

DISRUPCIÓN Y AUTONOMÍA: CRITERIOS PARA EL CURRÍCULO CONTEMPORÁNEO

Hildegard Susana Jung- hildegard.jung@unilasalle.edu.br

Paulo Fossatti- paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

Jefferson Marlon Monticelli - jefferson.monticelli@unilasalle.edu.br

RESUMEN

El objetivo del trabajo consiste en suscitar el debate alrededor de la constitución de un currículo disruptivo, desdibujando parámetros para la promoción del desarrollo de la autonomía del estudiante. La metodología tiene abordaje cualitativo y como fuente de datos, recurrimos a la investigación bibliográfica. Los resultados señalan hacia un currículo con las siguientes características: a) con aporte de producción de sentido al trabajo escolar; b) contenido vinculado a la vida del estudiante; c) metodologías activas; d) evaluación diagnóstica y formativa. Más que repetir informaciones, el estudiante necesita desarrollar las competencias básicas aseguradas en ley. Concluimos que los contenidos curriculares deberían surgir a partir de un proceso de diálogo entre todos los involucrados con la comunidad escolar, puesto que la vida cotidiana de los estudiantes debe estar en el centro del currículo.

PALABRAS-CLAVE: currículo disruptivo; autonomía del estudiante; aprendizaje significativo; mundo contemporáneo.

ABSTRACT

The objective of the work is to stimulate the debate about the constitution of a disruptive curriculum, drawing parameters for the promotion of the development of the student's autonomy. The methodology has a qualitative approach and as a data source, we use bibliographic research. The results point to a curriculum with the following characteristics: a) with a contribution to the production of meaning for schoolwork; b) content related to the student's life; c) active methodologies; d) diagnostic and formative evaluation. More than repeating information, the student needs to develop the basic skills guaranteed by law. We conclude that the curricular contents must arise from a process of dialogue between all those involved with the school community, since the students' daily lives must be at the center of the curriculum.

KEYWORDS: disruptive curriculum; student autonomy; Meaningful learning; contemporary world.

1 INTRODUCCIÓN

El término currículo, de acuerdo con Ferreira (2010: 214), significa “Descripción del conjunto de contenidos de un curso escolar o universitario”. Según la educadora Zotti (2006),

desde el punto de vista etimológico, el término currículo deriva de la palabra latina *Scurrere*, correr. De esa manera, está relacionada con la carrera, con el recorrido. La autora explica que en el campo pedagógico el termo puede designar, además del plan estructurado de estudios, el tiempo de cada matriz del currículo.

En un intento de conceptualizar currículo, puesto que cada concepción está cargada de una perspectiva - pedagógica, de época, del contexto, histórico, político, social, económico e incluso personal -, Vasconcellos (2011: 26) explica que “a partir de los siglos XVI/XVII, *curriculum* pasa a ser aplicado a las instituciones de enseñanza, sustituyendo las designaciones medievales *studium, ordio, ratio, formula e insitutio*”. El autor explica que, en la contemporaneidad, hay dos grandes líneas de comprensión del currículo en el ámbito escolar: una se refiere a “una visión más restrictiva, que entiende el currículo como un conjunto de asignaturas [...], programas, lista de contenidos” (Vasconcellos, 2011: 28) y otra, más mediadora, que busca contemplar el currículo a partir de la perspectiva teórico-metodológica, de la intencionalidad.

Dicho eso, el presente estudio tiene como objetivo suscitar el debate alrededor de la constitución de un currículo disruptivo, desdibujando parámetros para la promoción del desarrollo de la autonomía del estudiante. La metodología tiene abordaje cualitativo, recorriendo a la investigación bibliográfica como fuente de datos, los cuales examinamos a la luz de la técnica de Análisis de Contenido (Bardin, 2016).

2 MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

Puesto que investigamos la concepción del currículo en la perspectiva de la intencionalidad, nos interesa ubicar los distintos énfasis del currículo de la escuela occidental a lo largo de la historia para tejer nuestra reflexión alrededor del currículo en la actualidad. De esta manera, a continuación, discurremos, aunque brevemente, sobre algunas concepciones de distintas escuelas.

En la concepción Clásica, que comprende el período de la Edad Antigua, en la Grecia antigua y en Roma, el énfasis del currículo estaba en el sujeto, pero como hombre público, puesto que la formación estaba centrada en la preparación para gobernar (la *Polis*) o tener un cargo en la *res publica* (esfera pública) romana. La educación se daba por medio del equilibrio entre la formación intelectual, física y estética. Iban a la escuela, principalmente, niños y jóvenes, pero mujeres y esclavos no estaban incluidos en el proyecto educativo. El

que llevaba a los niños a la escuela y ayudaba con las tareas de casa era un esclavo denominado pedagogo (*paidagôgós*).

El periodo de la Escolástica, durante la Edad Media, trajo énfasis curricular en el objeto, el saber conceptual. La *universitas studii* (universidad) ofrecía un estudio catedrático, en el que el educador leía las lecciones y los estudiantes “repetían al pie de la letra las lecciones desarrolladas” (Arévalo & Palevi, 2010: 120). De acuerdo con Vasconcellos (2011), a partir del siglo XII comienza la expansión de la escuela elemental y se piensa en la formación docente. Hasta entonces, pocos niños eran atendidos en pequeñas escuelas y monasterios. A la época, empieza la primera gran organización curricular, que consistía en dos partes, influyendo hasta hoy la organización curricular: el “*Trivium* (tres vías: Gramática, Retórica y Dialéctica, instrumentos básicos o “ciencias del lenguaje” y del pensamiento) y en el *Quadrivium* (cuatro vías: Aritmética, Geometría, Música y Astronomía, “ciencias de las cosas”)” (Vasconcellos, 2011: 33).

La concepción Renacentista (1300 a 1700) tuvo como énfasis del currículo la realidad. Según Vasconcellos (2011), es una continuación del periodo anterior, cuando hay gran esfuerzo en ampliar la atención a los niños, surgiendo las escuelas, la separación por edad y nivel de escolaridad y, una vez más, se percibe la necesidad de formación docente. Emergen la observación, la experimentación y la aplicación del conocimiento. Ese periodo recibe gran influencia de la Reforma Protestante, lo que resulta en un currículo centrado en la lectura debido al acceso ampliado a la Biblia.

En el periodo Tradicional de la Edad Moderna, que corresponde al tiempo cronológico comprendido antes del comienzo de la Edad Contemporánea, el énfasis del currículo estuvo otra vez en el objeto. Vasconcellos (2011) explica que el pueblo anhelaba una escuela para todos, pues el Estado la ofrecía de forma precaria y contaba con la ayuda del trabajo comunitario mantenido por las órdenes religiosas. Las escuelas secundarias atendían a los estudiantes de las familias ricas y empieza la preocupación con la educación de las doncellas. Libâneo (1983) constata que en esta época hay énfasis en el método y no más se valora la experimentación, pues se considera el conocimiento como verdadero. Este contexto y asimismo el confronto de los saberes de la escuela entre la burguesía en ascensión y la nobleza en decadencia, hace que el currículo “caiga en el academicismo, en el enciclopedismo, el saber por lo saber, desvinculado de las cuestiones básicas del sujeto y de la realidad” (Vasconcellos, 2011: 34).

El período Tradicional del comienzo de la Edad Contemporánea también enfatiza el objeto, es decir, el saber conceptual, pero comienza a importarse con los aspectos

procedimentales y actitudinales, con carácter instrumental. Es el inicio del Estado-educador, con “incremento de las escuelas públicas, discurso de la formación del ciudadano, de la igualdad de oportunidades y del mérito individualmente conquistado” (Vasconcellos, 2011: 34).

La fase de la Escuela Nueva, con énfasis curricular en la persona, ocurrió en la Edad Contemporánea. En Brasil, fue marcada por dos momentos: *Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva* (1932) y *Manifiesto de los Educadores* (1959). Con énfasis en las maneras como cada niño aprende, en esta fase se buscó una “educación pública universal, obligatoria y gratuita en todos los grados e integral, para garantizar el desarrollo de las capacidades físicas, morales, intelectuales y artísticas de cada niño, adolescente o joven” (Sanfelice, 2007, p. 551). De acuerdo con Vasconcellos (2011, p. 35), además del aprender haciendo, “en este periodo se enfatiza el aprender a aprender”.

Una vez más la Edad Contemporánea vuelve a un periodo Tradicional de la concepción del Currículo. En Brasil, ocurre durante el régimen militar. En este periodo, según Vasconcellos (2011) la formación docente en nivel específico deja de ser una exigencia y hay gran énfasis sobre el conocimiento históricamente acumulado, puesto que el contenido se considera universal. Ocurre el aislamiento de la escuela, y la realidad no constituyó objeto de estudio, pues no se valora el saber no disciplinario.

La concepción Crítica, en la Edad Contemporánea, tiene énfasis del currículo centrado en la realidad. En este período, en los países donde todavía no se había alcanzado la universalización de la educación - como en Brasil -, hubo grandes movimientos en este sentido. En esta fase hubo dos vertientes de conocimiento: una valoraba el saber históricamente acumulado como forma de combatir el orden dominante y la otra lo despreciaba, pues le importaba “el saber popular, el saber burgués tendría carácter intrínsecamente dominador” (Vasconcellos, 2011: 36). La escuela visaba crear un nuevo orden social.

El periodo Neotecnicista, en la Edad Contemporánea, tiene énfasis curricular en el saber hacer, es decir, en el objeto. En esta concepción, la escuela es universal y contempla al estudiante como un futuro trabajador, anhelando la empleabilidad. De esa forma, como explica Vasconcellos (2011: 36), su énfasis está en el “saber-hacer, en las competencias; no valoración del saber conceptual en nombre de su rápido cambio y de la apología al aprender a aprender”. Esta concepción es muy entusiasmada con la tecnología, busca la adaptación social, política y económica del estudiante y su objetivo es sobrevivir individualmente.

La fase Dialéctico-Libertadora, en la Edad Contemporánea tiene énfasis curricular en el sujeto concreto. Según Vasconcellos (2011), la escuela en este periodo es universal y se considera al estudiante integralmente, de forma interrelacional, y puede transformar su medio. Es un currículo inclusivo y defiende la formación específica para el magisterio articulada a la práctica. El conocimiento está “entendido y vivenciado como conceptos, habilidades y valores” (Vasconcellos, 2011: 37). Encontramos gran aproximación entre esta fase descrita por el autor y la pedagogía de Paulo Freire, principalmente con relación a las ideas de centralidad en el sujeto y en la preocupación con la realidad como perspectiva de transformación del mundo.

Como podemos percibir, la gestión del currículo hace que, dependiendo de la época y de los intereses que en ella emergen, el énfasis estará en uno u otro elemento, alternándose a veces. De ahí que se diga que el currículo funciona como principio educativo. De esa forma, si queremos una educación que lleve a la autonomía, necesitamos una relación íntima entre Currículo y Autonomía. En este sentido, nos preguntamos: ¿en qué medida el currículo privilegia el desarrollo de la autonomía de nuestros estudiantes?

3 METODOLOGÍA

La investigación tiene abordaje cualitativo. Como explica Ribeiro (2007), se trata de una investigación cuyo objetivo es el análisis de fenómenos subjetivos, no siendo posible precisarlos cuantitativamente y tampoco probarlos en laboratorio. Como fuente de datos, recurrimos a la investigación bibliográfica, que se llevó a cabo en obras sobre la temática y en artículos académicos, los que hemos buscado en fuentes científicas en línea como Scielo y Google Académico.

El análisis de los datos siguió las orientaciones de la técnica de Análisis de Contenido (Bardin, 2016). Según la autora, es necesario cumplir tres fases primordiales: a) la primera, denominada lectura flotante, trae a los investigadores una visión general del material; b) la segunda consiste en un análisis más riguroso del material, organizándolo de acuerdo con las categorías que emergen; c) la tercera es la fase de las inferencias y de escritura del texto, presentando los hallazgos.

4 RESULTADOS

Si buscamos una educación emancipadora, que lleve a la autonomía, tenemos educar para el diálogo. Por medio del diálogo descubriremos cuál es el sueño, la utopía de cada uno. Así, podemos crear caminos para la decisión, la opción, la autonomía. Como decía Freire (1992: 92): cuando “no hay lugar para la utopía, por tanto, para el sueño, para la opción, para la decisión, para la espera en la lucha... No hay lugar para la educación. Sólo para el adiestramiento (Freire, 2009: 92). Así, podemos proponer el currículo como principio educativo en la contemporaneidad. Su gestión, centrada en la persona, busca la autonomía por medio del diálogo. Para ello, en la relación con los demás establece y perfecciona su sentido crítico.

Ello implica que su fundamento más importante es la afectividad. Aunque parezca poco científico este punto de vista, como reconoce Vasconcellos (2011), ya que en el paradigma cartesiano no hay como contaminar la ciencia con sentimientos, la afectividad es marca distintiva del ser humano. En la obra de Freire (1987: 79-80), el amor, la amorosidad, son rasgos fuertes. Con relación al diálogo, comenta: “no hay diálogo [...] si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronuncia del mundo, [...] si no hay amor que lo funda [...]. Siendo fundamento del diálogo, el amor es, también, diálogo”.

Vamos un poco más allá con Vasconcellos (2011), cuando el autor cuestiona: teniendo como fundamento del currículo la afectividad, ¿cómo podemos considerar el trabajo del estudiante? ¿Y el del educador? ¿Cómo avanzaremos en la construcción de ese currículo? Según el autor, no podemos perder de vista la centralidad de este currículo: la actividad humana. A partir de eso, pone los mayores dilemas que enfrentan los currículos actualmente: a) falta de sentido del trabajo escolar; b) contenido desvinculado de la vida del estudiante; c) metodología pasiva; d) evaluaciones clasificatorias y excluyentes. A continuación, trataremos de estos problemas, buscando soluciones, dando a cada uno una forma de antídoto.

Podemos decir que los parámetros para la gestión de un currículo, en la actualidad, centrado en el sujeto, que lleva a la autonomía, y que se basa en el diálogo y en la relación con el otro, buscando decisiones críticas, son los siguientes: a) producción de sentido del trabajo escolar; b) contenido vinculado a la vida del estudiante; c) metodologías activas; d) evaluación diagnóstica y formativa.

a) Producción de sentido del trabajo escolar: uno de los mayores estudiosos de la producción de sentido es Frankl (2000). Médico psiquiatra austríaco, fue prisionero nazi en el campo de concentración de Auschwitz. Consiguió mantenerse vivo, aunque en condiciones precarias, hasta la liberación por tropas norteamericanas. En sus reflexiones cuestiona:

“¿Sería realmente verdad que el hombre no es otra cosa sino el producto de múltiples determinaciones y condicionantes, sean biológicas, psicológicas o sociológicas?” (Frankl, 1977: 148).

A partir de esos cuestionamientos, el autor concluye que no es sólo eso, que podemos tener actitudes y, a partir de ellas, optar por la resignación ante los acontecimientos de la vida que nos atingen, o superarlos, utilizando la obstinación (*Eigensinn*). La producción de sentido asimismo fue el tema de investigación realizada por Fossatti (2009; 2013). De acuerdo con el autor, “no es posible comprender la realidad existencial de hacerse persona solamente atentando a los factores de orden interno o externo, sino que es necesario también tener en cuenta la cualidad de las relaciones que esa persona va construyendo” (Fossatti, 2013: 108). En otras palabras, la producción de sentido no ocurre solamente en una dimensión interior, sino en comunión con el otro y con el entorno social, en un contexto de totalidad de la vida humana. El proceso de desarrollo humano se caracteriza por su continuidad a lo largo de toda la vida y también por su inseparabilidad entre lo espiritual y lo existencial. De esta forma, no hay separación entre lo personal y lo profesional, puesto que una estructura es inherente a la otra.

En el contexto escolar, sólo habrá producción de sentido en un trabajo que exprese los valores personales. De acuerdo con Fossatti (2013: 88), la persona podrá encontrar sentido para su vida por tres medios: “los valores vivenciales de la experiencia; los valores creativos; los valores actitudinales”. Estos valores se relacionan con el “encuentro con el otro, al cual el ser se entrega, respeta y comprende en su singularidad” (Fossatti, 2013: 88). Por último, añadimos la experiencia basada en (Benjamín, 1993). Nuestra experiencia se llena de sentido cuando es construida de forma compartida. Cuando la vivencia es individual (*Erlebnis*), está vacía de sentido, porque el cotidiano se limita a sí mismo, es donde surge el elemento fundamental de la experiencia: el lenguaje. Benjamin (1993: 121) observa que el mundo se traduce en el lenguaje del “movimiento que constituye el conocimiento, esencial para que se pueda pensar todo y cualquier proceso educativo”.

Luego, la escuela necesita trabajar un currículo existencial, con sentido para la persona y su colectivo, que genere creatividad, vivencias significativas y actitudes asertivas. Así, el individuo podrá generar resignificación de sus actividades, sean académicas o profesionales, a partir de su vivencia, implicando en un individuo que coadune con lo colectivo.

b) El contenido vinculado a la vida del estudiante: el contenido significativo tiene que ver con la lectura del mundo, sobre la lectura “en una relación dinámica que vincula

lenguaje y realidad” (Freire, 1989: 7). Sin embargo, ahora no sólo nos referimos a la lectura, pues el contenido debe estar cerca de la vida del estudiante. Es la *praxis* (Freire, 1992; 2014), mediada por el diálogo, de forma crítica, que lleva al aprendizaje. Es transformar la curiosidad ingenua en curiosidad epistemológica (Freire, 1996). Pero esta práctica demanda método, rigurosidad y formación continua, educadores y estudiantes “creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. [...] y la presuposición de parte de los estudiantes de que el educador ya tuvo o continúa teniendo experiencia en la producción de ciertos saberes” (Freire, 1996: 13).

Sólo hará sentido al estudiante un currículo que problematice sus cuestiones existenciales, su entorno, su proyecto de vida personal-profesional. Por tanto, la construcción y legitimación de un currículo conectado a la vida de los estudiantes resulta premisa urgente y necesaria para rescatar a millones de jóvenes brasileños desmotivados con la escuela tradicional que tenemos.

c) Las metodologías activas: las metodologías activas presuponen no sólo la incorporación de las tecnologías en el cotidiano escolar, algo que ya se considera como cierto en el siglo XXI (Cálciz, 2011). También y, principalmente, conciben el combate a la metodología bancaria descrita por Freire (1996) como aquella en que el estudiante, pasivo, espera que el profesor deposite los saberes para más tarde sacarlos en el momento de la evaluación. Como enseña Freire (1996: 13), hay que buscar “la fuerza creadora del aprender de la que hacen parte la comparación, la repetición, la constatación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha”.

El uso de las metodologías activas es un proceso de doble mano. De acuerdo con Cálciz (2011: 7) enseñar por medio de metodologías activas es un proceso bidireccional: “El profesor aprende de su alumno a ajustar su intervención educativa por la respuesta que éste muestra ante intervenciones anteriores. El alumno enseña a su maestro a enseñarle”. El estudiante, a su vez, observará los resultados que obtiene durante el proceso y, según las expectativas, ajusta su nuevo estándar de expectativas. De esa manera, la enseñanza se transforma en un proceso dinámico de dos direcciones.

Privilegiar metodologías activas que rescaten la resolución de problemas reales, es estudio de casos, la construcción de prototipos, significa rescatar la función de la escuela en el desarrollo del espíritu inventivo, emprendedor y creativo, promotor de autoría. Para ello, las metodologías activas deben ser incorporadas a proyectos de aprendizaje que prioricen al alumno como protagonista de su propio saber a partir de sus provocaciones direccionadas a la búsqueda por el conocimiento.

d) Evaluación diagnóstica y formativa: las evaluaciones diagnósticas, a su vez, son esenciales para que sepamos qué hacer con los resultados que obtenemos. Evaluaciones en gran escala como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) generan informes con indicadores bastante completos. Sin embargo, nos preguntamos si la gestión de las escuelas brasileñas tiene conocimiento de los datos allí disponibles.

Según Sudbrack & Cocco (2014), la función de las evaluaciones a gran escala consiste en subsidiar y nortear las políticas públicas educacionales. De acuerdo con las autoras, “en el escenario del capitalismo global, la problemática de la evaluación ha impactado en la elaboración de Políticas Educacionales capitaneadas por la exigencia de la competitividad, con la finalidad de mejorar la eficacia y la eficiencia de la acción educativa” (Sudbrack & Cocco, 2014: 349). En otras palabras, los resultados de esos exámenes son presentados como inductores de calidad, definiendo el camino de las decisiones a tomar en educación.

La evaluación diagnóstica y formativa necesita considerar las competencias pregonadas en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) brasileña. Más que repetir informaciones, el estudiante necesita desarrollar las competencias básicas aseguradas en ley. Sin embargo, la realidad demuestra que disfrutamos, prioritariamente, de proyectos de enseñanza centrados en el docente que decide qué y cómo será enseñado al alumno. Consecuentemente, muchas veces prevalece una evaluación sin sentido, descontextualizada de la vida y de la historia de los estudiantes, así como lejos de la capacidad de evidenciar competencias desarrolladas a lo largo del proceso educativo.

CONCLUSIONES

Entendemos que un currículo contemporáneo que conlleve a la autonomía debe estar centrado en la persona. Además, necesita pautarse en el diálogo y en la relación con los demás, buscando decisiones críticas. La literatura señala los mayores dilemas que enfrentan los currículos de la actualidad. Todo comienza con la falta de sentido del trabajo escolar. Para superar ese problema, el trabajo escolar debe centrarse en los valores personales. Trabajando un currículo existencial, que ofrezca vivencias significativas, llevaremos sentido al estudiante, al maestro, generando creatividad, y actitudes asertivas. Como sabemos, la vida profesional, escolar y personal no se despliegan. Son todas actividades de una misma persona, que podrá generar resignificación de esas actividades a partir de su convivo con la colectividad.

Un contenido desvinculado de la vida del estudiante no cobra sentido, y por ello las metodologías pasivas no atraen a los estudiantes. Por otro lado, si desafiamos a los estudiantes a que resuelvan problemas de la vida real, sin evaluaciones clasificatorias y excluyentes, los estaremos encaminando a autonomía, potenciando la criticidad que cuestiona y que, creativamente, busca soluciones para una vida y una sociedad más dignas.

REFERENCIAS

- Arévalo, G. & Palevi, A. (2010). Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(2), pp. 23-36.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benjamin, W. (1993). *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós.
- Cálciz, A.B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, pp. 1-11.
- Ferreira, A.B.H. (2010). *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fossatti, (2009). *A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação*. Tesis Doctoral. Porto Alegre, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS.
- Fossatti, P. (2013). *Perfil docente e produção de sentido*. Editora Unilasalle.
- Frankl, V.E. (1977). *Trotzdem Ja zum Leben sagen: Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*. München: GGP Media GmbH, Pößneck.
- Frankl, V. E. (2000). En el principio era el sentido: reflexiones en torno al ser humano. Traducción, Héctor Piquer Minguijón. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (1989). *A importância de aprender a ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Professora Sim, tia Não: cartas a quem ousa ensinar*. 11. ed. São Paulo: Olho d'água.

- Freire, P. (2014). *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Libâneo, J.C. (1983). Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE*, 3, pp.11-19.
- Ribeiro, W.C. (2007). Conhecimento tradicional e propriedade intelectual nas organizações multilaterais. *Ambiente & Sociedade*, 1, pp. 39-55, en.jun. Recuperado el 12 de oct. de 2018 de: <https://goo.gl/iV2rBR>.
- Sanfelice, J.L. (2007). O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. *Educação & Sociedade*, 28(99).
- Sudbrack, E.M. & Cocco, E.M. (2014). Avaliação em larga escala no Brasil: Potencial indutor de qualidade? *Roteiro*, 39(2), pp. 347-370, jul./dic.
- Vasconcellos, C. (2011). *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. 3ª Ed. São Paulo: Libertad.
- Zotti, S.A. (2006). Currículo. In: HISTEDBR, Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – 20 anos. *Navegando na história da Educação Brasileira – Glossário*. Faculdade de Educação, Unicamp, 2006. Recuperado el 12 oct. 2018 de: <https://goo.gl/uK8Axy>.