

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E DOCÊNCIA: ANALISANDO DISCURSOS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO IBERO-AMERICANO

Felipe Farias Viza ¹

RESUMO

No mundo pós-moderno, muitas discussões acerca da formação de professores foram e seguem sendo feitas. Essas discussões, hoje amparadas em um cenário neoliberal global, pretendem refinar o modelo de docência (aqui, compreendendo tanto a formação quando o trabalho docente) a partir da execução de currículos nacionais ou currículos mínimos, da implementação de novas competências socioemocionais nestes currículos, avaliações externas em larga escala, testes padronizados com finalidades avaliativas (SAT). Neste esboço de pesquisa, tenciona-se apontar o que, onde e como as políticas e reformas educacionais estão se dando em solo ibero-americano; descrever e criticar as novas formas de implementação das políticas resultantes destes textos, como a BNCC, no país; e relacionar estas políticas com a docência e com os discursos e projetos neoliberais esperados para a educação. Diálogos com Ball (2014), Dias (2021) e Lopes e Macedo (2011b) são realizados para fundamentar este escrito. Fica evidenciado o teor destes discursos que compõem os textos políticos na Iberoamérica e as Bases brasileiras que surgiram a partir deles, demonstrando o perigo que a docência (tanto a formação, quanto o trabalho) corre hoje em escala local e global, especialmente por conta da influência neoliberal no setor público, neste caso, das redes transnacionais de influência (BALL, 2014) nas políticas educacionais de diferentes espécies. Por último, clarifico meu posicionamento a favor de um currículo sem fundamentos (LOPES, 2015a) e contrário à normatização testemunhada pelo campo em escala global, e a favor de um investimento radical (LOPES, 2015b).

Palavras-chave: Políticas de currículo, Docência, Neoliberalismo, Ibero-América.

INTRODUÇÃO

No mundo pós-moderno, muitas discussões acerca da formação de professores foram e seguem sendo feitas. Essas discussões, hoje amparadas em um cenário neoliberal global, pretendem refinar o modelo de docência (aqui, compreendendo tanto a formação quando o trabalho docente) a partir da execução de currículos nacionais ou currículos mínimos, da implementação de novas competências socioemocionais nestes currículos, avaliações externas em larga escala, testes padronizados com finalidades avaliativas (SAT), além de competências que os próprios professores devem desenvolver em si mesmos e nos alunos. Essas reformas se dão a partir de um discurso que visa à qualidade da educação e a garantia de aprendizagem, difundindo novos sentidos acerca do significado de ser professor.

¹ Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, felipefariasviza@icloud.com; integra o Grupo de Pesquisa do CNPq Políticas de Currículo e Docência.

Por décadas, no Brasil, a formulação de políticas está centrada na figura do professor, focalizando o processo de ensino-aprendizagem e as práticas de sala de aula. É de se inferir que tais políticas corroboram com um ideário discursivo de redução das práticas educacionais às práticas de ensino, de modo a causar dúvida sobre o próprio sentido útil da escola. Afinal, o que tem a escola a ensinar? Ou, o que tem a escola a educar?

Estas muitas políticas e reformas educacionais, com ênfase no currículo e docência, não são articuladas ao vácuo e, às vezes, tampouco às escuras. Há aqui uma gigante mobilização em escala global (que atinge esferas locais), contando com formuladores de políticas, especialistas em educação e economia, empresários e suas empresas, filantropos e suas fundações e organizações sem fins lucrativos, políticos, gestores, pesquisadores e personalidades da mídia. Este time forma o que Ball (2014) chama de redes transnacionais de influência: uma rede privada que influi direta e indiretamente na formulação de políticas e reformas educacionais para o setor público em escala global visando o fortalecimento do pensamento neoliberal no mundo através da garantia de aprendizagem para todos.

Este time opera com sucesso. Presentemente, o pensamento neoliberal adentra o chão da escola e universidades através de livros didáticos, financiamento para pesquisas específicas, currículos nacionais comuns, avaliações em larga escala, políticas de formação inicial e continuada e também pelo trabalho docente. Esta lógica de mercado prevê a consolidação da educação como um negócio atrativo e lucrativo.

Desde a década passada, o Brasil vem atravessando um período de intensas movimentações nas políticas de currículo e na formação de professores. Com Bases promulgadas e em fase de implementação, as novas políticas atingem toda a educação brasileira, desde a educação infantil ao ensino superior. Cabe destacar que estas mudanças e atualizações não são exclusivas do cenário brasileiro e – apesar de não surgirem ao vácuo e nem serem formuladas às cegas – nem sempre estas políticas são pensadas aqui ou focalizam a realidade e necessidade do país. De acordo com Hypólito (2019), isto faz parte de uma agenda global que pretende atualizar a formação de professores mundialmente. Logicamente, este projeto é, sobretudo, inteligente. Ball (2014) discorre acerca destas redes transnacionais de influência que fomentam esta agenda global e imprimem seus ideais neoliberais na educação ao focalizar o edubusiness. É inteligente pois ao formar professores sob este ideário, consegue-se perpetuar valores neoliberais nos alunos, especialmente sob o modelo de competências e habilidades que os professores precisam desenvolver nos alunos. Alia-se a isto o lucro bilionário que o setor movimenta.

Entendo que esta discussão é extremamente pertinente ao momento atual da educação no país, por mais que já tenha se passado alguns anos desde a aprovação da BNCC (por exemplo), seus desdobramentos e agenda de implementação seguem acontecendo a todo o vapor, bem como a produção de documentos e orientações vindas de organismos internacionais referente à região ibero-americana que abrangem, principalmente, a docência e o currículo. Sendo assim, este trabalho (organizado sob o modelo de projeto de pesquisa, extraído do plano de trabalho que submeti ao processo de seleção ao mestrado em Educação), sob tal temática, possibilita a ampliação do debate acerca da implementação da BNCC no Brasil através de uma análise discursiva em escala regional do que vem sendo oferecido em termos de políticas e reformas educacionais no cenário ibero-americano. Compreendo que, ainda que a BNCC seja uma Base brasileira, muito de sua idealização e escrita deu-se a partir de orientações dadas por experiências internacionais.

Este projeto de pesquisa parte da premissa de analisar discursivamente os principais textos políticos que influenciam diretamente na formação de professores no contexto ibero-americano. Com isso, objetiva-se, na futura pesquisa, apresentar um breve histórico destes textos para a Iberoamérica, a partir do exame dos textos da OEI e UNESCO; analisar, em escala regional, o cenário educacional e discutir a influência do neoliberalismo neste cenário; e avaliar os reflexos destas recentes políticas de currículo e docência para a região em questão. De forma mais específica, tencionamos apontar o que, onde e como as políticas e reformas educacionais estão se dando em solo ibero-americano; descrever e criticar as novas formas de implementação das políticas resultantes destes textos, como a BNCC, no país; e relacionar estas políticas com a docência e com os discursos e projetos neoliberais esperados para a educação.

É importante, aqui, se posicionar contrariamente a tais atitudes. Definitivamente a educação possui lacunas complexas, que demandam estudos aprofundados para o levantamento de sugestões do que pode ou não ser feito. Não obstante, não há política curricular e de formação que dê conta de preencher o imenso vazio na pauta da valorização do trabalho docente, do magistério, de um financiamento público e competente da educação básica. Muitas vezes, o próprio salário do professor brasileiro, um dos piores do mundo² (diga-se de passagem), não é discutido, assim como as condições de trabalho e estrutura física das escolas. Isto posto, posicionamos este trabalho em prol de políticas que abranjam a educação como um todo, não apenas o ensino. Que contemple o processo educativo, não

² Fonte: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2020/10/14/professores-brasileiros-recebem-metade-do-salario-pago-aos-profissionais-de-paises-da-ocde>.

apenas o processo ensino-aprendizagem. Que busque a garantia de uma educação pública, laica, gratuita, de qualidade, para todos, e não meramente a garantia de aprendizagem.

METODOLOGIA

Este trabalho tem como principal referencial metodológico a análise e revisão de literatura do campo do currículo, sendo assim, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico. Outrossim, fundamento esta discussão numa perspectiva pós-estrutural do currículo (LOPES & MACEDO, 2011b). Esta perspectiva rompe com os modelos estruturais da linguagem e também da própria prática, e se posiciona a partir de uma postura de indagações e desconstruções dos discursos hegemônicos. Logo, ancorados nesse saber, é operada a lógica de que os documentos políticos aqui pautados (textos políticos advindos de organismos internacionais), de natureza prescritiva e normativa, também são produzidos e produtores de discursos. Esses discursos são passíveis de análises, reflexões e desconstruções, afinal, o campo do currículo é marcado por intensa disputa de poder e significados (LOPES; MACEDO, 2011b).

Ainda em termos metodológicos, Souza (2016) aponta a relação público privada, a reforma educacional e o trabalho docente como objetos de estudo da política educacional. O autor ainda define que “há uma prevalência (...) para pesquisas que estudam programas específicos, bem como para aquelas que focalizam a relação público-privado e, ainda mais recentemente, para o trabalho docente” (p. 83) e assume “como objeto do campo de pesquisa em políticas educacionais a relação entre demanda social por educação e o posicionamento do Estado diante desta demanda” (p. 84). Desse modo, ao estudarmos a(s) política(s) educacional(is), nos posicionamos numa lógica de compreensão dos limites do Estado, da atuação política e da influência do pensamento econômico vigente na educação.

Para realizar e efetivar a pesquisa aqui proposta, proponho-me a analisar os discursos neoliberais que compõem e idealizam os textos políticos de organismos internacionais e os documentos curriculares (ou documentos de orientação curricular) voltados à docência. A exemplo, posso mencionar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017); a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2019); a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020). No cenário Iberoamericano, destaca-se o *Programa Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* e *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica* -

Metas Educativas 2021, da OEI; e a *Agenda da Educação 2030 e Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación*, da ONU/UNESCO.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com um discurso voltado à qualidade da educação atrelada a qualidade do corpo docente, os textos políticos direcionados à região Ibero-americana visam, essencialmente, a docência. Dias (2021) explica que podemos perceber o alinhamento de políticas como a BNCC a estes textos, especialmente os produzidos pela OEI e UNESCO. Sendo assim, encontra-se no “protagonismo docente a chave para o alcance da tão almejada qualidade da educação” (DIAS, 2021, p. 5). O resultado disso, no Brasil, é a BNCC, que pretende orientar currículos e acaba por regular a atividade docente; e as BNC-Formação (inicial e continuada), que buscam formar os professores de todos os níveis de acordo com os ideais da BNCC. Nesta lógica, Dias (2017, p. 111) argumenta que:

“Os discursos Iberoamericanos interpretados nos textos políticos da OEI e UNESCO revelam na centralidade da docência a hipertrofia do seu trabalho para assegurar o êxito escolar dos alunos, projetando nos processos de formação inicial e, principalmente a continuada, a superação dos problemas da educação, ao se afirmar que professores bem formados garantem o sucesso escolar”.

Para outros fins, este discurso performa, ainda, um papel essencial quanto ao controle social da docência uma vez que põe em xeque a própria autonomia do professorado através de regulações e avaliações, sendo estas todas compromissadas com a prática do accountability, sempre a serviço de uma necessidade de prestação de contas do trabalho docente. Dias (2016) aponta que esta prática “empobrece” as possibilidades de trabalho do professor. Afinal, políticas de responsabilização já são uma realidade em muitos países e estão em rápida expansão por todo o mundo (BALL, 2012). Estas políticas atribuem o resultado das políticas educacionais exclusivamente aos professores e acarretam na mudança de “significado do ensino e do que significa ensinar” (BALL, 2012, p. 33).

Para elencar as redes de influências globais e trazer o neoliberalismo à discussão, me amparo na leitura de Ball (2014). O autor, referência internacional sobre políticas educacionais e sociologia da educação, é também muito referenciado no campo do currículo, agregando contribuições como a abordagem do ciclo de políticas para análise das políticas de

currículo (BALL; MAINARDES, 2011; BALL, 2014). A opção por Ball é recorrente no campo do currículo também pela noção de hibridismo (LOPES; MACEDO, 2011a; DIAS et al, 2012), que permite articulações e interlocuções com outros autores. O uso de suas obras é ponto fulcral deste plano de trabalho pois proporciona uma rica exploração sobre as faculdades do neoliberalismo e sua relação com a política educacional, colaborando, assim, para um melhor entendimento dos processos político-econômicos globais e locais.

Além disso, documentos políticos viabilizam este projeto de pesquisa através do exame aprofundado nas atuais Bases que formam professores. Tal exame se faz necessário, singularmente, ao dialogarmos com outros autores que dispõem sobre os projetos de atualização que a docência vem sofrendo em todo o mundo. Este estudo evidencia a efetivação dos ideários neoliberais dentro da educação brasileira, ideais estes que penetram não só na formação de professores, mas que alcançam os alunos também.

De início, trago aqui alguns conceitos de Ball (2014) que certamente contribuem ao melhor entendimento da noção de neoliberalismo que pretendo trabalhar com. Como estamos falando abertamente sobre políticas de cunho neoliberal, cabe destacar o que o autor supracitado define como neoliberalismo, além das subdivisões que o autor traz acerca do modelo econômico. Ball, se baseia em Shamir (2008) para fazer tal definição. Desse modo, o neoliberalismo é tratado como

(...) um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do “mercado” como base para “a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros”. (2014, p. 25).

Para complementar o excerto acima, Ball ainda explica que o “neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes, (...) é um nexos de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos” (2014, p. 26). Sendo assim, o neoliberalismo está dado e nunca esteve tão em alta, como poderemos inferir a partir das seguintes conceituações. Outros conceitos importantes são o de proto neoliberalismo, ou seja, “o projeto intelectual do neoliberalismo” (p. 26); o neoliberalismo roll-back, que seria a fase do neoliberalismo que talvez experimentemos com mais evidência aqui no Brasil, equivalente às investidas, tentativas e ações de trazer descrença e depreciação às instituições estatais (exemplo, a escola pública); por fim, o neoliberalismo roll-out, que nada mais é que solidificação e

fortalecimento do neoliberalismo através de suas “novas instituições, políticas e governamentalidades” (p. 27), creio que este último seja melhor observado em países dito desenvolvidos ou com Estado mínimo ou amplamente reduzido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os conceitos explicitados acima são essenciais à compreensão da obra de Stephen Ball (2014) e, conseqüentemente, se fazem necessários à compreensão desta intenção de pesquisa de igual modo uma vez que pretende-se aprofundar a discussão na noção regional dos modelos de políticas educacionais desenvolvidas, em implementação e implementadas atualmente. Digo isto pois a “responsabilidade” pela elaboração e execução das políticas passam a ser influenciadas e ditadas, formuladas por estes outros atores que não são o Estado (a exemplo: empresas privadas, Organizações Não-Governamentais – ONGs, filantropos e afins). Entretanto, o desempenho dessas políticas pode ser atribuído ao Estado em caso de sinal negativo, ou seja: se tais políticas fracassarem, os atores do Estado (ou o próprio) são os responsáveis. Isto posto, aumenta-se o sentimento de descrédito e destituição nas instituições estatais, criando um ideário “anti-Estado”, “anti-público”. No caso de sinal positivo, sucesso das políticas, o setor privado é creditado e, então, é ressaltada uma preocupante “importância” do neoliberalismo, gerando um sentimento de “pró-privado”, discurso comumente proferido acerca de privatizações, reformas previdenciárias e administrativas. Dessa forma, friso que o neoliberalismo envolve a mercantilização da prática educacional. Para melhor entender, basta associar alguns exemplos claros às entidades em destaque em solo brasileiro, de sorte, temos alguns bem conhecidos: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Singularidades, Fundação Bradesco, Itaú Social, Nova Escola, EducaBrasil, entre outras. O terceiro setor vem atuando de forma clara, mas contraditoriamente sorrateira quando imaginamos o cenário político do país. Mesmo em governos ditos de esquerda, mesmo lideranças de partidos ditos de esquerda são associados às entidades do terceiro setor a fim de levar a educação para todos, para levar a educação onde o Estado “não é capaz de levar”. Sendo assim, a atuação dos exemplos anteriormente citados passa despercebida até mesmo pelos profissionais da educação.

Acredito que nem o campo do currículo e nem a docência constituem um produto, não obstante, este pensamento não é o que vigora no setor empresarial, cuja formulação e comercialização desses “itens” é interessante visto que “no caso da BNCC, a disputa ocorre

pelo conteúdo da educação e por sua transformação em mercadoria” (ADRIÃO & PERONI, 2018, p. 52). Por conseguinte, o setor privado, por meios de ONGs, Institutos, Bancos e etc. invadem não só as escolas, mas ainda o próprio ato de ensinar uma vez que os estilhaços das Bases atingem toda a formação de professores sem qualquer exceção. Sendo assim, a “formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos”. (FREITAS, 2002, p. 148). Além disso, Macedo (2018, p. 31) bem aponta que “estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para “comprar” parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição”. Por fim, estes edubusiness contribuem para a desvalorização do magistério através da promoção do controle do trabalho e da formação de professores, alterando, portanto, os sentidos da docência por meio destas políticas e reformas de cunho neoliberalis que estas redes influem (FRANGELLA; DIAS, 2018).

Logo, fica evidenciado o teor destes discursos que compõem os textos políticos na Iberoamérica e as Bases brasileiras que surgiram a partir deles, demonstrando o perigo que a docência (tanto a formação, quanto o trabalho) corre hoje em escala local e global, especialmente por conta da influência neoliberal no setor público, neste caso, das redes transnacionais de influência (BALL, 2014) nas políticas educacionais de diferentes espécies.

Ora, todo este movimento retoma a racionalidade tyleriana nas políticas de currículo, que representa o interesse de controle do trabalho docente e do currículo, posto que sua tendência está orientada para assegurar indicadores e produtos classificados como eficazes e satisfatórios. Para este fim, constata-se que a importação de modelos internacionais desempenha um papel egrégio, enquanto que as individualidades e/ou primordialidades da política educacional brasileira são ignoradas. Por consequência, Lopes e Macedo (2011b) reiteram que o processo de uma política curricular em busca de fixação de sentidos está propenso ao fracasso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pude explorar neste projeto de pesquisa, discursos são fomentados o tempo todo sob a égide da qualidade da educação, ou mesmo de garantias de aprendizagem conforme visto na própria BNCC. Estes discursos procuram uma hegemonia, considerando que o campo

do currículo é marcado por intensas disputas por significações, conforme defendem Lopes e Macedo (2011b). Entretanto, segundo Mouffe (2015) este antagonismo é próprio da política.

Outro fator evidenciado são as tentativas de regulação da docência, em especial por meio da formação continuada e das orientações curriculares de cunho normativo. Soa-se contraditório, mas a excessiva busca pela qualidade da educação por meio de testes estandarizados e avaliações em larga escala podem resultar justamente o contrário uma vez que pautas como a própria valorização do magistério entrem em segundo plano.

Por último, clarifico meu posicionamento a favor de um currículo sem fundamentos (LOPES, 2015a) e contrário à normatização testemunhada pelo campo em escala global, e a favor de um investimento radical (LOPES, 2015b). Isto posto, posicionamos este esboço de pesquisa em prol de políticas que abranjam a educação como um todo, não apenas o ensino. Que contemple o processo educativo, não apenas o processo ensino-aprendizagem. Que busque a garantia de uma educação pública, laica, gratuita, de qualidade, para todos, e não meramente a garantia de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES COMO CAMPO PARA OS NEGÓCIOS?. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F.. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. 1ed. Recife: ANPAE, 2018, v. 1, p. 49-54.

BALL, S.J. & MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, ed. 1, 2011, 288p.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2019.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 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, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 23 de setembro de 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020.

DIAS, Rosanne Evangelista; DE ABREU, Rozana Gomes; LOPES, Alice Casimiro. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In: FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T.; AMORIM, A. C. (Org.). **TEÓRICOS E O CAMPO DOCURRÍCULO.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, p. 200-214. 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 11, n. 3, p. 590-604, 2016.

DIAS, Rosanne Evangelista. Currículo, docência e seus antagonismos no espaço iberoamericano. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 2, p. 100-114, 2017.

DIAS, R. E. BNCC NO CONTEXTO DE DISPUTAS: implicações para a docência. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 1, 2021.p. 1-13.ISSN2177-2886.DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57075>

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **RETRATOS DA ESCOLA**, v. 13, p. 187-201, 2019.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de Currículo. In: BALL, S.J. & MAINARDES, J.. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, ed. 1, p. 249-283, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. 279p.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 1 out. 2015a.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas.** 1ed.São Paulo: Annablume, 2015b, v. 1, p. 117-147.

MACEDO, E. “A BASE É A BASE”. E O CURRÍCULO O QUE É?. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F.. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** 1ed.Recife: ANPAE, 2018, v. 1, p. 28-33.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o Político.** 1. ed. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015. 135p.

OEI. **Metas educativas 2021:** la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: OEI, 2010.

RÁDIO SENADO. **Professores brasileiros ganham metade do salário pago aos de países da OCDE.** Disponível em:



<<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2020/10/14/professores-brasileiros-recebem-metade-do-salario-pago-aos-profissionais-de-paises-da-ocde>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe)**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.