

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/305481153>

# O DEBATE SOBRE O CURRÍCULO: PARA ALÉM DA PRESCRIÇÃO

Article · October 2015

---

CITATIONS

0

READS

267

2 authors, including:



Cláudia Galian  
University of São Paulo  
44 PUBLICATIONS 114 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Projeto Pesquisa sobre Currículo da Educação de Jovens e Adultos para Santo André SP. [View project](#)



Curriculo Ensino Superior [View project](#)

## O DEBATE SOBRE O CURRÍCULO: PARA ALÉM DA PRESCRIÇÃO

Cláudia Valentina Assumpção Galian  
Universidade de São Paulo

**Resumo.** Este texto tem o objetivo de explicitar a complexidade do processo que constitui o currículo, bem como das tomadas de decisão sobre a seleção cultural que está no seu cerne. Para isso, deverão ser abordados alguns pontos considerados relevantes a esse debate. Assim, são trazidos apontamentos sobre diferentes concepções de currículo e a delimitação do conceito de currículo em processo, destacando suas dimensões e a atuação de diferentes agentes na sua articulação. Em seguida, será enfatizado o processo de recontextualização do conhecimento especializado até a produção do conhecimento escolar, ressaltando o papel dos agentes recontextualizadores, em especial, dos professores. Por fim, são abordadas as ideias de Michael Young em torno da distinção entre Currículo e Pedagogia, e, ainda, acerca do conhecimento poderoso.

### Sobre o conceito de currículo

Com relação ao termo currículo, lidamos com ele, no dia a dia, em diferentes situações e com diferentes significados: nos referimos aos documentos curriculares produzidos em diferentes esferas – no nível do governo federal, estadual ou municipal, e no nível da escola, por exemplo – e às listagens de conteúdos, competências, habilidades, objetivos, direitos de aprendizagem, etc. Por vezes, fala-se em currículo como o conjunto de atividades desenvolvidas na instituição escolar, restritas ao que envolve o trabalho com o conhecimento, ou, numa perspectiva mais abrangente, incluindo todas as experiências vividas nesse contexto.

No campo teórico, também, o currículo vem sendo entendido de diferentes maneiras, desde uma perspectiva mais técnica, na qual não caberia o questionamento sobre o que se ensina, mas, unicamente, sobre a forma de fazê-lo, até visões mais críticas, que ressaltam o viés político do debate sobre o tema. Os teóricos dessa linha mais crítica enfatizam que o currículo é uma construção social que só pode ser contemplada na especificidade do contexto sócio-histórico no qual foi desenvolvida e que expressa as tensões, as lutas por significação, por representação de interesses de grupos distintos (MOREIRA, 2004; MOREIRA e SILVA, 1994; YOUNG, 1971). Daí, inclusive, a sua importância nos estudos desenvolvidos numa perspectiva histórica (GOODSON, 1995, 2002). Assim, cada forma de teorização do currículo busca explicitar e legitimar as escolhas referentes ao tipo de cidadão que se pretende formar e ao lote de conhecimentos que viabilizarão a formação desse cidadão (SILVA, 1999).

Assim, diante dessas distintas formas de conceber o currículo, importa definir a concepção com a qual se vai lidar na análise desenvolvida neste texto. Nesse sentido, em primeiro lugar, afirma-se o que se entende como a função social da escola: proporcionar o acesso de todos a uma modalidade de conhecimento à qual não se tem acesso em

outro lugar, ao menos quando se pensa na grande maioria da população. Portanto, a escolha do que será ensinado está diretamente ligada ao tipo de cidadão que se pretende formar: é uma escolha política. As discussões sobre o currículo, dessa forma, não podem se restringir ao debate sobre quaisquer dessas dimensões isoladamente: as prescrições, a forma de organizar a escola e o trabalho de professores e alunos, os métodos de ensino, os materiais didáticos ou os mecanismos para avaliar a aprendizagem. Currículo é visto aqui como um processo que envolve muitas facetas que, se consideradas de forma apartada, não permitem a compreensão da sua complexidade.

Esse conceito de currículo como um processo, desenvolvido por Gimeno Sacristán (2000), permite entender porque muitas das tentativas de melhorar a qualidade da educação por meio de reformas curriculares pouco se aproximam, quando o fazem, dos seus pretiosos objetivos. Se pensarmos no currículo como um processo que deve ser considerado nas múltiplas articulações entre suas dimensões, fica fácil perceber que as mudanças implicam uma abordagem bem mais complexa do que a que normalmente se conduz nos processos de conceber e implementar novas políticas curriculares. Como destaca esse autor:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido (p. 101).

É importante, portanto, identificar as dimensões que compõem o processo que constitui o currículo. São elas:

- **Curriculum prescrito** nos documentos elaborados pelas esferas centrais para orientar o trabalho da escola;
- **Curriculum planejado** nos materiais produzidos para uso por professores e alunos nas escolas;
- **Curriculum organizado** no interior da escola, o que envolve os arranjos de tempos, espaços, sujeitos e saberes;
- **Curriculum em ação**, que consiste no conjunto de atividades desenvolvidas por professores e alunos nas salas de aula, na articulação entre esses agentes e o conhecimento a ser ensinado/aprendido;
- **Curriculum avaliado**, ou seja, os processos que explicitam o que é considerado legítimo em termos de aprendizagem, expresso em mecanismos que podem ser produzidos no âmbito interno ou no âmbito externo à escola.

Nessas dimensões, atuam diversos agentes – desde os formuladores de políticas curriculares, passando pelos autores e editores de livros didáticos e outros materiais, chegando até os professores e elaboradores de avaliações externas à escola. Na concepção de currículo em processo, é a articulação entre essas dimensões que constitui o currículo real (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Na passagem de uma dimensão do currículo para a outra, os textos produzidos sofrem transformações ligadas ao conjunto das condições que configuram cada

contexto. Assim, o texto produzido, por exemplo no nível governamental – a prescrição curricular – é deslocado do seu contexto de produção e realocado num novo contexto – das editoras de livros didáticos que, com suas características distintas e seus interesses específicos, moldarão um novo texto a partir do primeiro. E assim sucessivamente em todas as dimensões antes apontadas. Esses processos de transformação, que consistem no que Bernstein denomina de recontextualização, envolvem a atuação de diversos agentes situados em campos recontextualizadores – oficial e pedagógico. É a ação desses agentes que configura o que o autor denomina de discurso pedagógico.

O discurso pedagógico repousa em regras que criam comunicações especializadas por meio das quais as matérias pedagógicas são selecionadas e criados. Em outras palavras, o discurso pedagógico seleciona e cria matérias pedagógicas especializadas segundo seus contextos e conteúdos<sup>14</sup> (BERNSTEIN, 2000, p. 31. Tradução nossa).

Do ponto de vista do conhecimento que é disponibilizado nas escolas, pode-se pensar na recontextualização do conhecimento especializado, ligados às diversas áreas do conhecimento, na sua transformação em conhecimento escolar. Porém, não se pode esquecer que à escola cabe não só a abordagem do conhecimento especializado como, também, o tratamento de uma série de normas de conduta e valores considerados legítimos para a formação do cidadão. Assim, como destaca Bernstein, o discurso ligado ao conhecimento especializado de cada área do conhecimento é inserido numa base reguladora, relacionada a essas normas e valores, assumindo esse discurso regulador, inclusive, maior ênfase do que o primeiro. Assim, o discurso pedagógico consiste num:

princípio por meio do qual outros discursos são apropriados e trazidos para uma relação especial entre si, com o propósito da sua transmissão e aquisição. O discurso pedagógico é um princípio para a circulação e o reordenamento de discursos. Nesse sentido, não é bem um discurso mas um princípio. [...] ele é visto apenas como um princípio para deslocar um discurso, para realocá-lo, para refocalizá-lo, de acordo com seu próprio princípio<sup>15</sup> (BERNSTEIN, 2000, p. 32. Tradução nossa).

Aí se destaca um primeiro ponto para a reflexão ora proposta: as iniciativas de mudança curricular – concebidas no nível do currículo prescrito –, teriam que ser pensadas de forma coerente com a perspectiva de currículo em processo. Entretanto, normalmente, elas desconsideram as demais dimensões, tais como as condições para a organização do currículo na escola ou aquilo que se desenvolve nas salas de aula. E uma dificuldade em especial pode ser reconhecida na relação das propostas de mudança curricular com o trabalho do professor. Como entender e dimensionar a importância da atuação do professor no processo de produção do conhecimento que acontece na

<sup>14</sup>"Pedagogic discourse itself rests on the rules which create specialised communications through which pedagogic subjects are selected and created. In other words, pedagogic discourse selects and creates specialised pedagogic subjects through its contexts and contents "(BERNSTEIN, 2000, p. 31).

<sup>15</sup>"It is the principle by which other discourses are appropriated and brought into a special relationship with each other, for the purpose of their selective transmission and acquisition. Pedagogic discourse is a principle for the circulation and reordering of discourses. In this sense it is not so much a discourse as a principle. [...] it is seen only as a principle for delocating a discourse, for relocating it, for refocusing it, according to its own principle" (BERNSTEIN, 2000, p. 32).

escola? Cabe ressaltar, sobre isso, a perspectiva de Gimeno Sacristán (2000), que destaca que:

Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos - a influência é recíproca (p. 165).

### **O professor: um agente recontextualizador**

Em primeiro lugar, é preciso destacar o já amplamente reconhecido papel desempenhado pelos professores no acompanhamento e no apoio aos alunos para que consigam identificar pontos de contato entre o que já sabem sobre determinado fenômeno que está sendo objeto de estudo e o conhecimento novo, que aos poucos lhes vai sendo apresentado. Nesse processo, não se trata apenas de simplificar o conhecimento especializado para garantir a compreensão por parte dos alunos, mas de um processo muito mais complexo e que, portanto, implica sérias discussões sobre a formação desse professor. Sobre esse processo de mediação, Gimeno Sacristán (2000) ressalta:

Essa ideia de mediação, transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido [prescrito] e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos (p. 166).

Esse espaço para a recontextualização desenvolvida pelos professores é crucial para que se possa fazer a gestão da diversidade na escola, como destacam Cortesão e Stoer (2003). Mobilizando os conceitos de Bernstein, esses autores tratam, por exemplo, dos saberes que o professor deve acionar para selecionar conteúdos e formas de abordagem visando a aprendizagem de um determinado grupo de alunos, sempre marcado pela diversidade. Nesse sentido, ressaltam que, ao fazer essas seleções, os professores precisam acionar dois tipos de conhecimentos: (1) aqueles que levantam a partir do reconhecimento das especificidades do grupo – que envolvem portanto um mapeamento de múltiplas características dos alunos e da comunidade na qual vivem, de natureza sociológica, psicológica, cognitiva, emocional, etc. e (2) conhecimentos envolvidos na recriação de conteúdos e na concepção de uma metodologia adequada aos contextos e aos tipos de alunos. Este, para os autores, representa um cruzamento fecundo e original do conhecimento especializado com os contributos das teorias do currículo, das didáticas das diferentes disciplinas, etc.

Trata-se, assim de duas transformações que são conduzidas no processo de recontextualização que se desenvolve na atuação do professor: do conhecimento especializado num novo texto com base nos conhecimentos prévios dos alunos, e no processo pedagógico, com base nas ciências da educação. Constitui-se, portanto, sob a batuta do professor e com base no conhecimento socio-antropológico de sua turma, um espaço de tradução cultural.

É fácil constatar que, para que este importante espaço de recontextualização, de transformação dos textos de forma coerente com as características dos grupos de alunos e das escolas seja garantido e valorizado do ponto de vista da elaboração de políticas educacionais, é exigida a atuação em muitas frentes: (1) na busca por uma sólida formação inicial e continuada dos professores da escola básica – o que implica profunda discussão acerca do que conferiria tal solidez –, (2) na valorização do professor, expressa inclusive, mas não unicamente, na remuneração desses agentes, passando, também, pelo respeito e pela consideração do trabalho desenvolvido por eles e pelas escolas nas proposições de políticas educacionais, (3) no apoio governamental, em especial das instâncias locais, no que se refere ao acompanhamento das escolas e à articulação do seu trabalho com o de outras instituições sociais, dentre outras.

### **As prescrições curriculares - limites e possibilidades**

Retomando a argumentação desenvolvida até este ponto: afirmou-se que a função da escola é proporcionar acesso a um conhecimento não disponível, para a maioria da população, em outros contextos, além do escolar. Este conhecimento, que envolve elementos do conhecimento especializado e, também, um lote de saberes ligados aos valores, normas, procedimentos que norteiam a vida numa sociedade, em determinado contexto, deverá ser apresentado a um público muito diversificado. Defendeu-se que, na produção do conhecimento escolar, o papel do professor é central, deve ser valorizado e que as escolas devem ser igualmente apoiadas em suas iniciativas e assistidas pelas secretarias de educação no sentido de buscar a coerência e a viabilidade das suas ações em relação ao plano formativo expresso nos seus projetos pedagógicos, que, sem dúvida, se articulam com as definições curriculares mais amplas assumidas na esfera federal. Mas, claro, essa articulação terá especificidades e assim deve ser. Quanto mais detalhadas as definições/orientações centrais, menor é o espaço para esses ajustes locais, absolutamente indispensáveis quando se pensa nas características muito diferenciadas nas quais escolas, professores e alunos desenvolvem seus papéis.

Vale agora pensar, então, no caráter que essas definições centrais devem assumir, então. O primeiro aspecto a ser destacado nesse sentido é a relevância da constituição de um núcleo comum para o currículo de todas as escolas brasileiras. Porque essa é uma das muitas medidas importantes se queremos uma escola mais justa. Mas isso não significa estabelecer orientações detalhadíssimas, recortadas em tempos estreitos estabelecidos para o desenvolvimento de aprendizagens por parte de todos os alunos. Antes de tudo, é necessária uma ampla discussão com diferentes segmentos da sociedade – a partir dos campos do conhecimento especializado -, incluindo os formadores de professores e os professores que atuam nas escolas, além de outros representantes da sociedade – a fim de definir o que não pode ser negado em termos de conhecimento para crianças e jovens em seu processo de escolarização. Em outras palavras, o que deve saber alguém que conclui o ensino básico, quais as bases conceituais, os procedimentos e as habilidades de pensamento que deve desenvolver para que possa compreender a prática social na qual está inserido. Essa reflexão demanda tempo para o debate - não pode ser feito em poucos meses. As escolhas que comporão essa seleção serão sempre

provisórias, não definitivas, e, portanto, estarão sempre sob suspeita, o que implica que em sua elaboração já se deve contar com momentos de avaliação, retomada, reestruturação, novas discussões. Não se trata de estabelecer um cânnone fixo e de buscar a fidelidade acrítica a ele.

Ainda pensando na definição do que deve compor esse currículo e na articulação entre ele e a docência, é pertinente trazer algumas das afirmações de Michael Young, em sua produção acadêmica mais recente (2007; 2011; 2014; 2016). Este autor vem defendendo que se pense no que define como conhecimento poderoso, que é um conceito bastante instigante. O conhecimento poderoso é exatamente aquele ao qual todos devem ter acesso porque é o que traz instrumentos para a compreensão do mundo no qual se vive, em outras bases, diferentes daquelas que se constróem nas relações familiares ou nos grupos mais amplos nos quais se circula. Para ele, esse conhecimento é diferente do conhecimento do senso comum e é o mais adequado para compor o currículo escolar, não porque seja mais valioso em si, mas porque é mais importante para a consecução da função específica da escola – a ampliação dos horizontes de compreensão da prática social, o desenvolvimento intelectual das novas gerações.

Em qualquer discussão sobre currículo, a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola. Não se trata de que um seja "bom" e o outro, "ruim". É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular - ou disciplinar - é independente do contexto, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência(YOUNG, 2016, p. 33-34).

Assim, se o acesso ao conhecimento poderoso é para todos, isto supõe a ideia de um núcleo comum para o currículo, coerente com o plano formativo que se assumiu num determinado contexto. Mas, nessa perspectiva, o que deve constar no documento que traz a prescrição curricular? Basicamente, as definições sobre o que deve ser disponibilizado, ou seja, uma seleção do que se define como os melhores instrumentos desenvolvidos pelos campos do conhecimento, ou, o mais longe que se chegou em cada área na explicação do mundo. E aqui, um ponto especialmente polêmico do pensamento de Michael Young: na concepção dessa seleção, no nível do currículo prescrito, não entra o conhecimento do aluno ou o seu interesse. O que conta é o conhecimento especializado, ligado às disciplinas escolares.

O que significa isso? Um retrocesso em relação a tudo o que já se avançou na consideração da relevância das especificidades culturais dos aprendizes na escola? A defesa de um currículo que nega a experiência dos grupos sociais e assume uma natureza de erudição, a fim de calar outras vozes detentoras de pouco ou nenhum poder na configuração social? Não é o que o autor admite:

O aspecto mais debatido do "conhecimento poderoso" é o poder. Poder é muito facilmente interpretado como "poder sobre" e, com frequência, como na política, em qualquer nível, poder sobre os outros. Entretanto, diferentes

disciplinas oferecem aos alunos diferentes tipos de poder. Por exemplo, as ciências geram o poder da abstração e da generalização; as ciências sociais fornecem fontes de generalização mais fracas, mas também propiciam novas maneiras de compreender como as pessoas e as instituições se comportam. As ciências humanas não proporcionam bases para a generalização, mas podem mostrar - por exemplo, em grandes peças, filmes e livros - como o particular, um personagem, por exemplo, em uma grande peça ou história, pode representar algo sobre a humanidade em geral (YOUNG, 2016, p. 35).

Para ele, o conhecimento do aluno, bem como os seus interesses, são absolutamente imprescindíveis para o trabalho do professor. Este é o material que informa ao professor o ponto de partida na abordagem do conhecimento das disciplinas, o que pode fazer sentido para seus alunos, e que embasa suas escolhas relativas ao método de ensino, à sequência na qual será apresentado, o tempo que sua abordagem demandará. Em outras palavras, essa é uma questão ligada à Didática – ou, como consta na tradução de seus textos à Pedagogia. Em sintonia com essa perspectiva, Gimeno Sacristán (2000) destaca:

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com as suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua própria função educativa. O currículo pode exigir determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos (p. 168).

Em síntese, Young diferencia Currículo e Pedagogia, ou, Didática, embora destaque que essa é uma distinção que não cabe para o professor em sua atuação, mas para os elaboradores de políticas. Explicando: Currículo se refere à seleção de conhecimento considerados legítimos e cujo acesso deve ser garantido a todos; Pedagogia se refere ao trabalho do professor, à sua atuação naquele espaço, antes mencionado, de tradução cultural. Mas, claro, na prática do professor, Currículo e Pedagogia se misturam constantemente.

E por que essa diferenciação caberia para os formuladores de políticas? Porque, o autor salienta, o currículo deve ser compreendido como as definições amplas sobre qual é o conhecimento que deve ser disponibilizado nas escolas e não como as orientações estritas sobre como devem atuar os professores. Este é o espaço do saber específico do professor e suas escolhas deverão se desenvolver na relação com seus alunos, nas condições reais que encontra nas escolas. Não caberia aos elaboradores de políticas, portanto, na perspectiva de Young, avançar sobre esse espaço de atuação do professor, porque, na tentativa de controlar o trabalho docente para atingir qualidade na educação -, restringe-se a margem para a articulação entre diferentes saberes na composição do conhecimento escolar – papel que cabe a esse agente.

## **Considerações finais**

Pretendeu-se destacar na análise desenvolvida que, na construção social do currículo, atuam muitos agentes, com maior ou menor autonomia, a depender da configuração mais ou menos centralizadora das tomadas de decisões sobre a formação escolar pretendida. E agora, para encaminhar as considerações finais, retoma-se a afirmação feita anteriormente: a função específica da escola é a ampliação dos recursos para a compreensão e a análise da prática social, do mundo em que se vive. Neste sentido, qualquer tentativa de mudança no currículo deveria partir da garantia de algumas condições: antes de tudo, de espaço para ampla discussão que culmine no projeto pedagógico de cada instituição – o texto que expressa qual é o plano que se traça para o desenvolvimento de crianças e jovens - e, depois, nas escolhas que compõem o currículo que deverá garantir a formação afirmada na projeto pedagógico e que tomarão por base as definições centrais relativas aos grandes temas a serem abordados na escola. Estas, deveriam evitar delimitações muito rígidas em relação ao tempo - por exemplo, as especificações de expectativas de aprendizagem a serem cumpridas num prazo de um ano. Além disso, para fazer essas escolhas, tem-se que considerar as características do alunado e da comunidade, as tradições da escola – o que vem sendo feito, como vem sendo feito, o que faz sentido para aquele grupo –, os recursos locais que podem ser acessados, na parceria com outras instituições sociais e com o apoio das instâncias governamentais.

Enfim, não é tarefa fácil discutir ou definir o currículo. Não é fácil e resulta sempre em acordos provisórios. E esta provisoriação não deve ser motivo para se evitar assumir tais acordos – é preciso fazer escolhas e tais escolhas sempre poderão ser mais favoráveis a determinados grupos e poderão obscurecer ou calar outras vozes, já que são feitas num determinado contexto, sob uma determinada configuração de poder. Mas a consciência dessa provisoriação é fundamental e nos obriga a manter a atenção e a disposição para o necessário debate.

## **Referências**

- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**. Theory, research. critique. London: Taylor & Francis, 2000.
- CORTESÃO, L.; STOER, S.. A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R.; MOREIRA, A. F. B. (orgs). **Curriculo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 189-207.
- GIMENO SACRISTÁN, J. O que são os conteúdos do ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 149-195.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.
- GOODSON, I. **Curriculo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Curriculum, cultura e sociedade**. SÃO PAULO: CORTEZ, 1994.

MOREIRA, Antônio F. B. Curriculum: novas trajetórias para a escola pública básica. In: GERALDI, C. M. G., RIOLFI, C. R., GARCIA, M. F. (Orgs.). **Escola viva**. Elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

YOUNG, Michael F. D. **Knowledge and Control**: New Directions for the Sociology of Education. London, UK: MacMillan, Open Un., 1971.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.-dez, 2011.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, vol. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.