

Educação como aporia: desafios ao GPS docente na era das prescrições digitais

Lhays Marinho Ferreira¹

Resumo

Este artigo problematiza os efeitos das prescrições curriculares digitais na docência contemporânea, com foco no conceito de “GPS docente”, desenvolvido a partir de uma pesquisa doutoral no campo das políticas de currículo. O termo remete à tentativa de guiar a prática pedagógica por rotas normatizadas, utilizando tecnologias digitais e orientações centralizadas como instrumentos de controle. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, com base em autores como Jacques Derrida, Stephen Ball, Elizabeth Macedo e Alice Lopes, defende-se a educação como aporia: imprevisível, ética e relacional. A análise de plataformas e programas como a BNCC, o Programa Educação Conectada e o CIEB revela uma política de silenciamento da autonomia docente. Em contraponto, propõe-se uma reconceitualização da docência como prática cultural e política, aberta à diferença e ao imprevisto.

Palavras-chave

Currículo; GPS docente; Educação como aporia.

Abstract

This article discusses the effects of digital curriculum prescriptions on contemporary teaching, focusing on the concept of the “teacher GPS”, developed from a doctoral research in curriculum policy. The term refers to the attempt to guide pedagogical practice through standardized routes, using digital technologies and centralized guidelines as tools of control. From a post-structuralist perspective, drawing on authors such as Jacques Derrida, Stephen Ball, Elizabeth Macedo, and Alice Lopes, the article defends education as aporia: unpredictable, ethical, and relational. The analysis of platforms and programs such as the BNCC, Educação Conectada, and CIEB reveals a policy of silencing teacher autonomy. In response, the article proposes a reconceptualization of teaching as a cultural and political

1 Universidade do Estado do Rio de Janeiro, *profdralhaysmarinho@gmail.com*

practice, open to difference and unpredictability.

Keywords

Curriculum; Teacher GPS; Education as aporia.

Introdução

Na contemporaneidade, a educação tem sido amplamente atravessada por discursos e práticas que apostam na normatização da experiência docente, especialmente por meio de tecnologias digitais e políticas curriculares orientadas pela lógica da eficiência e da evidência científica. Tal movimento vem sendo legitimado por uma retórica de “qualidade educacional” baseada na crença de que a organização técnico-instrumental do ensino é capaz de garantir melhores resultados. No Brasil, esse processo tem se intensificado com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de programas como o Educação Conectada, que articulam plataformas digitais, guias prescritivos e uma formação docente centrada na aplicação de competências e habilidades pré-definidas.

É nesse contexto que emergiu, a partir da minha pesquisa de doutorado, o conceito de “GPS docente”: uma metáfora crítica às tentativas de “prescrever o passo a passo de como o professor deve ensinar, por meio do uso das tecnologias digitais, conduzindo o docente a chegar em um destino final, como se seguisse um Sistema de Posicionamento Global (GPS)” (Ferreira, 2023, p. 15). A imagem do GPS explicita o esforço de certas políticas-tecnocurriculares em transformar a docência em um percurso previsível, que pode ser monitorado, corrigido e otimizado, apagando a contingência, a negociação de sentidos e a experiência do imprevisto que constituem o cotidiano escolar, a meu ver.

Considero que as políticas tecno-curriculares referem-se a um conjunto de diretrizes, programas e plataformas que articulam tecnologia digital e currículo escolar com o objetivo de padronizar práticas pedagógicas, frequentemente orientadas por lógicas de eficiência, controle e desempenho. Essas políticas, muitas vezes formuladas por organismos internacionais, governos ou empresas de tecnologia educacional, propõem sequências didáticas, metas de aprendizagem e formas de avaliação automatizadas, que tendem a reduzir a complexidade do fazer docente a modelos predefinidos. Em vez de potencializar a autonomia pedagógica e o pensamento crítico, tais políticas reforçam uma lógica tecnocrática e gerencialista da educação, na qual o papel do professor é reconfigurado como executor de scripts digitais, muitas vezes descolados das realidades locais e das necessidades dos estudantes.

Entretanto, compreendo a educação, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, não se deixa capturar por rotas predefinidas ou pela busca por garantias. Ao contrário, “a Educação é da ordem da imprevisibilidade, e não da ordem do cálculo” (Ferreira, 2023, p. 15). Inspirada nas contribuições de Jacques Derrida, assumo a educação como aporia, isto é, como espaço

de indecidibilidade, em que não há um caminho único ou correto, mas uma abertura radical ao outro, à diferença e à incompletude dos sentidos. Essa abordagem tensiona a crença de que a tecnologia possa operar como instrumento neutro de mediação, sendo, antes, compreendida como prática discursiva implicada em disputas políticas e culturais.

Com base na análise de documentos, plataformas e discursos que compõem o que denomino Redes Políticas Digitais, este artigo busca problematizar os sentidos de prescrição, guia e evidência que orientam parte significativa das políticas curriculares atuais. Apoiando-se em autores como Stephen Ball, Elizabeth Macedo e Alice Lopes, argumento que tais políticas produzem uma ideia de docência centrada na padronização, silenciando a dimensão ética, criativa e relacional do trabalho pedagógico. Interessamos, ao longo do texto, refletir sobre as implicações dessas políticas para a docência e explorar alternativas que escapem à lógica da prescrição.

1. Entre guias e incertezas: a educação como aporia

A metáfora do “GPS docente” não é apenas uma imagem crítica das políticas tecno-curriculares contemporâneas, mas um dispositivo analítico para compreender as operações de controle que tentam orientar a docência em um cenário marcado por intensas disputas discursivas. Tais políticas, amparadas por plataformas digitais e por uma concepção tecnocrática da qualidade, assumem que é possível normatizar o currículo e automatizar o ensino. Trata-se de um projeto educacional baseado na supressão da incerteza, na tentativa de prescrever o imprevisível, como se fosse possível domesticar a diferença por meio de algoritmos, competências e instrumentos de avaliação.

Para tensionar essa lógica prescritiva e apontar os limites dessa tentativa de automatização do ensino, recorro a um conjunto de autores que fornecem ferramentas conceituais fundamentais. Stephen Ball (2014), ao propor a ideia de redes políticas, mostra como as políticas educacionais atuais são tecidas em articulações entre o Estado, o setor privado e fundações empresariais, que compartilham discursos sobre qualidade, inovação e evidência. Essas redes não apenas formulam políticas, mas também moldam o que pode ser dito e feito em nome da Educação, constituindo-se como um campo de poder performativo.

Jacques Derrida (1990; 2007) contribui com o conceito de aporia, entendido como a impossibilidade de decisões seguras, a radical abertura ao outro e à imprevisibilidade. É a partir desse conceito que a educação é aqui pensada como uma prática que não se deixa capturar por scripts ou percursos programados, desestabilizando o desejo de garantia que sustenta os modelos de prescrição.

Do campo do currículo, Elizabeth Macedo (2006; 2016) oferece a noção de currículo como enunciação cultural, um espaço-tempo fronteiro em que sentidos, sujeitos e práticas são constantemente negociados. Sua

concepção desafia a ideia de currículo como instrumento neutro e reforça sua dimensão política e híbrida. Ao lado de Alice Lopes, Macedo defende que o professor não é mero aplicador de conteúdos, mas um tradutor e produtor de sentidos, implicado em práticas culturais marcadas pela ambivalência e pela incompletude. Nesse sentido, a metáfora do GPS docente denuncia não apenas a tentativa de orientar o ensino por rotas fixas, mas o apagamento de sua dimensão ética, inventiva e relacional. A fundamentação teórica apresentada permite sustentar a tese de que a docência não pode ser reduzida a um trajeto previsível — ela é, antes, uma travessia incerta, feita de encontros, decisões e escutas que escapam à cartografia das prescrições.

No entanto, ao trazer para o debate a educação como uma experiência que se dá no encontro com o outro, e que, portanto, “não se deixa aprisionar em determinações apriorísticas” (Ferreira, 2023, p. 52), reforça-se aqui uma compreensão aporética da prática docente. Se anteriormente Jacques Derrida (1990; 2007) foi mobilizado para desestabilizar a lógica da prescrição, é neste ponto que sua concepção de aporia se adensa: não como um obstáculo a ser superado, mas como condição mesma da educação — um acontecimento que escapa ao cálculo, às regras e aos programas, exigindo decisões sempre provisórias, sempre inacabadas.

A experiência educativa não pode ser organizada por um fundamento seguro, pois compreendo que o acontecimento educativo excede toda tentativa de normatização, “excede ao cálculo, às regras, aos programas, às antecipações” (DERRIDA, 2010, p. 55). Essa leitura se alinha às contribuições de autores do campo do currículo como Elizabeth Macedo (2006), que concebe o currículo como enunciação cultural, isto é, como espaço-tempo de negociação, onde os sentidos são disputados e jamais fixados. Para Macedo, assumir essa perspectiva implica romper com a lógica da tradição e compreender a escola como espaço ambivalente, contraditório e fronteiro — um entrelugar onde a produção curricular é efeito de práticas de tradução e deslocamento.

Assim, a docência não pode ser reduzida à função de executor de programas externos ou de mediador de conteúdos padronizados. O professor é, antes, um tradutor, curriculista em sua prática cotidiana, inventando sentidos a partir das contingências e relações que emergem dentrofora da escola. Isso desafia frontalmente os modelos prescritivos baseados em evidências, que reduzem o ensino à aplicação de métodos validados e replicáveis, como se fosse possível operar o currículo como um protocolo.

Nesse cenário, a metáfora do “GPS docente”, revela o tensionamento entre essas propostas curriculares prescritas e a natureza situada e relacional do trabalho docente. Ao propor itinerários rígidos de ensino mediados por tecnologias, as políticas tecno-curriculares tentam transformar a prática educativa em um processo linear, eliminando o erro, a dúvida e a improvisação como dimensões legítimas da docência. Contudo, o professor não navega por mapas prontos, mas traça rotas em tempo real, lidando com

os atravessamentos políticos, afetivos e sociais que marcam o cotidiano escolar. Reconhecer essa dimensão artesanal da docência é condição fundamental para resistir às lógicas que tentam automatizar o currículo e despotencializar o saber pedagógico.

A concepção de currículo mobilizada neste trabalho é também profundamente influenciada pelas contribuições de Lopes e Macedo (2011), para quem o currículo é sempre uma prática cultural e, como tal, inevitavelmente política. Não há currículo neutro, tampouco tecnologia neutra. Ambas são lugares de enunciação, de produção de sentidos, de disputa por hegemonia. Compreendê-los dessa forma é fundamental para resistir à lógica da padronização e reabrir o campo das possibilidades educativas.

Ao contrário do que propõem os dispositivos de prescrição curricular, a prática docente não se realiza como reprodução, mas como criação. Esses dispositivos pressupõem que o ensino pode ser otimizado por meio de algoritmos, rubricas e percursos predefinidos, esvaziando o espaço de decisão do professor e homogeneizando as experiências escolares. Ao priorizarem a mensuração e a padronização, tais tecnologias acabam por reduzir a complexidade da sala de aula a uma operação técnica, ignorando as singularidades de cada contexto educativo e as múltiplas dimensões envolvidas no ato de ensinar. Nesse sentido, mais do que apoiar a prática pedagógica, esses dispositivos tendem a substituí-la, promovendo um apagamento da autoria docente em nome da eficácia curricular.

Contudo, compreendo que é na negociação com o imprevisível, com a alteridade, com o não planejado, que se desenham os contornos do que podemos chamar de experiência educativa. E é justamente por ser imprevisível que a educação exige ética, escuta e invenção — três dimensões que nenhum GPS pode calcular.

2. Redes Políticas Digitais e a arquitetura da prescrição: o GPS em operação

A compreensão da docência como um percurso que pode ser guiado por instruções normativas e previsíveis tem se consolidado, no Brasil, por meio da articulação entre políticas curriculares e plataformas digitais. Tais articulações operam em torno de uma racionalidade técnico-burocrática que busca organizar, acompanhar e avaliar o trabalho docente, orientando-o para metas previamente estabelecidas por meio de materiais padronizados e baseados em evidências. É nesse contexto que se conformam o que denominei, em minha pesquisa, de Redes Políticas Digitais: um conjunto de atores, programas, plataformas e documentos que, ao se articularem, reproduzem e amplificam a lógica de controle ‘guiado’ do currículo.

A noção de rede mobilizada neste trabalho inspira-se nas contribuições de Stephen Ball (2014), para quem as redes políticas contemporâneas não se limitam a esferas estatais, mas envolvem um novo tipo de “social” composto

por conexões entre Estado, setor privado, organizações da sociedade civil e fundações filantrópicas. Tais redes, segundo o autor, configuram uma nova forma de governança educacional, marcada pela fluidez institucional, pela produção de consensos e pela circulação de discursos que reconfiguram os sentidos da educação.

A parte empírica desta proposta se ancora na análise documental de programas, plataformas e guias associados à BNCC, compreendidos como dispositivos políticos que operam a prescrição digital da prática docente. A análise, desenvolvida a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, considera tais documentos como textos performativos, que não apenas orientam, mas constituem modos de ser professor e de conceber a Educação.

As Redes Políticas Digitais se organizam em torno da BNCC como eixo articulador, e são materializadas em iniciativas, que estão entre os documentos analisados, destacam-se: o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), o Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação (MEC), a Plataforma Evidências, a Plataforma AVAMEC (Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (MEC) do Brasil), o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação e materiais produzidos pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). A escolha desses documentos decorre da sua centralidade nas políticas atuais e da forma como articulam tecnologia, currículo e avaliação. Essas iniciativas compartilham uma aposta na tecnologia como instrumento de inovação e qualidade, ao mesmo tempo em que promovem a centralização curricular e a padronização de práticas pedagógicas. A prescrição digital opera como um dispositivo que pretende orientar o fazer docente a partir de uma lógica de guia, de referência e de evidência, neutralizando o caráter político e cultural da prática curricular.

A investigação revelou que essas plataformas operam a centralização curricular e propõem percursos normativos de ensino, muitas vezes baseados em indicadores como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Por exemplo, o Guia de Tecnologias Educacionais (edição 2018) restringe a participação a empresas privadas e exige alinhamento explícito à BNCC, fomentando uma lógica de mercado em torno da “qualidade” da Educação. Além disso, o CIEB atua como articulador técnico do PIEC e elaborador de materiais como o Itinerário Formativo Cultura Digital e o Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota. Esses documentos prescrevem, de forma crescente, o uso da tecnologia como caminho obrigatório à eficácia educativa, associando prescrição pedagógica a evidência empírica, o que reforça o deslocamento da autonomia docente.

A análise documental, realizada com base em uma interpretação topológica das redes políticas digitais (BALL, 2014; MACEDO, 2016), revelou que os materiais investigados compartilham uma racionalidade comum: a de que é possível padronizar a experiência docente por meio da tecnologia, sob a lógica do controle, da eficácia e da previsibilidade. Tal constatação

reforça a crítica ao “GPS docente” como metáfora de uma prática educacional guiada, mensurável e despolitizada.

A abordagem topológica proposta por Macedo (2016) permite compreender a política educacional não como um processo linear, preso a estruturas fixas ou contextos estáticos, mas como um campo em constante recombinação de forças, relações e sentidos. Em vez de tratar o contexto como pano de fundo sobre o qual a política acontece, a leitura topológica o concebe como parte ativa da própria configuração política. As redes políticas, nesse entendimento, não são formadas apenas por entidades delimitadas, mas por conexões móveis e dinâmicas que articulam sujeitos, discursos e práticas.

Essa perspectiva desloca a análise da política educacional da ideia de planificação e continuidade, destacando sua natureza contingente e performativa. As chamadas “redes políticas” são formadas por articulações provisórias entre sujeitos e instituições que se co-produzem no movimento da política. Macedo argumenta que os sentidos das políticas não estão previamente dados, mas são efeitos das relações de força em determinadas formações culturais e históricas. Assim, a política é compreendida como produção parcial de significados, e os sujeitos políticos são concebidos para além da determinação estrutural, como agentes implicados em disputas e traduções.

Além disso, há um esforço sistemático de visibilização dessas práticas por meio da virtualização de políticas: sites, e-books, cursos on-line, guias de referência e plataformas interativas compõem uma paisagem que não apenas difunde os discursos hegemônicos, mas também condiciona o que pode ser considerado como válido no campo educativo. Como argumenta Gigante (2021), a visibilidade on-line é, em si, uma ação política — decidir o que destacar e como divulgar é parte do jogo de poder que estrutura o campo curricular.

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender as políticas educacionais não apenas como documentos normativos ou programas instituídos, mas como efeitos de articulações complexas entre atores, discursos e tecnologias. É nesse sentido que Macedo (2016) propõe uma leitura topológica da política, na qual o contexto deixa de ser um cenário fixo para ser compreendido como parte constitutiva da própria produção política. As redes que articulam currículo, tecnologias e prescrições digitais não operam de forma linear ou estável, mas como recombinações contingentes de forças em movimento.

A perspectiva topológica desloca o olhar da planificação e da previsibilidade, permitindo entender que as políticas educacionais são sempre parciais, instáveis e disputadas. As redes políticas não apenas implementam decisões previamente tomadas, mas produzem sentidos e subjetividades a partir de conexões móveis entre sujeitos, instituições e discursos. Nessa lógica, os agentes políticos não estão totalmente

determinados por estruturas, mas atuam em formações culturais e históricas específicas, em meio a negociações, resistências e traduções. Ao adotar essa abordagem, torna-se possível evidenciar como a centralização curricular se sustenta em articulações que visam fixar significados — ainda que sempre provisoriamente — no jogo de forças do campo educacional.

Essas articulações se materializam em instituições e iniciativas que operam como nós estratégicos dessas redes políticas digitais, condensando discursos sobre inovação, qualidade e eficácia. A criação e expansão do CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira, parceiro técnico do Ministério da Educação, é exemplar nesse processo. O CIEB atua como formulador de políticas, provedor de conteúdo e avaliador de tecnologias educacionais. É ele quem desenha o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação, colabora na formulação da Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais e organiza o Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota. Em todos esses materiais, o que se observa é a tentativa de reduzir a complexidade da docência a um conjunto de passos, metas, rubricas e indicadores.

Essa configuração evidencia a atuação de uma lógica neoliberal de regulação, em que o professor é reposicionado como executor de políticas formuladas por outros. A prescrição do currículo, portanto, não se limita ao conteúdo — ela abarca os modos de ensinar, as metodologias indicadas, os recursos a serem usados e até mesmo os modos de avaliação. A ideia de um professor autônomo, criador e tradutor é substituída por um docente que precisa ser guiado, avaliado e corrigido por instrumentos digitais.

Trata-se de um movimento que opera por meio da estetização da técnica, ou seja, da apresentação das tecnologias como neutras, inovadoras e imprescindíveis à qualidade da educação. Contudo, como já alertava Pretto (2017), tais discursos frequentemente deslocam o lugar do professor como sujeito da prática educativa e colocam a tecnologia no centro do processo formativo. A figura do “GPS docente” é, portanto, o efeito simbólico de uma política que pretende orientar e controlar o que escapa por natureza: a experiência da educação.

3. A sedução das evidências e o risco do apagamento da imprevisibilidade

A crescente difusão de políticas educacionais orientadas por evidências vem reconfigurando as formas como o currículo e a docência são concebidos, avaliados e legitimados. No discurso dessas políticas, o uso de dados quantitativos e o alinhamento a modelos “validados” internacionalmente são apresentados como critérios objetivos de qualidade. Tal lógica — fortemente impulsionada por organismos multilaterais e fundações empresariais — sustenta a crença de que é possível saber, com relativa segurança, o que funciona na educação. Esse movimento tem ganhado força em plataformas como a Plataforma Evidências e o Guia de Tecnologias Educacionais do MEC, que associam a escolha de materiais e estratégias

pedagógicas à comprovação empírica de sua eficácia, medida, em geral, por indicadores como o IDEB.

Essa racionalidade cria o cenário ideal para a emergência do “GPS docente”, na medida em que pressupõe a possibilidade de traçar rotas únicas, prever os efeitos do ensino e minimizar os desvios. “A prescrição traz certezas ilusórias como se, a partir delas, fosse possível mensurar a aplicabilidade daquilo que se oferece como Educação, garantindo a fixação da ideia de qualidade da educação que se assume.” (Ferreira, 2023, p. 16)

Entretanto, o que está em jogo nesse modelo não é apenas uma escolha metodológica ou técnica, mas uma concepção de educação. Ao apostar na estabilidade dos dados e na replicabilidade dos métodos, a pedagogia baseada em evidências tende a silenciar os aspectos mais fundamentais da experiência educativa: a relação, o afeto, o tempo, o imprevisto, a escuta. Como afirmam Cunha e Costa (2019), esse modelo alimenta a “fantasia de um mundo pleno e feliz, livre de adversidades e do inesperado”, no qual a educação seria uma variável controlável — e, portanto, politicamente neutra.

A adoção desse paradigma ignora o fato de que o ato educativo é atravessado por múltiplas contingências e que o cotidiano não se deixa aprisionar em determinações apriorísticas. A imprevisibilidade, longe de ser um problema a ser resolvido, é a própria condição de possibilidade da docência como prática ética. Como propõe Derrida (2007), a decisão verdadeiramente ética ocorre no terreno do indecível, onde não há regra prévia, apenas a responsabilidade diante do outro.

Reafirmar a imprevisibilidade da educação é, portanto, um gesto político. É recusar o silenciamento das vozes dissonantes, das práticas inventivas, das formas outras de ensinar e aprender que escapam ao olhar normativo das plataformas. É reivindicar a escuta como dispositivo central da docência. Como destaca Macedo (2006), o currículo não é um manual de aplicação, mas um espaço-tempo de enunciação cultural, em que sujeitos negociam sentidos, reivindicam posições e resistem à homogeneização.

Ao contrário do que promete o modelo prescritivo, não há rota segura para a educação — e tampouco deveria haver. O que se pode oferecer, em lugar disso, são espaços de abertura, de hesitação produtiva, de experimentação e de cuidado. O professor não precisa de um GPS que lhe diga para onde ir, mas de um horizonte ético que o ajude a escutar o tempo presente e a responder, com responsabilidade e sensibilidade, às singularidades que emergem no ato educativo.

Considerações finais

Este artigo buscou problematizar a emergência de políticas curriculares digitais que operam sob a lógica da prescrição, tendo como foco crítico o conceito de “GPS docente”, formulado a partir da metáfora do Sistema de Posicionamento Global. Argumentou-se que tais dispositivos — amparados

por plataformas digitais, discursos de evidência e normativas curriculares — operam um movimento de redução da complexidade da docência, transformando-a em uma prática guiada, mensurável e replicável.

Contrapondo essa perspectiva, defendeu-se uma concepção de educação como aporia, ou seja, como uma experiência de indecidibilidade e abertura, que resiste à captura por regras e algoritmos. Amparada nas contribuições de Jacques Derrida, Stephen Ball, Elizabeth Macedo e Alice Lopes, a análise mostrou que a docência é atravessada por encontros, conflitos, afetos e contingências que escapam ao controle dos instrumentos de prescrição.

A aposta na imprevisibilidade, longe de representar um risco, é condição para uma prática pedagógica ética e inventiva. Ao reivindicar a escuta, o cuidado e a responsabilidade como fundamentos da educação, este texto propõe deslocar o foco da normatização para a criação, da evidência para a experiência, da padronização para a pluralidade dos sentidos.

Em tempos marcados por um desejo crescente de controle, reafirmar a educação como acontecimento imprevisível é também um gesto de resistência e de esperança.

Referências

- Ball, S. J. (2014). *The education debate* (2nd ed.). Policy Press.
- Derrida, J. (1990). *Aporias*. Stanford University Press.
- Derrida, J. (2007). *A escrita e a diferença*. Perspectiva.
- Ferreira, L. M. C. (2023). *Prescrições curriculares: problematizando o sentido de tecnologia em redes políticas digitais* [Tese de doutorado, UFMG].
- GIGANTE, C. C. (2021). A educação integral na Base Nacional Comum Curricular. 2021. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Currículo: debates contemporâneos*. Papirus.
- Macedo, E. (2006). *Currículo, imaginário e diferença: narrativas com currículo e com cultura*. Autêntica.
- MACEDO, E (2006). Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas. vol. 24, pp. 1-23.
- Pretto, N. L. (2017). Tecnologias e currículo: o que está em disputa? *Educar em Revista*, 33(63), 175–193.