Educação Básica Catulo da Paixão Cearense - EEBCPC. E-mail: janeacordidecampos@gmail.com. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/054390829009300>.

² Orientador. Graduado em Pedagogia. Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: rlb@unesc.net.



médio no Brasil atualmente.

Aspectos históricos das reformas do ensino médio no Brasil – 2017-2025

Compreender as dificuldades na educação pública brasileira passa pelo entendimento de como se constituiu a organização socioeconômica no Brasil, a partir de um modelo que: “produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo: [...] a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital” (Frigoto, 2017, p. 20).

Evidentemente que manter o *status quo* estabelecido carece de medidas de controle social, o que, em parte, é realizado pela educação pública de baixa qualidade, garantindo a preparação de mão de obra razoavelmente qualificada e barata. No entanto o discurso é pela educação pública de qualidade, segundo Freitas (2014) há uma contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação, responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico e o domínio de uma base nacional e comum a todos.

É neste contexto que se multiplicam as reformas na educação brasileira, pois é preciso preparar mão de obra, mas também dar satisfação aos mecanismos internacionais de controle de qualidade. Segundo Libâneo (2021), a reforma educacional brasileira, já moldada pelo neoliberalismo, começou a se aprofundar durante os governos de Fernando Collor e Itamar Franco, com a formulação e divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-1994), baseado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Segundo Frigoto (2017), este processo, no Brasil, foi largamente estimulado pela gestão do Ministro Paulo Renato de Souza e uma equipe, como ele, formada nos organismos internacionais, intelectuais coletivos do capital, e consolidou-se com a criação de institutos privados e organizações sociais ligados a grupos empresariais reunidos em torno do programa “Todos pela Educação”, leia-se, todos pela educação que convém ao mercado.



Apesar de uma lacuna parcial na política neoliberal, por pouco mais de uma década de governos do Partido dos Trabalhadores, a burguesia nacional incorfomada com as propostas de injetar “dinheiro novo”³ na educação pública, proposto pelo governo Dilma, aproveita o momento de crise para implantar um golpe jurídico/legislativo, com o silêncio e anuência do Superior Tribunal Federal, para retomar com mais vigor as reformas educacionais de seu interesse: “Devemos reconhecer, ademais, que o projeto para a escola pública, hoje globalizado, deriva de um projeto educativo da *worldclass education* lastreado em uma concepção de mundo burguesa” (Evangelista, 2017, p. 23).

É neste quadro que a concepção de educação pública estatal, voltada para a formação humana, integral, vai sendo soterrada, por uma concepção voltada para o utilitarismo, isso já planejado: “[...] nos anos 1990, a partir da Conferência Mundial Educação para Todos, na Tailândia, acentua-se a defesa da qualidade de educação na perspectiva economicista e passa a influenciar políticas educacionais e planos nacionais de educação” (Libâneo, 2021, p. 52).

É neste lastro de perspectiva neoliberal que o Brasil também mergulha, com muita tensão e ataques constantes, reflexo da situação política, econômica e social do país, iniciada em 2015 e consumada em 2016: “A emergência de um vigoroso espírito fascista e autoritário agudizou as contradições de classes da sociedade brasileira e se manifestou na violência que circundou os atos em torno do impedimento da presidente Dilma Rousseff” (Evangelista; Seki, p. 2017, p. 43). Assim, estava aberta a *porteira* para imposição de mais retrocessos na educação brasileira.

Ato contínuo ao impedimento da presidenta Dilma, através da Medida Provisória nº 746/2016, inicia-se o ciclo estatal de desmonte da educação brasileira, resultando na Lei 13.415/17, a qual estabeleceu regras para o “novo ensino médio” no Brasil, representou um ponto de inflexão na educação brasileira. Com redução da carga horária em algumas áreas e a flexibilização do currículo. As mudanças não ficaram restritas ao ensino médio, pois, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), imposta pelo governo ilegítimo, a formação de professores também é afetada, em decorrência da necessidade

³ Proposta de destinar os royalties do petróleo e os recursos da repartição na produção do petróleo do pré-sal 100% para a educação, o que não foi aprovado no parlamento.



de atender às novas demandas oriundas da reforma em questão.

Olhares de educadores e educadoras sobre as reformas no ensino médio

A percepção sobre as mudanças impostas à educação brasileira tem diversas dimensões, porém, pedagogicamente, para esta reflexão, a divisão será acadêmica emitida por escritores e pesquisadores renomados e habituados a serem percebidos, ouvidos e seguidos. A outra diz respeito aos profissionais que enfrentam o cotidiano das salas de aula, que sentem realmente os impactos das mudanças muitas vezes descabidas. Não se trata de classificar como melhor ou pior, mais ou menos importantes, mas esta percepção é considerada indispensável para uma real compreensão da situação decorrente das mudanças realizadas pelos sucessivos governos.

As respostas foram obtidas a partir de reiterados diálogos em um grupo de profissionais que atuam na Escola Estadual de Educação Básica Catulo da Paixão Cearense, do Município de Sombrio/SC. A finalização deu-se com roda de conversa, onde cada colaborador expôs sua percepção acerca de quatro pontos consensuados e um item livre. É a partir destas respostas que será realizada a reflexão sobre os rumos do ensino médio em Santa Catarina e, por extensão, que ocorre no país.

A primeira discussão deu-se na percepção acerca de melhoria ou não da qualidade do ensino com a reforma do Ensino Médio. O colaborador 1 (5/2025), afirma que o NEM [Novo Ensino Médio] contribuiu para a piora da qualidade do ensino, como se observa nos resultados do último ENEM, no qual o desempenho dos estudantes não foi bom comparado aos anos anteriores. Para o Colaborador 2, o NEM não contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino. As evidências já demonstram sua ineficiência, especialmente quando observamos as mudanças que foram necessárias pouco tempo após sua implementação, como a retirada do componente curricular Eletiva. Ano passado, quando ainda tínhamos este componente, observei a falta de material pedagógico adequado para atender suas exigências. Além de algumas escolas não estarem preparadas estruturalmente. Por esses motivos, considero que a proposta, do jeito que foi conduzida, não contribuiu para a melhoria da



qualidade do ensino (Colaborador 2, 2025).

Segundo o Colaborador 3 (2025), de maneira geral houve uma piora da qualidade da educação, decorrente da redução da carga horária dos componentes da formação básica. Aponta também que houve ampliação de carga horária de permanência na escola sem haver preparo da estrutura escolar para tanto. O colaborador ainda explica que a mudança ano após ano da forma como foi feito em Santa Catarina, aprofundou os prejuízos educacionais. Observa-se ainda que: “As modificações foram feitas de uma maneira em que pessoas com pouca experiência em sala de aula pensaram em métodos que não são práticos para se utilizar na realidade da escola (Colaborador 4, 2025). Também faltam profissionais adequados e espaço físico das escolas não é adequado para se colocar em prática as ações do NEM.

O Colaborador 5 (2025), afirma que o NEM contribuiu para a piora da qualidade do ensino, pois desestruturou a carreira docente, pois professores passam a atuar em áreas nas quais não possuem formação, comprometendo a qualidade das aulas, além da falta de tempo de planejamento, prejudicando a integração dos componentes curriculares.

O segundo ponto de discussão trata de aspectos positivos e negativos decorrentes da reforma do ensino médio e seus efeitos. O Colaborador 1 (2025), destaca como positivo tornar o currículo mais flexível e permitir que o estudante escolha áreas de interesse. Porém: “[...] os aspectos negativos são mais evidentes: a falta de estrutura nas escolas, itinerários formativos pouco articulados com a realidade local, desigualdade no acesso a sobrecarga dos professores e a falta de tempo de planejamento” (Colaborador 2, 2025).

O Colaborador 2 (2025), avalia o NEM como um modelo ainda desorganizado. Um dos principais problemas é a falta de clareza e de estrutura curricular. Outra tentativa de melhoria, como o Classroom, no ano passado, que hoje foi renomeado como Tempo casa, é um exemplo de fragilidade da proposta que só resultou em sobrecarga docente. Para o colaborador 3, o “tempo casa” criado para dar conta da carga horária obrigatória, é apenas fictício, pois os estudantes não têm efetivamente essa carga horária.

O colaborador 4 avalia que muitos aspectos ainda precisam ser



melhorados e até revistos. Aponta como positiva a ampla discussão que se tem para que a educação esteja mais presente e dinâmica para os alunos. Como aspecto negativo observa-se a falta desse dinamismo, seja pela preparação dos professores, pela falta do espaço físico adequado nas escolas e pela própria questão do aluno que não quer ficar mais tempo na escola.

O colaborador 5 aponta como positivo o aumento do tempo de permanência na escola. Os negativos são expressivos: ausência de formação adequada dos professores que atuam nos Itinerários Formativos; a falta de infraestrutura nas escolas; a ausência de tempo de planejamento coletivo.

O terceiro eixo de reflexão diz respeito à forma de organização das disciplinas no Ensino Médio de Santa Catarina. O Colaborador um afirma que não há avanço, pois os componentes curriculares tradicionais foram reduzidos para dar lugar aos que nem sempre têm base científica sólida ou são ministrados por profissionais de outras áreas.

O colaborador 2 observa que o currículo apresenta avanços na tentativa de atender às necessidades dos alunos, porém com desafios. E o aumento da carga horária possibilita avanços nas abordagens interdisciplinares, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo. Porém, mudanças frequentes geram sobrecarga aos professores e dificuldade na adaptação ao novo modelo.

O colaborador 3 avalia que a organização dos componentes melhorou com a volta de atenção para a formação básica, porém alguns possuem apenas um período de aula semanal, o que não oportuniza um trabalho efetivo.

Para o colaborador 4, não houve avanços, pois as disciplinas sempre ultrapassam seu campo de conhecimento, seria necessário estarem reunidas para que houvesse um planejamento de longo e curto prazo para que o aluno tenha um acesso ao assunto sobre a ótica de todas as ciências. No mesmo sentido o Colaborador 5 explica que a organização do currículo reduz a carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica e amplia os Itinerários Formativos, fragilizando o aprendizado em áreas essenciais.

Por fim, as sugestões dos docentes que atuam diretamente com os estudantes e buscam melhorias efetivas na aprendizagem. Quais as mudanças seriam necessárias para aprimorar a implementação e a qualidade do Ensino



Médio? O Colaborador 1 aponta que é fundamental garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento científico e às disciplinas estruturantes, independentemente da rede ou da região onde estudam.

O Colaborador 2 destaca que está aprimorando sua formação, na qual se propõe a elaborar uma proposta de intervenção pedagógica, com melhorias em uma sequência didática, partindo da análise de um problema local e temas sociais relevantes no ensino.

O Colaborador 3 apresenta a sugestão, de observar e equilibrar a distribuição de carga horária dos componentes, observa que talvez seja necessário um amplo debate sobre o NEM com os professores para avaliar os impactos e as necessidades de mudanças. Em sentido semelhante, o Colaborador 4 explica que todos os componentes curriculares deveriam ser unidos para um planejamento anual, para a construção de um projeto envolvendo a todos para que os alunos tivessem acesso aos vários olhares. No mesmo sentido, o Colaborador 5 afirma ser necessária maior formação geral básica, com garantia de formação adequada aos professores, com tempo institucionalizado para o planejamento por área.

Ainda o Colaborador 1, explica que o NEM foi implantado de forma apressada e sem diálogo efetivo com professores, estudantes e pesquisadores da educação. Com isso, ao invés de resolver os problemas históricos do ensino médio brasileiro, ele aprofundou as desigualdades e precarizações: “[...] foi implementado de forma precipitada e com pouco diálogo com a realidade das escolas e dos profissionais da educação” (Colaborador 2, 2025). Por fim: “O modelo atual reforça desigualdades sociais ao oferecer uma formação precarizada para os estudantes das escolas públicas, dificultando seu acesso à educação superior e ao mundo do trabalho qualificado” (Colaborador 5, 2025).

É importante destacar que o ponto principal da educação, a aprendizagem, não encontrou espaço, perpetuando as desigualdades culturais, sociais, políticas e econômicas. Para Freitas (2014), a defesa do “direito de aprender” é uma forma de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas.



Também é preciso ter presente que o conjunto de situações descritas por docentes e teóricos apresentados tem em comum a percepção de que há potencial na educação para a mobilidade social e a transformação da realidade, porém, ela está refém dos organismos internacionais que controlam o processo, na intenção de implantar um modelo neoliberal e capitalista. E isso precisa de enfrentamentos:

[...] os professores e seus sindicatos devem dobrar-se à mera formação instrumental ao capital, apenas para que o Brasil mantenha sua inserção subalterna nas relações imperialistas mundiais, não encontram eco nesses movimentos. Milhares de professores e estudantes ainda não se entregaram (Evangelista. Seki, p. 2017, p. 48).

Portanto, é possível dizer que o NEM em Santa Catarina está pautado em um projeto neoliberal para a educação pública. Essa situação é perceptível tanto nas visões apresentadas pelos docentes quanto na análise teórica.

Considerações sobre as Resoluções CNE nº 4/2024 e CNE/CEB nº 2/2024

As decisões do Ministério da Educação – MEC, no tocante à educação, dependem do aval do Conselho Nacional de Educação – CNE, portanto, a eficácia das leis educacionais carece das resoluções, as quais não podem modificar a lei, mas oferecer os caminhos de sua aplicabilidade. O CNE pode emitir resoluções sobre outras perspectivas, como as de ações governamentais relacionadas à educação, lembrando que é a União que detém a competência para legislar e determinar a política educacional do país. Isso demonstra a importância das resoluções nos sistemas educacionais no Brasil.

Ao entrar em vigor a Lei federal nº 13.415/2017, que provocou mudanças na educação brasileira, especialmente no ensino médio, algumas resoluções que orientavam a política educacional não correspondiam às necessidades da nova legislação, portanto, eram necessários ajustes. Um exemplo é da Resolução CNE nº 2/2015, que tratava da formação de professores. Para atender aos novos requisitos da política educacional foi aprovada a Resolução CNE nº 2/2019, que esta não chegou a ser aplicada em vista da resistência das entidades formadoras e organizações de professores.



Evidentemente que as políticas educacionais refletem a política dos governos. Então há duas situações relativamente distintas, a primeira é dos governos Temer e Bolsonaro, que rompe com a política educacional em curso desde os anos 1990 e impõe uma nova concepção, com ênfase no Ensino Médio. A segunda é a do retorno do governo central progressista, que faz um remendo na política educacional dos governos anteriores, sem rompimento pleno, porém com ajustes, que na avaliação de muitos pesquisadores conseguiram desagradar os diversos posicionamentos políticos na educação, a Anfope emite Nota (2024) sobre a questão: “O projeto de resolução apresentado pelo CNE, em substituição à Resolução CNE/CP n. 2 de 2019, apresenta semelhanças com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e com Resolução CNE/CP n. 2/2019, nesse sentido, tende a parecer uma bricolagem”.

A Anfope explica que desde meados de 2018, com o anúncio do CNE de revogar a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e substituí-la por uma nova Resolução pautada em uma matriz de competências e habilidades para a formação de professores/as, manifestou-se contrariamente, em decorrência de ser um processo marcado pela ausência de diálogo.

Considerações finais

Considerando os diferentes aspectos analisados, constata-se que as reformas educacionais no Brasil, especialmente em meados da segunda década do século XXI, representam os interesses de organismos internacionais, do projeto neoliberal e do alargamento do espaço do capital, visando à obtenção de lucros, com a “nova mercadoria”.

Também que Santa Catarina transformou-se em uma incubadora dos projetos neoliberais capitalistas da educação, com as constantes mudanças no Ensino Médio, destacando-se o modelo do Novo Ensino Médio, que, pelas análises, em nada contribui com a melhoria da aprendizagem e a formação para o exercício da cidadania dos estudantes catarinenses.

Constata-se que a reforma do ensino médio impactou na formação de professores, pois era preciso adequar a formação ao novo itinerário formativo,



iniciando com a Resolução 02/2019, considerada desastrosa para a formação docente, que na prática não se efetivou. Então tinha-se a expectativa, que o atual governo da República revogasse tal resolução, restituindo os efeitos da 02/2015, a qual foi construída com importante participação acadêmica das instituições formadoras de professores do país.

Porém, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação conseguem desagradar todos os posicionamentos envolvidos no processo. Os defensores da Resolução de 2019, pela mesma não ter sido implementada, e os que esperavam o retorno dos efeitos da Resolução de 2015 a frustração pela edição da Resolução CNE/CP 04/2024, que, apesar de apresentar avanços ao que estava em curso, não restabelece integralmente os pressupostos da Resolução de 2015. Inclusive foram registrados diversos protestos de educadores, de instituições formadoras e da ANFOPE.

Diante disso tudo em Santa Catarina aprofunda-se a crise na educação, com profissionais sobrecarregados, má remuneração, precariedade nos contratos de trabalho dos temporários e desmonte da carreira dos efetivos. Somam-se a isso a falta de infraestrutura adequada nas escolas e ausência de propostas pedagógicas e metodológicas que possam oferecer alternativas.

Portanto, mudanças curriculares, reformas no ensino médio e as medidas tomadas pela Secretaria de Educação de Santa Catarina, além de não apresentarem melhorias na formação dos estudantes, tumultaram o processo, precarizando ainda mais as condições de trabalho docente.

Referências

BRASIL. Lei federal nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as nº 9.394/1996, Lei nº 11.494/2007, e revoga a Lei nº 11.161/2005. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017](#)>. Acesso em 30/03/2025.

_____. Lei nº 14.945 de 31/07/2024 de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 14.818/2024, a Lei nº 12.711/2012, a Lei nº 11.096/2005, e a Lei nº 14.640/2023. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[L14945](#)>. Acesso em 20/03/2025.

Ministério da Educação. Disponível em: <[L14945](#)>. Acesso em 27/02/2025.

_____. Resolução CNE/CP nº 2/2015, de de 1º de julho de 2015. **Conselho**



Nacional de Educação. Disponível em: <[Resolução CNE-CP nº 2, de 1º de julho de 2015 \(*\) \(**\)](#)>. Acesso em 23/03/2025

_____. Resolução CNE/CP nº 2/2019 de 20 de dezembro de 2019. **Ministério da Educação.** Disponível em: <[Resoluções CP 2019 — Ministério da Educação](#)>. Acesso em 05/05/2025.

_____. Resolução nº 4/2024 de 29/05/2024, de 29 de maio de 2024. Ministério da Educação. Disponível em: <[RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 - DOU - Imprensa Nacional](#)>. Acesso e 03/04/2025.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Ministério da Educação. Disponível em: <[Resoluções CEB 2024 — Ministério da Educação](#)>. Acesso em 22/05/2025.

Colaborador 1. **Roda de Conversa Sobre Violência nas Escolas**, sala remota: meet.google.com/pwj-rfwa-eku, 30/05/2025 – 19h as 21h.

Colaborador 2. **Roda de Conversa Sobre Violência nas Escolas**, sala remota: meet.google.com/pwj-rfwa-eku, 30/05/2025 – 19h as 21h.

Colaborador 3. **Roda de Conversa Sobre Violência nas Escolas**, sala remota: meet.google.com/pwj-rfwa-eku, 30/05/2025 – 19h as 21h.

Colaborador 4. **Roda de Conversa Sobre Violência nas Escolas**, sala remota: meet.google.com/pwj-rfwa-eku, 30/05/2025 – 19h as 21h.

Colaborador 5. **Roda de Conversa Sobre Violência nas Escolas**, sala remota: meet.google.com/pwj-rfwa-eku, 30/05/2025 – 19h as 21h.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2017. Capítulo 1: A tragédia docente e suas faces, p. 17-58

FREITAS, Luiz Carlos de. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.* Campinas: Autores Associados, 2014

FREITAS, Paulo. **Reformas educacionais e precarização do trabalho docente.** Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 20.

LIBÂNEO, José Carlos. *Políticas educacionais no Brasil: descontinuidade, imprevisto e fragmentação.* São Paulo: Cortez, 2021.

