

PERSPECTIVAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS

INTRODUÇÃO

A BNCC: como ficam os PPPS e os PPCS nos Projetos Pedagógicos locais?

Com base na exposição tratada anteriormente, serão abordados ao longo desta aula os elementos referentes à organização curricular local, na qual se inclui a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Projeto Político Curricular (PPC).

Tais produções elaboradas pelas unidades escolares correspondem à necessidade de atendimento à demanda formativa de cada comunidade escolar em específico. Trataremos, portanto, de como a instituição da BNCC e sua correlação à estrutura técnica das REGs tensiona para a modificação da concepção educacional presente nestas ferramentas pedagógicas, podendo produzir nelas uma nova ressignificação dos projetos pedagógicos locais.

TEMA 1 – O CURRÍCULO NA UNIDADE ESCOLAR: O PAPEL DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) E O PROJETO POLÍTICO-CURRICULAR (PPC)

A ideia de construção de um projeto pedagógico local como elemento estruturante do projeto formativo das instituições escolares públicas teve sua inclusão, em termos de legislação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) nacional como ferramenta de materialização das lutas travadas por educadores e comunidades escolares em oposição ao modelo de educação tecnicista implantado nas redes de ensino no período da Ditadura Militar. Este, ao ter imprimido sobre as instituições escolares uma cultura antidemocrática, antidialógica e pautada no controle dos sujeitos pela via da subserviência e do medo, mostrava-se contraproducente à formação integral dos sujeitos inseridos no processo educativo, de modo a limitar o desenvolvimento das capacidades humanas em suas múltiplas dimensões (intelectual, relacional, emocional, criativa, física, psíquica, entre outras).

A luta pela construção da autonomia pedagógica local e a conquista advinda da inclusão, na lei máxima da educação, de princípios como “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Brasil, Lei 9394/1996, art. 3º) constituíram-se como marcos históricos de apoio jurídico à defesa pela dignidade de crianças,

jovens, adultos e idosos ao direito a uma educação com base em fundamentos democráticos. Estes, são elaborados pela sociedade civil a partir da compreensão da necessidade de processos educativos destinados a suprir as demandas da vida e a favor dos interesses e necessidades individuais e coletivas (no sentido de sua dimensão social).

Devido a esse fator, a gestão democrática tornou-se um dos elementos estruturantes na LDB de 1996, uma vez que a vivência democrática em sociedade demanda por experiências democráticas desde a infância e a juventude, sendo a escola um espaço privilegiado para tal preparo. O empoderamento dos corpos, o aprimoramento das relações sociais e o conteúdo que se produz em espaços democráticos de formação humana formam as subjetividades dos sujeitos que deles participam. Encorajam para o exercício da autonomia, provêm para os sujeitos participantes ferramentas intelectuais, cognitivas e emocionais necessárias para que a participação democrática possa realizar-se na prática.

A democracia é, em última instância, uma vivência prática, um modo de exercício da liberdade que pressupõe a interdependência dos sujeitos naquilo que lhes é comum. Constituiu-se como um modo de valorização dos sujeitos e das construções que se pode realizar em conjunto com os demais sujeitos situados em um espaço comum. Pressupõe a valorização da vida em sua diversidade, a necessidade de aprender a ouvir o outro, a argumentar, a fazer escolhas com autonomia, a conviver de modo respeitoso com o diverso, a aprender com os pares, a produzir pontes e assim conduzir a uma forma de poder que só pode existir na conexão coletiva. Sem a prática democrática, a vivência em sociedade torna-se comprometida, a tirania torna-se naturalizada e a autonomia é trocada tanto pela reprodução como pela adaptação dos sujeitos, retirando-lhes, como nos diz Paulo Freire, “a marca da liberdade”.

Devido a estes elementos justificadores, a LDB destaca como princípio a necessidade de construção da gestão democrática nas instituições de educação básica do país:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, Lei 9394/96, art. 14)

É importante compreendermos, que desde que foram instituídos no contexto democrático pós-LDB de 1996 (aprovada onze anos após a redemocratização do país), documentos como os PPPs e os PPCs constituíram-se sob a lógica da complementaridade às políticas curriculares definidas com base nas instâncias políticas nacionais, estaduais e municipais. Estes possuem por princípio dar à atividade educativa local sentido prático e significância do que se produz no espaço escolar enquanto atividade educativa.

A ausência de clareza acerca do projeto pedagógico local pode, portanto, levar os coletivos escolares a assumir para si projetos educacionais alheios às necessidades dos estudantes e suas comunidades escolares. A clareza de concepção perpassa pelo necessário exercício da autonomia. Sem ele, os atores locais podem vir a realizar a atividade estranhada e, por meio dela, produzir, em nível social mais amplo, aquilo que Theodore Adorno denominou de educação uma para a barbárie.

Segundo o pesquisador, para que experiências como o holocausto alemão não se repitam, faz-se necessário a construção de práticas democráticas desde a educação básica, haja vista que estas constituem-se como uma necessidade social e histórica sem a qual regimes totalitários tendem a emergir, podendo inclusive receber apoio popular no processo de extermínio de determinados grupos sociais (como ocorreu em Auschwitz, conforme analisa Adorno).

TEMA 2 – OS CONTORNOS COMUNS DA BNCC PARA AS TRÊS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: QUAL PROJETO PEDAGÓGICO?

O projeto formativo presente na BNCC tem em sua totalidade a mesma proposta de formação humana. As dez competências gerais destacadas para a educação básica no documento pressupõem a lógica de uma integralidade que perpassa as instituições de ensino básico e, de forma indireta, incidem sobre as instituições de ensino superior dedicadas à formação de professores por meio das licenciaturas de cada área específica do conhecimento.

Há, na integralidade da atual reforma curricular, uma dimensão técnico-científica instituída a partir dos marcos normativos que regulamentam a reforma e sua implementação. Estes, produzem em seu conteúdo formas de controle dos

processos pedagógicos de modo a alinhá-los ao projeto educacional advindo dos tensionamentos do fenômeno da globalização educacional.

Segundo Higuera (2014), cientista que analisa o trânsito de conhecimentos produzidos por meio das redes de governança sob a atuação do Grupo Banco Mundial, aponta para a conexão e troca de conhecimentos técnicos realizados pelos agentes destas redes por meio da referida instituição. Tais atores, ao conectarem as escalas nacional, regional (latino-americana) e global, vêm viabilizando o aperfeiçoamento da implementação das REGs em várias partes do mundo.

No caso brasileiro, as normatizações destinadas a viabilizar a implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, ao serem construídas a partir destas redes atuantes na política educacional de abrangência nacional, trazem consigo este acúmulo técnico advindo da aplicação destas reformas em outros países, tendo, segundo Higuera (2014), a experiência de privatização da educação básica chilena como importante laboratório para a realização de outras políticas desenvolvidas no contexto latino-americano.

Estes conhecimentos são utilizados para a construção de programas estruturados capazes de viabilizar a implementação da reforma curricular e, ao mesmo tempo, estruturam-se de modo que se possa gerar dados de seu acompanhamento e, deste modo, seu progressivo aperfeiçoamento. Tal fator corresponde à lógica de validação das políticas educacionais produzidas pelas redes de governança. Este mecanismo tem por finalidade produzir legitimidade de atuação destas redes e suas instituições nas instituições públicas onde atuam na produção, monitoramento, avaliação e validação dos programas por eles instituídos. A este exemplo o pesquisador aponta:

Em nossa pesquisa verificamos que as políticas educacionais do Chile – tanto as implantadas na ditadura dos anos 1980 como as constituídas no espaço dos consensos dos anos 1990 – reuniram características que nos permitem classificá-las dentro dos processos das denominadas políticas educacionais globais. Na definição de políticas globais, é fundamental que uma política seja elaborada e inserida num território particular – um país laboratório –, experiência que logo estará em condições de ser transferida através de processos de disseminação (Orenstein, 2005) e de recontextualização (Verges et al., 2012). Nesta perspectiva, o golpe de Estado de 1973 no Chile representou uma oportunidade histórica para os economistas neoliberais de contar com um campo de experimentação para novas políticas. (Higuera, 2014, p. 28, grifo nosso)

Se tanto a técnica de produção da política como o aspecto técnico que compõem o conteúdo da BNCC – no sentido de padronizar sua implementação para as três etapas da educação básica – objetivam nesta o controle sobre o currículo, pode-se afirmar que tanto o controle sobre a produção da política curricular como o controle sobre o conteúdo curricular são elementos que unificam a política materializada na homologação da Base Nacional Comum Curricular.

TEMA 3 – BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: QUAL PROPOSTA PEDAGÓGICA?

O documento oficial homologado por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, o qual institui a nova diretriz para a formação inicial e continuada dos professores, teve sua aprovação após a elaboração de três documentos preliminares que o antecederam.

Nestes, a presença marcante de entidades privadas ligadas a redes de governança atuantes em abrangência global fomentou o delineamento da atual concepção formativa que compõe a mais recente diretriz nacional. Sua construção teve por fundamento adaptar a formação das licenciaturas ministradas em todas as instituições públicas e privadas do país, à concepção presente na BNCC.

Houve dois documentos preliminares à aprovação da resolução, sendo o mais conhecido o 'Formação de Professores da Educação Básica' (MEC; CEB, 2018), publicado pelo MEC com vistas a divulgar parte dos elementos dirigidos a sua fundamentação, e a 2º e 3º versões deste, publicizados um ano após a apresentação do documento inicial. No que se refere ao 3º Parecer, este contou com a presença de entidades como Varkey Foundation - *network* política de alcance global com origem de estruturação em Londres (Varkey Foundation, 2020) (MEC/CNE, 3ª Versão do Parecer/ Atualizada em 18/09/19, Alínea 351) – ; o instituto de pesquisa *Australian Council for Educational Research* (Conselho Australiano de Pesquisa Educacional, atuante em vários países e que oferta serviços educacionais e pesquisas ligadas ao campo da avaliação escolar) (MEC/CNE 3ª Versão do Parecer/ Atualizada em 18/09/19, Alínea 542) -; os estudos produzidos pela MCKensley (MEC/CEB, 2018, p. 05), os quais foram utilizados como base de fundamentação da política, sendo, esta última, uma

empresa multinacional de consultoria educacional, destacada por Ball (2008, p. 753) enquanto ente-membro de várias *networks* políticas atuantes na política educacional norte-americana. Além destas, o documento também aponta para o uso de pesquisas produzidas pela Danielson Group e pela Council for the Accreditation of Education Preparation (MEC/CEB, 2018, p. 24), ambas entidades da sociedade civil empresarial organizada, sediadas nos EUA.

Além das entidades citadas, pode-se observar entre os estudos mais destacados no documento preliminar que deu origem à nova diretriz, os estudos realizados por uma rede de governança nacional (a Todos pela Educação) e por entidades que integram a mesma comunidade política de governança da qual o TPE faz parte, por exemplo, o Cenpec e um dos núcleos de estudo pertencentes à Fundação Getúlio Vargas (MEC/CEB, 2018).

O documento, apesar de apontar em sua homologação a ideia de construção coletiva desta política curricular específica, não traz em termos de concepção e fundamentação estudos produzidos por entidades científicas nacionais especializadas na configuração educacional brasileira. Devido a este fator, fica claro, na análise do processo de construção da mais nova diretriz curricular, que a concepção formativa nela presente se configura como um dos alinhamentos da política curricular brasileira ao conjunto das Reformas Educativas Globais, sob as quais a concepção pedagógica dos locais tende a ser silenciada por concepções elaboradas externamente, com vistas a materializar um currículo com base na formação de tipo padronizado também para os professores.

É importante destacar, ainda, que um dos elementos que provocaram resistência por parte das comunidades científicas e educacionais nacionais, foi a concepção economicista que permeia todo o documento. Na 3ª versão preliminar deste, os professores são destacados como “valor agregado”, remetendo ao uso da teoria do Capital Humano desenvolvida pelo economista Theodore Shultz nos anos de 1960, amplamente criticada na ciência educacional por transpor a formação humana à lógica da reificação. Segundo o documento, há:

Um volume cada vez maior de dados de testes dos estudantes em avaliações externas, particularmente nos Estados Unidos, que permite aos pesquisadores medir o “valor agregado” de cada professor no decorrer de um único ano letivo, gerou clara evidência dos diversos graus de eficácia dos professores, até na mesma escola e na mesma série. (MEC/CNE, 3ª versão do Parecer, 2019, alíneas 813-815)

Reificar-se significa tomar os seres humanos enquanto “coisa” possível de ser quantificada e classificada em algoritmos, a coisificação, neste sentido, transpõe para o currículo a objetificação dos sujeitos locais, compreendidos não como atores, mas como sujeitos a uma política curricular alheia a elaborações das bases sociais a qual se destina, tendo, contudo, mecanismos técnicos e de controle social sobre os professores.

Neste caso, em específico, a diretriz que oficialmente orienta as formações das licenciaturas em todo país possui, em si, alinhamento à concepção das redes de governança atuantes globalmente, as quais têm, no caso brasileiro, principal referência no modelo educacional americano.

TEMA 4 – DIFERENCIANDO POLÍTICAS CURRICULARES DE TIPO VERTICALIZADO E HORIZONTALIZADO: COMO CADA UMA DELAS INTERFERE NO PROJETO PEDAGÓGICO LOCAL

Uma vez que as REGs, são um dos produtos do processo de globalização em sua fase histórica mais recente, é indispensável compreender os elementos técnicos-científicos-informacionais por meio dos quais estas viabilizam-se. Ao analisar a dimensão técnica destas, Santos (2006b) aponta para a existência de técnicas de verticalidade e horizontalidade inerentes à instituição de políticas que ensejam implantar o projeto globalizador nas escalas locais.

Sob a lógica hegemônica, para que uma reforma curricular de característica estrutural possa vir a ser instituída nos lugares, faz-se necessário a construção de normas de caráter obrigatório, as quais exigem a modificação de outros elementos de reestruturação subsequentes. As propostas curriculares estaduais e municipais, assim como as propostas pedagógicas locais de cada instituição de ensino, podem ser citadas como alguns destes exemplos.

Considera-se aqui enquanto políticas de verticalidade, as que são construídas por atores distanciados da realidade escolar (situada na esfera local), sem a participação efetiva dos agentes locais em sua construção. Estes, ao se depararem com sua estruturação, tornam-se, muitas vezes, cumpridores de normas apenas pela via da formalidade, sem modificar, contudo, a prática pedagógica local e a concepção educacional a ela inerente.

Operando a partir dos conceitos desenvolvidos por Santos (2014), tal elemento modifica-se, em parte, a partir da dimensão técnica das REGs, haja

vista que estas se estruturam com base na lógica do controle como sinônimo de eficiência rumo ao alcance da padronização curricular.

As técnicas, por sua vez, não podem ser materializadas nas escalas locais, sem que haja uma combinação de fatores capazes de viabilizá-las na prática. É por meio dos agentes locais que são produzidas as técnicas de horizontalidade, as quais conectam o projeto global para a prática escolar a partir da adesão às novas concepções curriculares de forma solidária. Este processo envolve, portanto, um campo de disputa cultural a ele inerente.

Uma vez que, para Santos (2014), o projeto do global consegue permear a escala local a partir da oportunidade oferecida pelos lugares, pode-se afirmar que apenas os lugares podem constituir a soberania pedagógica necessária à realização de um projeto educacional autônomo.

Uma vez que toda reforma curricular passa por uma seleção cultural a qual é permeada por uma visão particular de mundo, quando esta se choca com os princípios de liberdade, autonomia e cientificidade das instâncias escolares locais, tendem a ser construídos processos de resistência nos processos de implementação das políticas sob o princípio de defesa do direito à educação.

Vejamos, no quadro a seguir, algumas exemplificações desta dimensão técnica presente em algumas das normatizações instituídas no processo de regulamentação da implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio como exemplos de políticas de verticalidade.

Quadro 1 – Normatização

NORMATIZAÇÃO	SÍNTESE SOBRE O PROCESSO DE GESTÃO DOS PROGRAMAS E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO EDUCATIVO LOCAL
Portaria 727/2017 - Destinada à regulamentação do monitoramento da implementação do Programa Ensino Médio em Tempo Integral	As assistências técnicas incluem, segundo art. 12, parágrafo 2º, a elaboração de “proposta de gestão escolar para todas as escolas participantes”, abrindo-se a possibilidade de “substituição de gestores das escolas participantes” caso não sejam cumpridas as exigências de implementação do programa. Também fica definido por meio da Portaria, em seu artigo 12, parágrafo V, a “ação de conversão das escolas selecionadas para a nova proposta de educação em tempo integral, com o intuito de garantir a adesão destas de forma gradual”.

<p>Portaria 649/2018 – a qual institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio</p>	<p>Em seu artigo 7º, o plano de implementação do programa inclui o mapeamento e “diagnóstico sobre parcerias potenciais” para a implementação do novo ensino médio. Seu financiamento será feito (em parte) por meio do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), tendo definido um conjunto de especificidades a serem atendidas para seu cumprimento.</p> <p>A concepção do programa também permeia a reformulação da concepção anterior praticada pelas instituições participantes como definido no artigo 13 da portaria:</p> <p>“Art. 13. À Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação compete: I - realizar a gestão nacional do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; II - estabelecer o calendário nacional de implementação do Programa; III - <u>elaborar e disponibilizar o documento orientador</u>; IV - <u>fornecer assistência técnica</u> para elaboração, monitoramento e avaliação da execução dos componentes do <u>Plano de Implementação do Novo Ensino Médio</u>; V - <u>acompanhar e apoiar a gestão e o monitoramento das ações aprovadas no Plano de Implementação</u>; e VI - <u>analisar os Planos de Implementação do Novo Ensino Médio, os indicadores e as metas propostas.</u>”</p>
<p>Portaria 331/2018 – a qual institui o Programa PróBNCC</p>	<p>Segundo capítulo III, artigo 7º da normatização:</p> <p>“O MEC apoiará a formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, a qual auxiliará na condução do processo de <u>revisão ou elaboração e implementação da proposta curricular.</u></p> <p>Art. 8º As ações de formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão têm por objetivo:</p> <p>I - <u>compor uma equipe representativa da SEDE e da Undime para conduzir o processo de (re)elaboração de propostas curriculares e desenvolver ações formativas durante e após o referido processo;</u></p> <p>II - <u>fortalecer a capacidade técnica dos entes federados para revisarem ou elaborarem suas propostas curriculares em função da BNCC; e</u></p> <p>III - <u>fortalecer a capacidade técnica dos entes federados para a formação e a apropriação das propostas curriculares elaboradas durante e, principalmente, após a homologação das referidas propostas.</u>”</p> <p>Os elementos destacados constituem-se como mecanismos técnicos capazes de alterar, na prática, os fundamentos destacados nos PPPs e PPCs das instituições de ensino.</p>
<p>Resolução 21, de 14 de novembro de 2018 – a qual orienta o Programa Dinheiro Direto na Escola como apoio à implementação do</p>	<p>Permite que 60% do valor financeiro do PDDE seja utilizado, segundo artigo 10, na “contratação de serviços necessários à elaboração e implementação do PFC” (Plano de Flexibilização Curricular). Deste modo, inclui a possibilidade de vários entes privados para tal atividade,</p>

Programa Novo Ensino Médio	podendo ocorrer, na elaboração deste plano, contradições ao Projeto Político-Pedagógico, haja vista que tal elaboração poderá ocorrer a partir da participação de agentes externos à comunidade escolar.
Portaria 1.024/2018, a qual destina-se a articular o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e o Programa Ensino Médio em Tempo Integral	Segundo o artigo 5º da Portaria, as secretarias estaduais de educação participantes do programa devem enviar para o MEC um Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PAPFC, o qual tem, em sua dimensão, a alteração da concepção pedagógica praticada anteriormente pelas escolas. A partir do plano é que serão definidos, segundo a Portaria, “o monitoramento e a avaliação dos resultados da PFC (Plano de Flexibilização Curricular) e indicação do responsável local pela coordenação e documentação das ações da PFC, incluindo a construção de nova matriz curricular e reelaboração do projeto pedagógico para sua implementação até 2020”.

Fonte: elaborado com base nas Portarias 1.024/2018; 331/2018; 727/2017; 649/2018 e na Resolução n. 21, de 14 de novembro de 2018.

TEMA 5 – O PAPEL ATRIBUÍDO À TÉCNICA NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Conforme apontamos no item anterior, há na implementação da reforma curricular aprovada no contexto pós-ano de 2016, um carácter técnico que não possui em si neutralidade, haja vista que nestas normas há a intencionalidade de implementação de uma política curricular baseada no controle sobre a proposta pedagógica implementada pelas instituições de ensino.

Tais normas, tendo sido aprovadas a partir da lógica da governança estatal, possuindo como característica estruturante a lógica de validação de políticas por meios técnicos (Dardot; Laval, 2016) com vistas a viabilizar os processos de padronização dos sistemas de ensino. Combinadas ao uso das avaliações orientadas por um alto grau de controle sobre os resultados, produz-se um método racionalizado de política curricular que desconsidera a construção advinda da base escolar.

Sobre tal delineamento, Luiz Carlos de Freitas salienta que:

A reforma empresarial costuma argumentar que a "base" pode ser modificada nos estados, incluindo outros conteúdos, no entanto, isso é enganoso. Primeiro, porque não há educação de tempo integral cuja escala permita aos estados irem além do básico em escala significativa de escolas, segundo, por que há um sistema de avaliação nacional que é construído sobre o que está definido como "básico", e dessa forma o que for acrescentado pelos estados não é incluído nas avaliações nacionais. (Freitas, 2018, p. 84)

Com base na reflexão citada, faz-se necessário o resgate a conceitos-base do fenômeno de globalização analisado por Milton Santos acerca das técnicas de verticalidade e horizontalidade. Estas viabilizam a implementação do projeto formativo global nas escalas locais e permitem, segundo Santos (2006b), a conquista futuro. Operando com base nos conceitos do autor no texto aqui desenvolvido, é possível dizer que a técnica aplicada à política educacional viabiliza a aplicação do projeto educacional instituído a partir da racionalidade da globalização no contexto nacional brasileiro.

Segundo Santos (2014), a técnica permite, ainda, a modificação dos tempos e dos espaços, viabilizando a mudança do passado no presente vivente. A quebra das fronteiras entre nacional e global, ou seja, o alinhamento dos lugares a uma racionalidade única, favorece a realização do projeto desenvolvido por um grupo seletivo de agentes.

Neste sentido, os projetos políticos-pedagógicos e os projetos políticos-curriculares tendem a ser tensionados (pelas instâncias estatais ligadas a sua gestão) e a alinharem-se à razão da reforma curricular aplicada de modo verticalizado.

Os PPCs, anexados muitas vezes nos PPPs das instituições escolares, os quais tomam como base a seleção de conteúdos considerados necessários ao desenvolvimento dos estudantes de determinado território, não deixam de existir. Uma vez que ambos são documentos da instituição escolar (ou seja, pertencentes a ela e apenas seus agentes podem reestruturá-los e/ou ressignificá-los), a revisão destes por agentes externos à escola ou ocorrentes de modo a desconsiderar as necessidades dos agentes situados localmente, caracteriza-se como uma forma autoritária de implementação da política pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para a Base Nacional Comum da formação de professores**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **3ª versão do Parecer**. Atualização em 18/09/19. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.024/2018, de 4 de outubro de 2018**. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315>. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/materia/>>

/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19117576/do1-2017-06-14-portaria-n-727-de-13-de-junho-de-2017-19117413>. Acesso em: 1 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios de participação. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216>. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 21, de 14 de novembro de 2018**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/12185-resolucao-n-21,-de-14-de-novembro-de-2018>>. Acesso em: 2 maio 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

HIGUERAS, J. L. I. **A reforma educacional chilena na América Latina (1990-2020): circulação e regulação de políticas através do conhecimento**. PPGE - Unicamp. Tese. Campinas, 2014.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006b.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.