

PERSPECTIVAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS

O CURRÍCULO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCATIVAS GLOBAIS (REGS)

Olá, eu sou a professora Camila. Estarei com você ao longo do percurso de formação desta disciplina. Este trabalho foi produzido tendo em vista possibilitar o aprofundamento de seus estudos e fortalecer sua formação acadêmica e seu enriquecimento cultural e profissional.

Esta aula tem por objetivo apresentar o conceito de currículo, introduzir as dimensões que o envolvem, desde a esfera de sua produção no campo normativo até a prática escolar (no qual este materializa-se), assim como contextualizar como vem sendo concebido com base na lógica de funcionamento das reformas educativas globais (REGs), que serão abordadas ao longo das aulas, tendo, para cada temática, algumas especificações necessárias para compreendê-la nas escalas de sua expansão tanto global quanto local.

TEMA 1 – O QUE É CURRÍCULO?

A palavra *currículo* provém, em sua etimologia, da palavra *curriculum*, que em latim remete à significância de construção de uma rota, um percurso, um “tempo corrido” (Currículo, 2011). O currículo escolar, enquanto um caminho, pressupõe um processo educativo definido, cuja finalidade em si parte de uma pré-ideação do que se desejava formar enquanto projeto de educativo. Este perpassa pela dimensão dos indivíduos e da sociedade, alcançando também a dimensão da trajetória particular daqueles que participam do percurso educativo, conectando-a também à dimensão social e coletiva inerente à natureza da educação.

O currículo escolar, como referência a essa primeira raiz de significância, remete, portanto, à construção de elementos formativos que direcionam os processos educacionais para um objetivo que inclui, inerentemente, a construção de um projeto de ser humano e também de sociedade, uma vez que somos seres sociais e, portanto, interdependentes (Elias, 2011).

Somos sociedade, mas também somos indivíduos e, assim sendo, uma educação dirigida para o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas perpassa necessariamente pela materialização de um currículo capaz de formar seres humanos de forma integral. Trata-se do desenvolvimento da mente, da capacidade analítica e de conexão dos conhecimentos com a vida; da capacidade

de sentir e fruir a arte; da ampliação da qualidade das relações que ocorrem por meio da socialização; do fortalecimento e desenvolvimento do corpo; da elaboração de princípios éticos e da experimentação de elementos estéticos. Esses são alguns exemplos que perpassam pelos corpos que vivem o tempo, o espaço e o conteúdo do currículo no cotidiano escolar.

Nesse sentido, currículo diz respeito a uma disputa sobre o conteúdo e a forma que compõe a educação formal. Essa forma e conteúdo refletem também o projeto societal e de ser humano do qual se origina, comportando, contudo, resistências dos atores locais e contradições inerentes ao processo de sua realização prática.

O currículo, enquanto pré-ideação de um projeto de indivíduo e de sociedade, permeia, portanto, as esferas da macropolítica e da micropolítica escolar. Nesse sentido, a produção das políticas educacionais é carregada de um histórico embate de projetos educacionais distintos, defendidos por grupos sociais também distintos, que comportam em si visões sociais e particulares de mundo (Moreira; Silva, 1997).

Nesse aspecto, a condição de classe, gênero, raça, etnia dos agentes que atuam diretamente na produção do currículo – seja ele produzido em instâncias macropolíticas ou micropolíticas – traz consigo determinada visão de mundo. Esta pode conduzir ao fortalecimento das culturas, da economia e da política local dos diferentes povos de determinado território, como também pode desconstruir esses mesmos elementos, favorecendo o alinhamento dos lugares à lógica da globalização. Nesta última, dirige-se, segundo Santos (2001), à produção de uma racionalidade única capaz de materializar o projeto global em escalas locais.

Uma vez que um currículo escolar voltado para a formação da autonomia dos sujeitos requer uma seleção de conteúdos e práticas capazes de viabilizar seu desenvolvimento nas diferentes dimensões da vida, essa mesma condição requer capacidades materiais e de autonomia criativa dos agentes situados localmente para a realização do projeto educacional. A formação do potencial criativo do humano pressupõe, portanto, que este, ao longo de sua trajetória acadêmica, possa acessar conteúdos e ferramentas que lhe permitam pensar, problematizar, criar, usufruir dos elementos produzidos pela humanidade, e não apenas assimilá-los.

É importante destacar que o conteúdo e a forma que compõe o processo educativo formal, quando combinados ao esvaziamento da dimensão científica da

educação, tendem a limitar a formação dos sujeitos no exercício da autonomia criativa. O acesso ao conjunto de conhecimentos desenvolvidos nas diferentes áreas de referência constitui-se como ferramenta indispensável nesse processo. Para compreender o mundo, poder criar coisas novas e também posicionar-se nele – ou seja, ter uma postura reflexiva frente à realidade – é necessário um conjunto de conhecimentos de diferentes áreas e capacidades humanas diversas.

Isso posto, uma educação escolar voltada para o exercício da autonomia perpassa pelo reconhecimento da diversidade dos povos brasileiros; pela possibilidade de exercício da autonomia cultural, política e econômica desses mesmos povos e pela garantia de condições materiais adequadas para realizar-se. O atendimento das necessidades e interesses dos povos e de seus territórios favorece a produção de sujeitos autônomos, uma vez que tendem a participar dos espaços locais e influir, por sua vivência, nestes. Tornando-se parte, produzem também identidades e ampliam a capacidade de criação, viabilizando a materialização de possíveis percursos curriculares empoderadores dos sujeitos e das instituições locais que integram e das quais participam.

Nesse sentido, a lógica de gestão dos espaços escolares e a lógica da política educacional, quanto mais próximas dos princípios democráticos, mais tendem a favorecer a formação de sujeitos providos de capacidades autônomas, uma vez que não podem ser formadas por (apenas) discursos, mas essencialmente por práticas. O currículo, enquanto percurso imbuído de um conteúdo, de uma forma e de vivências combinadas, marca a vida dos sujeitos que dele participam. O currículo envolve, portanto, a produção de memórias efetivas vividas no cotidiano, marcando, em uma dimensão coletiva, a formação dos sujeitos de determinado lugar.

Os seres humanos, enquanto entes interdependentes (Elias, 2011), têm na educação formal um espaço de formação das capacidades por meio das quais é possível – em maior ou menor medida – a capacidade de participar, integrar e transformar a vida na esfera individual e da sociedade da qual fazem parte. Nesse sentido, pressupõe não apenas uma dimensão adaptativa dos sujeitos ao mundo em que vivem, mas da capacidade de interferir na realidade, de modo a produzir o que Paulo Freire denominou, em sua obra *Educação como prática de liberdade* (1967), de *capacidade de transcendência do humano*. Transcender no presente o passado e produzir o futuro de forma prática e consciente é uma atividade inerentemente humana (Freire, 1967).

Enquanto síntese dessa contextualização primeira, vale destacar a contribuição trazida por Silva acerca da dimensão individual e coletiva que envolve o currículo escolar, assim como a capacidade de transcendência do humano.

A educação é o processo por meio do qual os indivíduos assemelham-se e diferenciam-se. Por meio dela tornam-se iguais, mas tornando-se também diferentes uns dos outros. A educação é o movimento que permite a homens e mulheres apropriarem-se da cultura, estabelecendo com ela uma identidade, uma proximidade, que os leva a tornarem-se iguais; mas esse movimento, ao ser produzido, é mediado por condições subjetivas, o que faz com que os indivíduos tornem-se iguais e diferentes ao mesmo tempo. Tal movimento atribui à educação uma dimensão de realização social, e outra, de realização individual. (2008, p. 23)

Todo currículo pressupõe, assim, a elaboração de percursos formativos que remetem a um projeto específico de indivíduo e de sociedade. As “vozes” que estruturam o currículo prescrito – e orientam de modo formal as redes de ensino em diferentes escalas territoriais – o elaboram envoltas por visões de mundo, tornando o currículo escolar um campo de disputas e correlações de poder com vistas a tensionar projetos específicos de sociedade.

Numa sociedade como a brasileira, marcada por profundas desigualdades históricas produzidas desde o período colonialista, essas tensões configuram-se de forma muito intensa. O Brasil, como último país a abolir a escravidão na América Latina e também como aquele que ainda vivencia a colonização e o extermínio de seus povos originários (Alves, 2013), apresenta-se como país de intensas correlações de forças políticas, com profunda ampliação do projeto globalizador de tipo neoliberal que vem influenciando em várias dimensões da vida, incluindo a produção de reformas dos currículos nacionais.

Observando essas dimensões e correlações de poder, o currículo é definido por Moreira e Silva (1994) como um elemento não restrito a uma dimensão técnica, uma vez que sempre há de estar situado em um tempo histórico específico, tendo assim uma história de construção que envolve inerentemente relações de poder. Estas, ao imprimir a ele determinada visão de mundo, extrapolam sua dimensão prescritiva e documental.

É por esse conjunto de fatores que, no campo da ciência da política educacional, considera-se que nenhum currículo é neutro, uma vez que nele é empregado um conjunto de intencionalidades dirigidas à formação dos indivíduos e da sociedade.

TEMA 2 – A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO PRESENTE NAS REGS

Analisando as REGs e o papel por elas desempenhado na alteração dos currículos nacionais, é imprescindível incorrer em um dos princípios básicos ao ofício de pesquisa em política educacional: questionar-se sobre a visão de mundo em que foi desenvolvida, por quem e para quê, e quais são os resultados que dela derivam no seu contexto histórico específico.

Contextualizando, as REGs têm sua existência em um contexto histórico recente, mostrando-se em ampliação a partir dos anos 1990, período de reestruturação produtiva do capitalismo global. Esse período foi marcado por uma expansão mais acelerada do pensamento neoliberal a nível mundial e, por seus princípios valorativos, éticos, filosóficos e práticos amadurecidos (após sua elaboração nos anos de 1960 pelo pensamento econômico estadunidense), encontrou nas diversas esferas da sociedade espaço para materializar-se enquanto projeto político e cultural.

É sobre tal contexto que os princípios do momento mais recente da globalização mundial passam a estar permeados de valores neoliberais (Verger, 2012). Em um processo dialético, seus valores culturais de meritocracia, autorresponsabilização individual pelo suprimento de direitos e a ética própria ao funcionamento do mercado (Brown, 2016) passam a ser incluídos no princípio cultural da formação humana escolar.

Combinada à lógica da globalização, que desde os seus primeiros ciclos detinha como fundamento, segundo Santos (2001), a produção de uma racionalidade única – que desconsidera, portanto, as visões de mundo dos povos situados em diferentes territórios locais –, ao combinar-se nesse momento histórico específico aos valores neoliberais, passa a transpor tal princípio para o campo da educação.

A racionalidade única presente nas REGs passa então a compreender aspectos técnicos, éticos, políticos e culturais comuns em diferentes países. Já os aspectos éticos e culturais, ao serem permeados por um contexto de amadurecimento da lógica neoliberal enquanto princípio único-unificador de uma educação comum em nível global, viabilizaram também o avanço dos princípios políticos e econômicos que lhe são inerentes. Desse modo, a racionalidade global passou a expandir-se para as esferas locais, dada a oportunidade oferecida pelos lugares (Santos, 2001, p. 165).

As REGs podem ser categorizadas, portanto, como uma dessas expressões da globalização no período de expansão do neoliberalismo em nível global. Uma vez que vêm sendo aperfeiçoadas há quase três décadas, é importante contextualizar esses avanços técnicos e sua forma operativa na composição dos currículos nacionais.

Enquanto forma, pode-se depreender que, tecnicamente, as REGs são orientadas por três estruturas principais (Freitas, 2018; Laval, 2012; Ravitch, 2011; Verger, 2012):

1. Organizam-se sobre a aprovação de currículos prescritos considerados padrões a serem seguidos, com um rol de competências a serem desenvolvidas para a produção de uma cidadania de novo tipo;
2. Estruturam-se com base em avaliações padronizadas de aplicação em nível global, permitindo mensuração e comparações internacionais do rendimento dos estudantes;
3. Tendem à aplicação de políticas de responsabilização das instituições de ensino locais e dos docentes pelo resultado obtido nas rodas em larga escala, com vistas ao tensionamento da elevação dos índices educacionais¹.

Permeadas de uma concepção educacional construída de modo conjunto pela Organização Mundial do Comércio (OMC), pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) (Laval, 2012, p. 19), não é possível identificar de modo exato “uma ou várias instâncias responsáveis” por sua elaboração (Laval, 2012, p. 19). Nesse sentido, as REGs têm sido implementadas por vias técnicas, aplicadas de modo comum em vários países. Essas técnicas e os conhecimentos produzidos no seu processo de implementação produzem bancos de conhecimento, transferidos entre países (Higueras, 2014), sendo um importante mecanismo para seu aperfeiçoamento.

A transferência desses conhecimentos tem se baseado em redes de governança formadas por instituições do terceiro setor organizado, que passaram a compor uma comunidade política de governança por meio da qual a política

¹ Após três décadas de aplicação e aperfeiçoamento dessa concepção curricular específica, é possível observar alguns de seus desdobramentos em vários países – o que trataremos de forma exemplificada futuramente.

educacional se realiza em termos de sua elaboração e acompanhamento. Em conjunto, entidades de natureza pública e privada passam, com essas redes, a atuar na produção, implementação, avaliação e monitoramento da política educacional, assim como no avanço da concepção pedagógica das REGs nas esferas locais.

Essas redes conectam-se às demais redes atuantes em níveis regionais e globais, viabilizando o avanço da concepção educacional e a visão de mundo dos agentes que nelas atuam.

TEMA 3 – O CURRÍCULO E A PRÁTICA ESCOLAR: RELAÇÕES ENTRE A MACROPOLÍTICA E A MICROPOLÍTICA ESCOLAR

A governança de Estado, modelo que vem se expandindo na política educacional brasileira nos últimos vinte anos, traz algumas peculiaridades que merecem ser aqui destacadas, uma vez que, ao modificarem marcos normativos na política educacional de abrangência nacional, modificam na mesma medida a micropolítica escolar com base no seu processo de implementação.

A governança de Estado, uma vez que transfere os valores empresariais para a gestão estatal, tem, entre seus valores estruturantes, a lógica de “fazer mais com menos”. Um dos entes institucionais que desempenham papel fundamental nessa fundamentação de atuação da agenda estatal é o BM, que compõe parte importante das redes de governança que atuam na produção, implementação, monitoramento e avaliação da política educacional brasileira e latino-americana.

Dentre os documentos que espelham a lógica de gestão estatal desse modelo, podem ser destacados os documentos *Um ajuste justo*, produzido pelo banco em 2017, e *Aprendizagem para todos – estratégias educativas 2020*, publicado em 2011 pela mesma instituição.

No primeiro documento, o banco desenvolve o conceito de **razão eficiente** para referir-se ao corte de gastos com as políticas públicas ligadas à assistência social e à educação. No segundo, a entidade aponta que a privatização educacional, apoiada na crença de ser o setor privado provedor de maior eficiência no serviço educacional, deveria ser o mais adequado. O setor público deveria orientar-se, segundo a entidade, sobre a lógica do “fazer mais com menos”, e tal pressuposto seria para ela sinônimo de qualidade.

Nesse sentido, a educação enquanto direito, caracterizada pela oferta em boa parte pública, passa a ser mensurada sob a lógica de serviço, articulando, assim, o estudante e suas famílias como consumidores do serviço educacional, como no mercado.

Vejamos a seguir como essa racionalidade econômica específica compreende a forma de gestão pública da política educacional e como impacta a micropolítica escolar:

Uma análise de eficiência intermunicipal demonstra que o desempenho atual dos serviços de **educação poderia ser mantido com 37% menos recursos no Ensino Fundamental e 47% menos recursos no Ensino Médio**. Isso corresponde a uma economia de aproximadamente 1% do PIB. As baixas razões aluno/professor representam a principal causa de ineficiência (39% da ineficiência total). **O aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio economizaria R\$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano**. Isso poderia ser realizado simplesmente ao permitir **o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem** no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor. **Outras melhorias poderiam ser obtidas por meio da redução do absenteísmo dos professores e do aumento do tempo empregado para atividades de ensino**. (Banco Mundial, 2017, p. 13, grifo nosso)

Essa racionalidade específica, ao compreender que docentes necessitam ganhar menos, trabalhar mais tempo e com piores condições para se aposentar com qualidade, é transferida enquanto valor operante da política educacional.

Nesse sentido, os valores da governança de Estado o tomam como uma empresa, transferindo a mesma compreensão para a instituição escolar. Nesta, a lógica de fazer mais com menos é transposta, especialmente pela transferência da lógica de gestão empresarial para os sistemas públicos de ensino, de modo que a heterogestão do trabalho, ou seja, a modificação na concepção de gestão democrática, possa vir a ser operada na prática.

Quanto a esta, uma vez que a lógica de corte de recursos atribui aos números sinônimo de eficiência, sejam eles economias financeiras ou a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a busca por produzir esses números corresponde à própria busca por atribuir o modelo de governança como o melhor e mais adequado para compor a gestão pública dos sistemas de ensino e do setor público em geral.

É por conta desse fator que, na micropolítica escolar, não faz sentido para os agentes que atuam no Estado (sob a lógica da governança) manter setores que não gerem aumento no número mensurado nas avaliações aplicadas em

larga escala. Dentre esses exemplos, podem-se citar dois mais amplamente conhecidos:

1. O desmonte do ensino de jovens e adultos (EJA) operado nos últimos anos, que contou inclusive com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em 2019, que ocupava papel central na gestão do EJA em escala nacional, pela Diretoria de Políticas de EJA;
2. O fechamento progressivo, por meio de políticas educacionais diversas, do ensino médio noturno, no qual são mensuradas as notas mais baixas das avaliações aplicadas em larga escala, haja vista que se trata de um público com pouco tempo livre para os estudos – em que se situam geralmente os jovens e os adultos que necessitam trabalhar para viver.

É importante destacar que as entidades que atuam na gestão pública operando a lógica de governança realizam suas atividades por meio de redes que compõem uma comunidade política de governança, composta por agentes ligados ao setor público e privado, havendo, neste segundo grupo, a predominância de entidades do terceiro setor, em boa parte financiadas por entidades empresariais ligadas aos setores comerciais e ao capital financeiro.

A lógica de produção de dados com vistas a comprovar que a lógica empresarial é produtora de melhores resultados é então tratada como trabalho coletivo da comunidade política de governança, o que vem sendo ampliado nos últimos anos pelo avanço dessa concepção no campo da política educacional.

Essa lógica corresponde à lógica da globalização, por meio da qual as redes de governança conectam-se a outras redes e entidades de atuação global, viabilizando transferir para o local a lógica do global. Nesse sentido, políticas como a BNCC, ligadas à organização de currículos padronizados de alto grau prescritivo, orientados sob a lógica de formar competências, têm sido operadas pelas redes de governança em nível global, tendo nas redes que atuam nacionalmente uma das formas para materializar-se enquanto regulamento orientador da política educacional.

TEMA 4 – O CURRÍCULO COMO PERCURSO: A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Se a palavra *currículo*, em sua etimologia, pressupõe um percurso, um processo, um movimento em que a vida se realiza, quando nos referimos ao currículo escolar, compreende-se que, enquanto processo, envolve a soma integral dos fatores que compõem a vivência dos sujeitos na instituição escolar.

Nos tempos, espaços e formas em que se realizam as relações entre os sujeitos que se encontram na escola, o conteúdo e a forma do ensino e aprendizado compõem, portanto, o percurso dos estudantes, profissionais da educação e comunidades escolares no espaço escolar.

Toda escola existe em um lugar, e todo lugar está situado em determinado território. Nesse sentido, o currículo é imbuído de cultura, de vivência, de ação, de construção e reelaboração, configurando-se assim a ideia de que, no campo da pesquisa educacional, cada escola tem também uma identidade e uma cultura que a permeia, o que seria um produto histórico e cultural dos sujeitos que a construíram.

É importante compreender que a escola não é apenas uma instituição assimiladora de cultura e de história. Ela as produz, uma vez que a macropolítica, ao permear a micropolítica escolar, caso não seja provida de um sentido significativo para os sujeitos do lugar, pode não se efetivar, podendo produzir novos contornos, advindos dos processos de resistência do que se mostra muitas vezes alheio aos sujeitos.

Desse modo, o percurso curricular marca os corpos e as subjetividades das pessoas que dele participam. Se o percurso estrutura-se, por exemplo, sob mecanismos de controle dos corpos e das subjetividades de modo rígido, apagando as diferenças entre os sujeitos ou mesmo estimulando a não reflexão e a capacidade de problematização do real, essas características, ao longo do tempo, formarão os sujeitos que dele participam e que a ele responderão de maneiras diferentes.

Contudo, é importante destacar que a educação integral dos sujeitos – ou seja, a capacidade intelectual de realizar análise de diferentes níveis de abstração – e o desenvolvimento do corpo com vistas à manutenção da saúde são elementos interconectados, uma vez que os sujeitos são um todo integrado.

Nesse sentido, um currículo escolar capaz de potencializar o desenvolvimento humano em suas múltiplas capacidades perpassa

necessariamente pela estruturação de um percurso formativo em que as diferentes esferas e áreas do conhecimento sejam atendidas. Uma educação parcelar, ou seja, que desenvolva de forma parcial os sujeitos que dela participam – sejam eles estudantes ou profissionais da educação –, torna-se, portanto, contraproducente à formação integral dos sujeitos.

Uma vez que os seres humanos aprendem por inteiro, de corpo inteiro, em espaços reais – virtuais ou não –, quanto mais rico e diverso o aprendizado desses sujeitos, mais potente sua formação. Contudo, a escola, em sua função social de dar acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, ao conectá-los à realidade dos estudantes e dos profissionais, inerentemente favorece a conexão de sua função com a vida. Assim, torna-se possível a construção de trajetórias curriculares providas de sentido e formadora da integralidade dos sujeitos.

TEMA 5 – A PRÉ-IDEAÇÃO DO PROJETO FORMATIVO E SUA RELAÇÃO COM A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PRESENTE NAS REGS

Conforme destacamos, o percurso formativo dos sujeitos escolares necessita ser estruturado e contar com a autonomia daqueles que o realizam, uma vez que, para realizar-se com significância, precisa atender os interesses e necessidades dos sujeitos.

Contudo, a macropolítica presente nas REGs, ao ser estruturada sob a lógica de uma racionalidade única e unificadora própria da globalização, traz consigo um conjunto de compreensões acerca do trabalho docente, da formação discente, dos métodos a serem utilizados no processo educacional e da concepção de gestão escolar considerada mais adequada a ser aplicada pelos sistemas de ensino.

Uma vez que o modelo de governança de Estado, ampliado ao longo das primeiras décadas do século XXI no campo da política educacional, toma a concepção de gestão empresarial como a mais adequada para gerir o sistema público de ensino, esta, ao atribuir ao campo institucional a lógica da heterogestão e ao constituir currículos prescritos de alto grau prescritivo, tende a limitar a autonomia da elaboração e, em parte, da prática dos currículos locais.

Tal elemento não é apenas uma característica de natureza técnica; articula-se aos princípios de formação de uma subjetividade articulada com o texto social e político neoliberal. A lógica neoliberal, ao atribuir à educação o papel de formar um cidadão de novo tipo, autorresponsabilizado pelo suprimento de todos os seus

direitos, incluindo o direito à educação (Brown, 2016), necessita incluir determinadas características às reformas curriculares globais.

Estas, ao se realizarem nas instâncias nacionais, estaduais e municipais, na lógica do novo capitalismo (Sennet, 2006a) e na cidadania sacrificial (Brown, 2016), viabilizam o avanço do projeto destinado à disputa econômica e cultural global para o local. Por fim, essas alterações destinam-se a produzir uma subjetividade humana adequada ao projeto societal nela incluso (Sennet, 2006b).

REFERÊNCIAS

ALVES, P. **Índio sem terra, terra com sangue**. São Cristóvão: UFS, 2013. Disponível em: <<https://issuu.com/pastadojoao/docs/indiosemterraterracomsangue>>. Acesso em: 24 set. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**. Washington, DC: BM, 2017. Disponível em: <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2021.

BROWN, H. **Cidadania sacrificial neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Tradução de Juliane Bianchi Leão. São Paulo: Zazie, 2016.

CURRÍCULO. In: **Dicionário Etimológico**, 2011. Disponível: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/curriculo/>>. Acesso em: 24 set. 2021.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Volume 1: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HIGUERAS, J. L. I. **A reforma educacional chilena na América Latina (1990 – 2020): circulação e regulação de políticas através do conhecimento**. 2014. 306 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais na Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253951/1/InzunzaHigueras_JorgeLuis_D.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

MOREIRA, F. A.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SENNET, R. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006a.

_____. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006b.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

VERGER, A. Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. **Docência**, [S.l.], n. 46, maio 2012. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/SebastianChavez18/globalizacin-y-reformas-educativas>>. Acesso em: 24 set. 2021.