

Uma abordagem epistemológica do currículo

An epistemological approach to curriculum

 <https://doi.org/10.56238/sevedi76016v22023-079>

Francisco Juceme Rodrigues do Nascimento

Doutorando em Educação pela Universidade Católica de

Petrópolis-RJ

Professor da Educação Básica e Tecnológica do IF Sudeste

MG – Campus Rio Pomba

1 INTRODUÇÃO

Março de 2020. O Brasil foi acometido pela pandemia da Covid 19, assim como o resto do mundo. Entre as instituições afetadas por esta realidade, encontramos a escola. O distanciamento social em decorrência das exigências sanitárias comprometeu a rotina de milhões de crianças e jovens e de suas famílias em todo o mundo.

No campo das políticas educacionais, que, apesar do muito que se tratou nas últimas décadas sobre as reformas educacionais para a sociedade do século XXI, a dita “sociedade do conhecimento”, nenhum sistema educativo estava preparado para enfrentar essa excepcionalidade, principalmente em países que apresentam fragilidades gritantes na oferta educativa, como é o caso do Brasil.

No retorno presencial, ainda num contexto de incertezas, após dois anos de aulas remotas e em condições extremamente desigual, a escola segundo GARCIA & MOREIRA (2008) apud SARLO (p. 263), “destruída pela ausência de políticas que a façam retornar a um lugar de irradiação de saberes, não garante a igualdade de oportunidades”.

“a escola é um lugar da pobreza simbólica, onde os alunos das camadas populares vão porque nele se distribui um pouco de comida ou de assistência e porque é um lugar mais seguro que as ruas dos bairros periféricos”. Ou mais ainda “nessas condições, e sobretudo nas escolas destinadas aos mais pobres, o ensino passa a ocupar um plano secundário, porque é preciso resolver outras urgências e porque as famílias dessas crianças têm poucas possibilidades de pressão cultural sobre o sistema”.

Neste cenário desafiador, a reflexão curricular ganha uma urgência enquanto recontextualização necessária. Questões como: Qual conhecimento ensinar após um contexto de distanciamento pedagógico? Como oportunizar uma aprendizagem equitativa entre os diferentes sujeitos e em situações diversas? Qual o papel dos professores e dos gestores escolares nesta construção democrática? Diante das lacunas deixadas

pelo longo tempo longe da escola e condições tão desiguais, como resgatar o conhecimento como direito de todos os estudantes e em todas as realidades?

Não bastasse a diferença imposta pelas condições sociais vividas pelos estudantes mais pobres, a legislação educacional vem ocupando um lugar de destaque na ampliação das distâncias entre as escolas que atendem às demandas mais privilegiadas do país e a realidade de escolas públicas nos deferentes contextos espalhados pelo imenso Brasil. A reforma proposta para o Ensino Médio com foco em competências não resolve o problema da exclusão, pelo contrário, cria uma expectativa de escolha de um projeto de vida, reduzindo as oportunidades coletivas.

A Lei 13415 de 16 de fevereiro de 2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com alteração na carga horária e estabelece nova política de fomento e estabelecimento de ensino na Educação Básica.

O artigo 3º da Lei 9394/96 passou a vigorar acrescida do artigo 35-A, definindo os direitos e objetivos do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas.

No mesmo artigo é definido a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular em mil e oitocentas horas do total no ensino médio, sendo disciplinas obrigatórias nos três anos, o ensino da língua portuguesa, da matemática e da língua inglesa.

O artigo 4º da LDB/96 foi substituído pelo artigo 36 com as seguintes alterações:

“O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional”.

No cotidiano escolar avança uma política educacional que expande os privilégios das instituições de ensino que formam as elites e com um discurso de liberdade de escolha, reforçam a desigualdade de oportunidades ao diferenciar a formação acadêmica entre estudantes e a realidade de escolas que ficam limitadas na obrigatoriedade da exigência legal.

Nos últimos anos, a diminuição na procura por licenciaturas e a redução nos concursos públicos na área educacional vem fortalecendo uma distância entre a formação oferecida nas instituições privadas frente a realidade de escolas públicas, em especial nas regiões mais pobres. Ao mesmo tempo que o discurso da qualidade da educação brasileira é medida por índices de produtividade e através de resultados nas avaliações externas, e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Neste artigo, buscamos apresentar a importância da reflexão curricular como um movimento vivo e eficaz em cada comunidade escolar, assim como o papel dos professores e dos gestores escolares em sua condução e apropriação pedagógica. Como referencial para análise, dialogaremos com o conceito de

conhecimento poderoso em Michael Young e seus desdobramentos em pensadores da educação como o professor Antonio Flávio Moreira, entre outros. E a guisa de considerações epistemológicas, a urgente formação continuada que se faz necessária nos espaços educacionais como atualização constante das matrizes curriculares num processo de inovação e estabilidade.

2 O IMPERATIVO DA REFLEXÃO CURRICULAR

A preocupação com a dimensão curricular no século XX com foco no país em mudança, visava colocar ordem na casa, pensar a escola e conseqüentemente a educação dentro de padrões positivistas, na perspectiva dos aspectos administrativos e considerando uma homogeneização dos conteúdos na perspectiva dos resultados econômicos e da eficiência institucional.

A arena curricular é o espaço do jogo e disputa entre os diferentes sujeitos. A escola deve se organizar e funcionar com base em uma “razão pedagógica” (FORQUIN, 1992) que implica fazer opções e tomar decisões sobre o que é desejável e necessário ser apreendido pelas novas gerações.

Segundo YOUNG (2013), o propósito do currículo,

“pelo menos nas sociedades modernas, não é apenas transmitir conhecimentos passados, é capacitar a próxima geração de modo que ela possa construir sobre esse conhecimento, criando um conhecimento novo, pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem”.

O argumento dele é que é necessário reconhecer as restrições que limitaram as escolhas curriculares e explorar as conseqüentes implicações pedagógicas. O papel do currículo com relação ao acesso dos alunos ao conhecimento e a análise crítica do processo pedagógico e curricular quanto à aprendizagem dos estudantes.

Os espaços de escolarização ou campos educacionais encontram na concepção objetivista do conhecimento a defesa de uma visão universal como expressão da verdade a partir de ideias e princípios compartilhados no espaço acadêmico. Daí a necessidade de uma denúncia do processo de seleção cultural e de transmissão dos conhecimentos que contribuem para reproduzir as desigualdades e hierarquias sociais (YOUNG, 1997; APPLE, 1982).

Os trabalhos de STEPHEN BALL (2001) têm contribuído para nos ajudar a compreender que

“o processo de desenvolvimento das políticas de currículos e de suas próprias definições de conhecimento é produzido em diferentes contextos, nos quais os sentidos são disputados e fixados nas lutas por hegemonia, sentidos que são construídos histórica e culturalmente, a partir de diferentes tradições”.

FERREIRA (2005), investigando a dualidade entre estabilidade e mudança curricular, tenta interpretar os mecanismos de construção da disciplina escolar no contexto da pós-modernidade. No campo educacional é necessário analisar o prestígio de certos conhecimentos em detrimento de outros, numa disputa alicerçada no discurso e na materialidade das posições sociais.

O que segundo MOREIRA (1998), é um movimento complexo e de fronteira.

"Epistemologia social escolar" que permite focalizar o fazer curricular como espaço tempo de fronteira onde se produz conhecimento escolar, resulta do de elaboração na qual se articulam fluxos do conhecimento científico com saberes dos professores, dos alunos, da cultura escolar, da escola, e da sociedade mais ampla, na busca de possibilitar a fixação de sentidos aos conteúdos (conhecimento) objeto de estudo.

Segundo POPKEWITZ (1997, p. 22), a produtividade do poder "reside no complexo conjunto de relações e práticas através das quais os indivíduos constroem suas experiências subjetivas e assumem uma identidade em suas relações sociais". A elaboração de regimes de verdade em torno do prestígio de certos conhecimentos científicos em detrimento de outros deveriam estar presentes na materialidade dos discursos que repensam e atualizam a proposta curricular.

Para tanto é necessária uma visão epistemológica social que discute as concepções que enfatizam a implicação relacional dos conteúdos e o poder vinculado com os horizontes das unidades disciplinares. De acordo com (GOODSON, 1995), a estrutura curricular é construída social e politicamente por comunidades disciplinares que,

“na busca por status, recursos e território, são influenciadas por grupos externos. As ideias compartilhadas e os interesses defendidos acabam produzindo uma estabilidade no currículo, impedindo as mudanças necessárias a partir da dialética histórica que a realidade se impõe ao discurso hegemônico”.

GOODSON (1997), reforça que as comunidades disciplinares não devem ser vistas como grupos homogêneos que compartilham valores e interesses comuns, mas como um complexo movimento social de disputa entre indivíduos que representam visões epistemológicas diferentes. Neste sentido, as disciplinas não são definições acadêmicas desinteressadas, “mas uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais" (GOODSON, 2007, p. 244).

A disciplina, segundo GOODSON (1999, p. 115), é um arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento em nossa sociedade. Reduzir a discussão curricular ao espaço educacional é omitir o conjunto de conflitos sociais que asfixiam a racionalidade crítica a partir da escola.

A reflexão curricular deve reconhecer os limites e razoabilidade das definições dentro do campo de determinados fenômenos educativos, priorizando os saberes escolares e a forma de abordá-los na sala de aula.

Sendo assim, é fundamental a proximidade entre currículo e pedagogia na compreensão do objeto de que fala. As aspirações e os objetivos simbólicos envolvem práticas pedagógicas, uma vez que hegemoniza e torna pública as escolhas acadêmicas na formação dos estudantes, selecionando umas e excluindo outras. Nas ponderações de Garcia & Moreira (2008) apud Ladwig (p. 276),

“a importância de reconhecer o hibridismo nas práticas culturais dos modelos curriculares e instrumentos pedagógicos da educação institucional poderia ser melhor abordada se percebêssemos, de modo mais direto, a hipocrisia dessa instituição chamada de “escolarização”.

3 O PAPEL DOS PROFESSORES E GESTORES NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao tomar consciência da relação entre ensino e processo globalizador, nas opções curriculares por reformas educacionais onde os sistemas educacionais seguem uma agenda do novo capitalismo, omitindo a inequidade social que é legitimado e produzido na escola. Este enfoque clama por uma educação que reconhece a multiculturalidade assim como uma gestão da diversidade na sala de aula.

Os trabalhos de STEPHEN BALL (2001) têm contribuído para nos ajudar a compreender que

“o processo de desenvolvimento das políticas de currículos e de suas próprias definições de conhecimento é produzido em diferentes contextos, nos quais os sentidos são disputados e fixados nas lutas por hegemonia, sentidos que são construídos histórica e culturalmente, a partir de diferentes tradições”.

Os esforços pedagógicos com foco no conteúdo, nas experiências de aprendizagem, nos planos pedagógicos e nas discussões entre os profissionais que elaboram, considerando os objetivos do ensino e os processos de avaliação.

Elementos da prática pedagógica, na escola e na sala de aula, envolve intenções e as vivências, os conhecimentos escolares e os espaços, são transformações que desejamos que ocorram em nossos alunos. Educar é um ato de poder. Currículo tem a ver com poder em meio às relações sociais e que afetam o conjunto de esforços pedagógicos planejados e desenvolvidos com fins educativos. Currículo é uma escolha, um processo de decisão e leva a uma política curricular.

A política é elaborada em texto através de representações sistematizadas como resultado das negociações e interpretações de forma apropriada pelos professores e gestores educacionais. Nas palavras de Foucault, a “prática que produz o objeto de que fala; ou seja, o discurso sobre criança, produz um determinado tipo de criança”.

As relações de poder num contexto de identidades frágeis precisam de uma racionalidade capaz de recontextualizar as possibilidades e práticas educativas a partir de uma ação pedagógica que contribui com a expansão do conhecimento. Tanto a recriação de conteúdos quanto uma metodologia adequada ao contexto e à realidade dos estudantes.

Cabe aos gestores educacionais acompanhar o processo de articulação no acesso ao conhecimento, impedindo a tendência da criação de guetos pedagógicos afastados das preocupações com a transição dos estudantes para o mundo do trabalho e para o ensino superior.

STOER & CORTESÃO (1999), lembra que neste cenário, “ao afastar a diferença, o professor como normalizador, daltônico cultural, lida com dificuldade com o que deveria erradicar”. Uma gestão atenta a estes desafios trabalha com projetos integradores, num protagonismo compartilhado entre professores e

alunos, mudando o enfoque da vigilância para o acompanhamento didático, considerando as características socioculturais, suas potencializadas e a realidade material onde vivem.

Segundo MOREIRA (2013, p. 547), o que se pretende é

“promover uma Educação que garanta a apropriação de conhecimentos, habilidades e visões de mundo que se mostrem indispensáveis para poder viver, conviver, lutar e sobreviver no mundo contemporâneo”.

Ao investigarmos os processos disciplinares e sua construção histórica na dualidade entre a estabilidade e as inovações no interior da escola somos desafiados a produzir textos e discursos diferentes nos diferentes contextos educacionais sobre o currículo. Reconhecendo que os territórios educacionais são “espaços de negociação de sentidos e de significados em torno do que é a educação, do que significa ser educado” (TERRERI, 2008, p. 14).

4 CONHECIMENTO ESPECIALIZADO E UNIVERSAL

Ao analisar criticamente as formas de organização social e como elas emergem dos interesses cognitivos, moldando a organização da própria sociedade, YOUNG (2008) levanta algumas questões: “Qual o conhecimento a ser valorizado na escola? O que devemos ensinar aos nossos estudantes?”

Na compreensão deste educador, a educação no século XXI deve dar um enfoque realista social do currículo. Neste quadro complexo e disputado, a professora Ana Maria Monteiro buscou em suas contribuições o conceito de conhecimento poderoso.

Segundo YOUNG (2012, p. 86), o conhecimento poderoso é especializado na sua produção e transmissão através das disciplinas. Para ele, “os pais enviam seus filhos para as escolas na expectativa de que eles tenham acesso a um conhecimento especializado a que não teriam acesso em suas casas”.

Em suas observações, a luta por uma escola para todos é sempre uma luta pelo conhecimento. A aposta deste educador no potencial da escola que tanto pode reproduzir desigualdades como também pode se afirmar como espaço de democratização, como acesso ao conhecimento e superação de desigualdades sociais. Uma questão de justiça social sobre o direito ao conhecimento por parte de todos os alunos sem se levar em consideração se conhecimento é rejeitado ou considerado difícil.

“Ao possibilitar o aprender conceitos e, obter/organizar informações, o conhecimento poderoso auxilia-os a se libertarem de sua circunstância e de preconceitos, a compreender a historicidade da vida social e a dominar códigos e linguagens, a se constituírem como sujeitos capazes de se comunicar e agir no mundo” (YOUNG 2012, p. 67).

De acordo com YOUNG (2012, p. 2), “o conhecimento especializado é transmitido por meio das disciplinas escolares e é distinto das experiências que os alunos trazem para a escola”. Daí as características fundamentais do conhecimento: ele é especializado, porque é expresso através de disciplinas e conteúdos

que definem o foco e o objeto de estudo, e é diferente das experiências que os alunos trazem do seu cotidiano.

Michael Young afirma que este saber tem um potencial universal. Os especialistas em cada área têm um conhecimento específico da matéria a ser lecionada nas escolas em cada etapa de formação. No entanto a força do conhecimento está na operação com posicionamento crítico, alcançando um significado para suas vidas.

Ao definir o conhecimento poderoso como o potencial democrático desta instituição capaz de auxiliar os alunos a compreender a organização social e política das sociedades para nelas sobreviver e atuar, cumpre a dupla missão escolar: auxilia no dinamismo libertador de circunstâncias e preconceitos e oferece as ferramentas cognitivas para dominar códigos e linguagens, a se constituírem como sujeitos capazes de se comunicar e agir no mundo.

Nesse sentido, outro ponto que considero importante destacar refere-se a diferença entre currículo e pedagogia. A pedagogia se refere ao que os professores fazem os estudantes fazer e ao que eles sabem sobre o que os alunos aprendem. Por outro lado, o currículo se refere ao conhecimento designado como aqueles que se espera que os alunos aprendam (YOUNG (2012, p. 2).

Segundo YOUNG 2013, a adoção de um currículo integrado demanda uma nova modalidade de ordem, que precisa, então, ser concebida, planejada e aceita. O status e o âmbito dos diferentes conhecimentos também se alteram, assim como se modificam as relações entre professores e alunos.

“A crença de que o conhecimento não tem validade ou significado em si, ficando a preocupação dos professores reduzida à questão: Este currículo é significativo para meus alunos, no lugar de se preocupar em pensar quais são esses conhecimentos e, se eles auxiliam os alunos a avançar ou ampliar suas experiências”.

Os argumentos de Young nos estimulam a uma constante reflexão sobre os processos de seleção e de organização do conhecimento escolar. YOUNG (2009) chama a atenção para o fato de que as escolas existem para ensinar conhecimentos que ofereçam ao estudante explicações confiáveis ou novas formas de refletir sobre o mundo.

O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas (YOUNG, 2011). Para ele, em todos os campos de investigação há o melhor conhecimento, o conhecimento mais confiável, o conhecimento mais próximo da verdade sobre o mundo em que vivemos e daquilo que é ser humano.

O conhecimento escolar expressa a dimensão produtiva da escola na articulação entre pedagogia e currículo. Quando estas dimensões são instrumentalizadas, acabam por ser reificadas e reduzidas em seu potencial criador.

5 CAMINHOS DE INTEGRAÇÃO A PARTIR DOS COMPONENTES CURRICULARES DE APRENDIZAGEM

Nossa defesa neste artigo é que é urgente uma interação entre os professores e a tradição na perspectiva de uma aprendizagem transformadora. O que move a discussão curricular, de acordo com FERREIRA (2005, p. 06), "não são processos excludentes, mas que, ao contrário, em certos casos são exatamente as modificações geradas pela incorporação de certas inovações que colaboram para a estabilidade" (TORRES, 2009, p. 35).

Segundo PINAR (2003), a intenção é aprofundar a compreensão e aguçar a inteligência, a sensibilidade e o compromisso dos profissionais da educação para as questões curriculares. Na reflexão sobre novos caminhos na integração entre os professores das diversas áreas do conhecimento, acreditamos na possibilidade de revisão e criação de componentes curriculares comuns capazes de fomentar uma aprendizagem sólida entre os estudantes.

Pensar o currículo escolar é ir além da disciplina. Daí a necessidade de usarmos a expressão componente curricular como ampliação da abordagem do conhecimento e integração entre os docentes na perspectiva da aprendizagem significativa.

ALVES, no texto "*Formação de docentes e currículos para além da resistência*" lembra da complexidade da escola e a diversidade dos processos curriculares das tantas escolas. O caminho curricular, segundo ela, deve ser uma espiral aberta, na qual a tensão é constante entre "disciplinas e atividades, na construção das múltiplas relações, entre individualidades e coletivos com a mediação das capacidades individuais" (ALVES & GARCIA, 2001, p. 81-82).

Este texto busca investigar os modos pelos quais os conhecimentos são mobilizados pelos professores nas explicações desenvolvidas para o ensino. Apostamos que as pesquisas curriculares têm uma grande relevância na atualidade ao debater os saberes docentes e a relação com o conhecimento a ser ensinado.

O questionamento de Michael Young: "se algum conhecimento é melhor, como podemos negá-lo a todos os alunos?", encontra em nosso contexto uma atualização reflexiva. É fundamental que tenhamos um espaço em nossas escolas para discutirmos o que estamos ensinando, iluminando a base social do conhecimento escolar.

Nesta perspectiva convocamos professores e gestores para uma reflexão permanente sobre o conhecimento escolar, reconhecendo sua construção social e a relevância da seleção dos saberes socialmente valorizados a partir da ótica dos estudantes e não da hegemonia do poder estabelecido como preservação do status quo.

A garantia de espaços de estudo e pesquisa sobre o currículo devem problematizar os processos de seleção, organização e estratificação dos conteúdos ensinados na escola. Os conhecimentos filosóficos e

sociológicos da educação devem ser referenciais na crítica às fronteiras entre as disciplinas que por vezes, são arbitrárias e representam as conveniências daqueles que controlam a educação.

Não podemos banalizar o cotidiano através de programas que mascaram o problema do insucesso escolar e limitam as possibilidades dos estudantes com discursos pautados em dados da eficiência produtiva ou de um determinismo que naturaliza a exclusão, omitindo os privilégios. Nas palavras de BAUMAN (2005, p. 44),

“Nossos filhos precisam aprender, desde cedo, a ver as desigualdades entre seus próprios destinos e os de outras crianças, não como vontade de Deus nem como o preço necessário pela eficácia econômica, mas como tragédia evitável”.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BAUMAN, Zygmunt, 1925-2017. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. Editora Cortez, 2008.
- FERREIRA, Márcia Serra. História do currículo e das disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: Currículo, Conhecimento e Avaliação: Divergências e Tensões. Editora CRV, 2013.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais in Teoria & Educação nº 5. Porto Alegre: Panorâmica Editora, 1992.
- GOODSON, I. F. A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa, 1997.
- _____. Currículo, narrativa e o futuro social. Revista Brasileira de Educação, v. 12, nº 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.
- JAEHN, L. Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro. Tese de doutorado. Campinas: PPGE/UNICAMP, 2011.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young. In: Currículo, Conhecimento e Avaliação: Divergências e Tensões. Editora CRV, 2013.
- _____. Formação de professores e currículo: questões em debate. In: ENSAIO vol.29-110, página 35. Jan/mar 2021.
- MONTEIRO, Ana Maria. “Conhecimento Poderoso”: um conceito em discussão. In: Currículo, Conhecimento e Avaliação: Divergências e Tensões. Editora CRV, 2013.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ jif/ouvir/sentir o mundo. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 28, n. 98, p '17-72, jan./abr. 2007.
- PINAR, W, F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.
- POPKEWITZ, T. S. Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- TERRERI, L. Políticas curriculares para a formação de cias Biológicas: professores em Ciências investigando sentidos da prática. Dissertação de Mestrado. Rio Janeiro: PPGE/UFRJ, 2008.
- YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: Uma abordagem baseada no conhecimento. In: Currículo, Conhecimento e Avaliação: Divergências e Tensões. Editora CRV, 2013.
- _____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: O argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas". Revista Brasileira de Educação. V. 16 n.48 ser. 2011.