



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Bioto-Cavalcanti, Patrícia Aparecida
Currículo: perspectivas de análise e de transformação
EccoS Revista Científica, núm. 33, enero-abril, 2014, pp. 205-217
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71531141013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

CURRÍCULO: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE E DE TRANSFORMAÇÃO

CURRICULUM: VIEW OF ANALISES AND TRANSFORMATION

Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti

Professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educativas da Universidade Nove de Julho, São Paulo. Doutora em História da Educação pela PUC-SP.
patbioto@ig.com.br

RESUMO: Partindo de uma concepção crítica de currículo entendido como constructo social e histórico, este texto em como objetivo apresentar categorias de análise do currículo escolar de modo a elucidar questões acerca dos conteúdos escolares, da função social do ensino, dos modelos de ensino-aprendizagem propostos por diferentes arranjos curriculares e do potencial do trabalho do professor em contexto escolar, tendo em vista a construção de alternativas emancipadoras de currículo, de proposta educacional e de concepção humana; logo, de projeto social. Para tanto, procedeu-se à pesquisa bibliográfica, a qual inspirou o modo de construção do texto. O texto finda considerando o caso do currículo do Estado de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Ferramentas de análise. Atuação docente.

ABSTRACT: To start from a critical conception of curriculum understand like a social and historical construction, the purpose of this text is to present categories of the analyses from scholar curriculum to elucidate questions about the scholar contents, of social function of the education, models of teaching-learning defended for different curriculums arrangements and of the potential of teacher labour in scholar context, to constructed liberators alternatives of curriculum, of educational goals and human concept; soon, about social project. Therefore that was a bibliographical research, that inspired the way of elaboration of that article. This essay finalized to considering the case of the São Paulo State curriculum.

KEY WORDS: Curriculum. Instruments of analysis. Teacher labour.

Introdução

De acordo com a perspectiva de análise aqui adotada, é fundamental na reflexão acerca do currículo escolar considerá-lo como elemento vivo, orgânico, dinâmico e multirrelacional da prática educacional. Nunca acabado, definitivo, em constante reconstrução, de acordo com as propostas de sociedade e de escola em que se constitui.

Desta forma, é imprescindível a esta concepção considerar alguns elementos que participam de sua configuração como basilares, a saber, neste texto: (1) uma questão epistemológica, que diz acerca do conhecimento que se incorpora ao currículo como conteúdo; (2) o sentido social que a formação escolar e o currículo, em consequência, encarnam, assumem e ressignificam; (3) em decorrência, as pedagogias advindas de formas de composição de conteúdos curriculares, dando diferentes significados, cada uma delas, aos elementos principais do processo educativo, professor e aluno, em suas relações pedagógicas; (4) uma atribuição valorativa ao papel desempenhado pelos professores, de acordo com determinada perspectiva do currículo.

Este texto tem como objetivo discutir o currículo escolar considerando perspectivas que vêm sendo construídas de modo a oferecer instrumentos de análise para o currículo escolar. A ideia é que tais parâmetros possam ser aplicados em instituições de ensino de níveis diferentes, pertencentes às redes públicas ou privadas de educação. Pensando ainda na validade de tais instrumentos, é plausível sua aplicabilidade em distintas perspectivas: (1) institucional (considerando os projetos institucionais via valores e objetivos sociais que tais instituições perseguem); (2) gradual (considerando os projetos de cursos e diferentes modalidades de ensino dentro de uma mesma instituição ou sistema de ensino); (3) específico (considerando um conjunto de disciplinas ou diferentes séries dentro de determinado nível ou instituição de ensino); (4) particular (considerando a prática pedagógica em dada sala de aula de toda e qualquer instituição de ensino).

Também é parte do escopo do texto discutir o potencial transformador do qual o trabalho do professor é prenhe, desde que articulado a um projeto de escola e a valores educacionais e sociais construídos em conjunto. Giroux (1997) o considera como elemento fundamental para a realização do projeto educacional, do currículo e das práticas pedagógicas,

como aquele que realiza, transforma e ressignifica o currículo prescrito, e que propõe alternativas.

Adotou-se para tanto um procedimento bibliográfico de pesquisa e de construção do texto. Buscou-se, entre os argumentos trabalhados, uma coesão interna, articulados à natureza e aos objetivos do texto.

1 Um conceito de currículo

O entendimento de currículo que fundamenta a construção deste texto é aquele que se apropria das contribuições das teorias críticas do currículo, que apontam para o currículo como artefato escolar socialmente constituído e em permanente processo de elaboração, num campo de acomodação e contestação, composto por grupos econômicos e culturais diferencialmente fortalecidos e representados, em contextos igualmente diferenciados e historicamente construídos.

O currículo é aqui entendido não apenas, mas ainda, como o rol de conhecimentos socialmente produzidos e selecionados para compor o percurso de estudo escolar, visando a uma formação acadêmica e profissional, determinada, organizada em tempos, espaços, dispositivos pedagógicos, normas, regras, planos e métodos de aprendizagem e de ensino.

Como campo de disputas, de acomodação e transformação, o currículo está muito longe da pretensa neutralidade que lhe foi atribuída pelos teóricos tradicionais do currículo. Para estes, entre os quais Bobbit (1918) e Tyler (1975), o currículo é uma composição desinteressada e técnica de conhecimentos. Conhecimentos estes selecionados segundo fontes imparciais da filosofia e da ciência, segundo os valores consensuais da sociedade com vistas à educação e formação do cidadão para o desempenho de funções que contribuam para o progresso social. Consequentemente, as preocupações das teorias tradicionais do currículo e de seus modelos se voltam a “como” organizar o currículo.

A discussão do currículo está indelevelmente ligada às discussões dos projetos educacionais de uma dada sociedade que, de acordo com sua configuração econômica, política e cultural, constrói valores e normas que lhe expressem os fundamentos e objetivos, e que busquem sua manutenção, reprodução e desenvolvimento. A essência de cada sociedade incorpora-

se nas formas de organização da vida social, historicamente constituídas, entre as quais os projetos educacionais corporificados nas instituições de ensino. Deste ponto de vista é impensável considerar o currículo neutro, descolado de um conceito de mundo, de sociedade, de homem, de escola, de professor e de aluno.

O estabelecimento dos conhecimentos que comporão o currículo está relacionado não à investigação de qual conhecimento é verdadeiro, mas sim à investigação das razões últimas e primeiras que estabelecem um dado conhecimento como verdadeiro. A questão não é qual conhecimento, mas por que este conhecimento e não aquele.

A incorporação do conhecimento socialmente elaborado no currículo escolar em forma de conteúdos disciplinares é apenas uma das perspectivas possíveis de investigação das questões basilares que compõem o currículo e que fornecem elementos para uma análise profunda da escola e da sociedade. Há que se considerar outras questões como pertencentes à discussão do currículo, para além daquelas do conteúdo, a saber: a organização do currículo; a relação entre os conteúdos que compõem o currículo; as metodologias de aprendizagem e de ensino; os tempos e espaços escolares; a relação professor-aluno; a avaliação escolar; os materiais de apoio ao ensino-aprendizagem; o regime de convivência escolar; as normas de comportamento e disciplina; além das relações sociais e institucionais intra e extraescolar, como as existentes com a comunidade escolar interna e externa; as relações com as autoridades de ensino, com os órgãos reguladores e com os dispositivos legais dos sistemas de ensino. Por último, mas não menos importante, as relações do currículo como artefato escolar socialmente construído e em processo permanente de elaboração com o projeto político-pedagógico das escolas. Este último, elemento indispensável para a proposição de objetivos escolares e para a definição de propostas, estratégias e ações a serem levadas a efeito de acordo com os objetivos estabelecidos.

2 A seleção dos conteúdos curriculares e a função social do ensino

A imagem criada por René Descartes no século XVII permite uma compreensão acerca dos conhecimentos e dos conteúdos escolares. O filósofo

sofo, geômetra e matemático criou um símbolo interessante para expressar sua ideia acerca do conjunto de conhecimentos: a árvore dos saberes.

As raízes da árvore representam os mitos fundantes da civilização, forma primeva de conhecimento que dava sentido aos fenômenos naturais e humanos. Utilizava-se de linguagem alegórica em narrativas poéticas com fins de registro daquela elaboração, transmissão às futuras gerações e reprodução de um modo de interpretar o mundo e de viver.

O tronco da árvore representa a filosofia, forma elaborada e essencial para a existência e expansão da árvore. Por filosofia pode-se entender as elaborações do intelecto humano em seu esforço de dar sentido e organização aos objetos cognoscíveis. Utiliza-se para isto de estruturas racionais de interpretação e expressão, com linguagem que expressa o encadeamento lógico das ideias. O objetivo da filosofia pode ser entendido como o de constituir-se enquanto saber por excelência, como aquele que sustenta e dá consistência ao edifício do conhecimento.

Os galhos, por sua vez, representam as diferentes disciplinas científicas existentes ao tempo de Descartes, que por sua vez subdividem-se em inúmeros ramos. A ciência, numa interpretação, representaria a mais alta conquista do gênero humano. Significaria as respostas avançadas que o homem elaborou para dar conta dos desafios existenciais, naturais e sociais que lhe são postos em razão direta da necessidade da garantia da sobrevivência e do progresso.

Por mais que a árvore dos saberes remeta a uma ideia de totalidade, não há como se furtar da interpretação da hierarquia dos saberes que ela deixa ver, dando lugar privilegiado aos saberes científicos, centrais nos currículos escolares.

No movimento essencialmente moderno de disciplinarização, de paulatina e crescente especialização dos saberes, assistimos à perda da totalidade (como ignorância) para possibilitar o conhecimento; nesse processo, vão-se criando as diferentes ciências e proliferam os novos saberes. Nas escolas, o processo é reproduzido na dimensão do ensino-aprendizagem, e os currículos mais e mais se especializam, subdividindo-se cada vez mais. No entanto, quanto mais nos enfronhamos pelos galhos da árvore, mais difícil fica vislumbrar a árvore em sua com-

pletude; às vezes, chega-se mesmo a se perder a dimensão da unidade, de que a árvore é uma só e que aquele ramo daquele galho é parte deste todo. (GALLO, 2009, p. 16).

Chega-se a perder, o que é mais grave, a dimensão da unidade daquele que é formado de acordo com a perspectiva do conhecimento científico, e deste conhecimento científico uma seleção, apenas o que é considerado como verdadeiro e útil.

Philippe Perrenoud (2003), analisando as relações entre a avaliação (como prática pedagógica e como medida de desempenho dos alunos e das escolas em sistemas externos e massificados de avaliação) e currículo, faz importantes afirmativas neste sentido. É representativo o que o autor aponta como uma das grandes conclusões do seu trabalho: a análise das avaliações aponta para uma ênfase nos conteúdos cognitivos.

Tal aspecto, segundo Perrenoud (2003, p. 12), deve-se, em parte, à mensurabilidade possível destes conhecimentos em testes de papel e lápis: “É mais rápido e mais barato ater-se a provas escritas, reduzindo, desse modo, aprendizagens escolares às aquisições cognitivas, dando prioridade às disciplinas principais e às operações técnicas”.

A mesma criatividade não seria encontrada para mensurar a imaginação, a autonomia, a solidariedade, a cidadania, o equilíbrio corporal, o ouvido musical e o juízo estético, por exemplo (PERRENOUD, 2003).

Estes resultados indicam a escola como portadora de uma instrução essencialmente cognitiva, em detrimento de uma educação afetiva, social e relacional (PERRENOUD, 2003, p. 20).

Quanto à função social do ensino, considerando especificamente o ensino público espanhol da atualidade, Antoni Zabala (1998, p. 27) afirma que é “[...] selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido”. Os esforços educacionais vão, neste sentido, ao encontro de objetivos propedêuticos eminentemente de capacitação profissional. Concentram-se em conhecimentos científicos e técnicos, acionando, por sua vez, as estruturas cognitivas prioritariamente. Em contrapartida, outros conteúdos e habilidades são desvalorizados.

É questionável o direcionamento da escola e do currículo a objetivos seletivos, propedêuticos e cognitivos tão somente. Outros fundamentos e

horizontes não são desejáveis e possíveis? E para sua realização, qual pode ser o primeiro passo?

Zabala aponta que os objetivos educacionais devem ser elaborados sempre em termos das capacidades que se pretende desenvolver nos alunos. Para além das capacidades cognitivas existem as capacidades motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetiva), de relação interpessoal e de inserção e atuação social. A consideração destas capacidades inter-relacionadas é o primeiro passo para a consecução de uma formação integral.

Considerando o âmbito da sala de aula e ao mesmo tempo o currículo escolar como ambientes concretos de intervenção pedagógica, à pergunta “por que e para que ensinar” acrescenta-se a pergunta “o que ensinar” de modo a dar exequibilidade às finalidades educacionais. Esta questão remete aos conteúdos escolares.

O termo conteúdo aqui não se refere àquilo que se deve aprender em termos referentes exclusivamente aos conhecimentos das disciplinas escolares que assumem a forma de conhecimentos intelectuais. São conteúdos de aprendizagem “[...] todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p. 30).

Para Zabala, quatro conjuntos de conteúdos são fundamentais para a formação integral. São eles: conteúdos factuais, conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. Os diferentes conteúdos têm pesos diferentes em diferentes níveis de ensino. Todos são igualmente úteis para a aprendizagem e para a vida social. Tais conteúdos constituem-se como parâmetros de análise em estudos curriculares, de políticas educacionais e de configuração de instituições de ensino.

Os conteúdos factuais referem-se ao conhecimento dos fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares. São conhecimentos indispensáveis para a elaboração do entendimento de contextos concretos, operações e situações. O aprendizado dos conteúdos factuais se dá quando o aluno é capaz de reproduzi-los.

Os conteúdos conceituais são aqueles que se referem a conceitos e princípios. Os conceitos são elaborações referidas a um conjunto de objetos com características comuns, como, por exemplo, o conceito de mamífero, densidade, impressionismo. Princípios são leis ou regras gerais que se aplicam a determinado grupo de objetos explicando-os e normalizando-

os. São exemplos de princípios o princípio de Arquimedes, os axiomas matemáticos, as categorias do pensamento filosófico, como os silogismos etc. Tanto o aprendizado de conceitos quanto o de princípios requerem o desenvolvimento da compreensão acerca de seus significados e extensão. O aprendizado de conteúdos conceituais se dá quando o aluno é capaz de utilizá-los para compreender determinado fenômeno, de acordo com determinados conceitos ou princípios, além de expor seu entendimento. Este aprendizado nunca se encerra.

Um conjunto de ações ordenadas com vistas a um fim compõe o conteúdo procedimental. Conteúdos procedimentais incluem regras, técnicas, destrezas, habilidades, estratégias e procedimentos. Os conteúdos são, em si, ações. Ações que podem ser mais simples e motoras, como complexas e cognitivas: saltar, cortar, comer, pular, ler, escrever, desenhar, observar. Para a aprendizagem de conteúdos procedimentais requer-se: 1) a realização das ações; 2) a exercitação múltipla; 3) a reflexão sobre a atividade; 4) a aplicação em contextos diferenciados (ZABALA, 1998, p. 45-46).

Por fim, os conteúdos atitudinais são aqueles que agrupam valores, atitudes e normas. Por valores está se entendendo aqui as ideias éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre conduta e dar sentido às ações, como, por exemplo, solidariedade, respeito. Atitudes são a forma como cada pessoa se conduz de acordo com valores determinados. Normas são padrões ou regras de comportamento que devem ser seguidos em determinados contextos comuns e obrigatórios a todos os membros de um grupo social.

Considera-se que o aprendizado de conteúdos atitudinais passa pela interiorização dos mesmos, dando origem à elaboração de critérios a serem aplicados em situações específicas. O aprendizado mobiliza o pensamento, o sentimento e as atitudes do aluno, integradamente. Só assim ele põe em movimento e em processo de aprendizagem de conteúdos atitudinais. Está, então, apto, a partir de suas elaborações, a assumir posturas e atitudes coerentes (ZABALA, 1998, p. 46-47).

O grande fim para a consideração deste conjunto de conteúdos está em sua intencionalidade e potencialidade de trabalhar com vistas a uma proposta de compreensividade e de formação integral. O currículo assim constituído atende “à diversidade dos alunos de processos autônomos de construção de conhecimento” (ZABALA, 1998, p. 50).

3 Modelos de ensino-aprendizagem compostos pelos currículos

Estas são características que compõem o que as autoras Morais e Neves, citadas por Mainardes e Stremel (2010, p. 9), chamam de pedagogia mista. Numa pedagogia mista o professor assume um papel de mediador e os alunos um papel mais ativo. A pedagogia mista é uma construção que pretende superar os processos pedagógicos que Basil Bernstein (1996) definiu como pedagogias visíveis e pedagogias invisíveis. Pedagogias visíveis são aquelas práticas pedagógicas marcadas por forte classificação e forte enquadramento e as pedagogias invisíveis caracterizam-se por fraca classificação e fraco enquadramento.

Classificação e enquadramento são conceitos elaborados por Bernstein para servir como critério de elaboração e análise de currículos. O conceito de classificação é utilizado para descrever as áreas do conhecimento contempladas no currículo e os conteúdos a serem ensinados. A classificação dos conhecimentos e dos conteúdos no currículo pode ser forte ou fraca. Uma forte classificação denota que os conteúdos estão separados por limites fortes. Numa classificação fraca há reduzida separação entre os conteúdos e as áreas de conhecimento, permitindo um maior contato entre eles.

O critério de enquadramento refere-se às relações de poder e controle que são constituídas no processo de ensino-aprendizagem de acordo com o projeto educacional em que se insere. Influencia como o processo se dá, notadamente no que diz respeito à relação professor-aluno. Se o enquadramento é forte, o transmissor da mensagem tem grande controle da mensagem transmitida; se é fraco, o transmissor tem um controle menor sobre os elementos da prática pedagógica.

A aplicação de critérios de classificação e enquadramento leva à classificação de currículos em tipo integrado e coleção. Um currículo de forte classificação e forte enquadramento é tipo coleção. Caracteriza-se como uma coleção de conteúdos separados em áreas do conhecimento fixas e sem comunicação. Um currículo integrado tem fraca classificação e fraco enquadramento. Os conteúdos conversam entre si e convergem, assim também como é fluida a relação pedagógica estabelecida entre professor

e aluno e o compartilhamento de propostas e execução dos elementos da prática pedagógica.

Diferentes propostas educacionais comportam diferentes tipos de currículo, integrado ou coleção. Tais propostas educacionais e currículos estão em razão direta dos objetivos educacionais perseguidos por dada instituição ou conjunto delas e do projeto de sociedade e de homem para os quais concorrem. Consequentemente, capacidades a serem desenvolvidas nos alunos (cognitivas, afetivas, sociais) estão relacionadas aos conteúdos presentes nos currículos e à forma de composição e execução dos mesmos.

4 Os professores e o currículo

Arelado às características das instituições de ensino em que exerce a docência, aos dispositivos pedagógicos e legais que compõem e regulam as escolas e os sistemas de ensino, o professor é elemento diretamente responsável pela realização das propostas educacionais e do currículo. Sua postura é fundamental na prática pedagógica que realiza o currículo oficial produzido e prescrito, mas que igualmente o transforma e ressignifica.

Para Giroux (1997, p. 27), os professores são peças-chave para a constituição do que chama de “escolas públicas como esferas democráticas”. O autor elabora esta definição como expressão e proposta de uma “pedagogia radical”, que vai além da crítica da escola e da sociedade como meramente reproduzoras das estruturas sociais alienantes.

Por pedagogia radical pode-se afirmar que Giroux (1997, p. 27) designa o direcionar de esforços de elaboração e de execução de uma “pedagogia das possibilidades”. A pedagogia das possibilidades aponta para as oportunidades de lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das escolas, congregando para isto o trabalho de professores, fundamentado de maneira crítica e profundamente transformadora.

Os professores aparecem, então, no discurso de Giroux, como “intelectuais transformadores”. Docentes em sua essência, com competência técnica e compromisso político (NOSELLA, 2005), assumem e realizam, em conjunto, a possibilidade da reflexão crítica acerca das questões fundamentais da educação, da escola e de seu funcionamento cotidiano.

Abertos ao diálogo e ao aprendizado *inter pares*, socializam, num primeiro momento, os entraves, problemas e dores da docência para que conjuntamente se apoiem e busquem alternativas de enfrentamento e proposituras. Este trabalho não se faz sem uma investigação criteriosa e teoricamente fundamentada e descolada de um projeto de escola, que se abra como esfera pública democrática para este exercício e que se constitui como tal nele.

Para desenvolver uma pedagogia das possibilidades, para lutar por uma escola pública democrática, é preciso ter objetivos claros e estáveis, de modo que os professores possam investir sua energia e esforços para compor um projeto educacional que dê conta da formação integral dos alunos. O projeto de uma instituição de ensino encarna-se em seu currículo, conjunto de objetivos e conteúdos de formação. Cada sociedade moderna elabora seu projeto educacional, concretizado no currículo. O currículo comporta, dessa forma, uma diversidade de concepções de vida e, portanto, de educação.

Considerações finais

Nos últimos seis anos, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo vem redefinindo o currículo da rede oficial do ensino. O que foi inicialmente colocado como uma “Proposta Curricular” em 2007 se tornou o “Currículo do Estado de São Paulo” em 2011, a ser aplicado em todas as escolas da rede pública paulista.

Paralelo a este movimento, a mesma Secretaria envidou esforços para a consecução do projeto de uma Escola de Formação de Professores. Em 2010, a “Escola de Formação e de Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato de Souza” iniciou suas atividades.

Tais iniciativas do Estado de São Paulo dão a ver a articulação necessária entre uma proposta político-social, um projeto de escola e a importância do trabalho do professor em tal quadro.

Muitas questões cabem ao currículo que foi constituído para as escolas do Estado de São Paulo. Questões que vão desde sua vinculação com um programa partidário e com ideias nacionais de educação às práticas

avaliativas do sistema de ensino e ao regime de progressão continuada e recuperação de estudos.

Cabe ainda uma investigação dos materiais de apoio elaborados para dar conta da realização do Currículo do Estado de São Paulo, a saber, principalmente: (1) os documentos que apresentam as diversas áreas de conhecimento (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e códigos e matemática); (2) os cadernos do professor e os cadernos do aluno. Consideram-se também como objetos privilegiados de análise as práticas de formação em serviço com diferentes membros da Secretaria Estadual de Educação e encontros científicos e seminários temáticos que discutem o trabalho das escolas e das diversas equipes de trabalho responsáveis pelos projetos em andamento.

Uma análise prévia do processo de construção de tal currículo bem como da articulação dos elementos que o constituem afirmam a validade da hipótese levantada neste trabalho: a possibilidade de análise do currículo de acordo com os argumentos aqui construídos, de modo a ressaltar o currículo como construção social e a centralidade do professor.

Referências

- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BERNSTEIN, Basil. *A estrutura do discurso pedagógico*: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOBBIT, Franklin. *The Curriculum*. 3. ed. New York: Arno Press, The New York Times, 1918.
- GALLO, Silvio. A organização do currículo. *TV Escola/Salto para o Futuro*, Brasília, DF, Ministério da Educação, ano XIX, nº 1, abr. 2009. (Currículo: conhecimento e cultura).
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 1-24, maio/ago. 2010.
- NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo. *TV Escola/Salto para o Futuro*, Brasília, DF, Ministério da Educação, ano XIX, nº 1, abr. 2009. (Currículo: conhecimento e cultura).

TYLER, Ralph. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Tradução Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em 25 nov. 2013 / Aprovado em 10 fev. 2014

Para referenciar este texto

BIOTO-CAVALCANTI, P. A. Currículo: perspectivas de análise e de transformação. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 205-217, jan./abr. 2014.