

**REFLEXÕES
ACADÊMICAS**

TENDÊNCIAS CURRICULARES que norteiam o projeto educativo do ensino fundamental nos municípios filiados a Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí – AMFRI¹

¹ Projeto de pesquisa desenvolvido no grupo de pesquisa de “Políticas Públicas de Currículo e Avaliação” do Mestrado em Educação, sob a Coordenação da Prof.ª Dr.ª. Verônica Gesser.

² Mestre em Educação e professora do Curso de Pedagogia da UNIVALI. Email: guistucker@terra.com.br.

³ Mestre em Educação e professora do Colégio de Aplicação (CAU) da UNIVALI. E-mail: ilisabet@terra.com.br.

⁴ Mestre em Educação e professora do Curso de Pedagogia da UNIVALI. E-mail: nuhrich@melim.com.br.

⁵ Mestranda em Educação e Professora do Curso de Pedagogia do campus S. José da UNIVALI. Email: sesieduc@terra.com.br.

⁶ Doutora em Educação pela Florida International University (EUA) e Professora do Mestrado em Educação da UNIVALI. Email: gesserv@univali.br.

*Guilhermina Stuker²
Ilisabet Pradi³
Soraia L. Nürich⁴
Vera Regina Lúcio⁵
Verônica Gesser⁶*

Resumo

Esta pesquisa buscou investigar as tendências curriculares que norteiam os projetos educativos do Ensino Fundamental dos municípios filiados à Associação dos Municípios da Foz do rio Itajaí – AMFRI. Teve como intuito investigar os desdobramentos do exercício da política curricular descentralizada, levantando quais as tendências curriculares (tradicional, crítica ou pós-crítica) que orientam as

propostas curriculares de cada município. O estudo se caracterizou como uma pesquisa de caráter qualitativo realizado com base na análise documental e na análise de conteúdo das propostas curriculares e de entrevistas. A pesquisa mostrou que dos onze municípios da AMFRI apenas dois possuem proposta curricular própria. No entanto, o contato com as Secretarias de Educação dos demais municípios permitiu observar que há uma intenção de formulação de projeto próprio e que até o momento da realização deste estudo, vinham se orientando na Proposta Curricular do Estado e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's. Além disso, a pesquisa sinalizou que apenas um município indica em seu projeto uma orientação curricular numa perspectiva pós-crítica, enquanto que alguns parecem estar vivenciando um processo de transição que tenta superar o tradicional para construir uma proposta que, por vezes, parece indicar uma tendência crítica e/ou pós-crítica em relação ao currículo.

Abstract

This research attempts to investigate the curricular trends that guide elementary school projects of the municipalities affiliated to the *Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí* – AMFRI (Association of municipalities of Foz do Rio Itajaí region). It aims to investigate the impacts of decentralized curricular policies, identifying the trends (traditional, critical or post-modern curricular approaches) that guide the educational project of each district. This study, qualitative in nature, was carried out based on documental and content analysis of curricular proposals and interviews. The results show that from the eleven municipalities affiliate to the AMFRI, only two have their own curricular projects. However, our contact with the Secretariats of Education of the other municipalities revealed their intention to construct their own project. Meanwhile, they are basing themselves on the State Curricular Project and on the National Curricular Parameters (PCN's). In addition, the study also revealed that only one of the municipalities shows a curricular approach based on a post-critical perspective, while some of the others seem to be experiencing a process of transition, trying to overcome the traditional perspective in order to construct a proposal that seems to indicate a critical or post-modern perspective to the curriculum.

Palavras-chave

Tendências curriculares; organização curricular; elementos curriculares.

Key-words

Curricular trends; curricular organization; curricular elements.

Introdução

A reforma educacional operada na década de 90 caracterizou-se pela promulgação de amplo conjunto de políticas públicas que desenharam um mapa intencional para a educação brasileira. Face à disposição deste conjunto de políticas, destaca-

se a preocupação institucional - Estado, com uma educação de qualidade como pressuposto para o exercício da cidadania e para a inserção no mercado de trabalho. A referida reforma educacional operou-se a partir da conferência de Jomtiem/Tailândia, em 1990, entretanto, foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que as principais mudanças ganharam visibilidade no cenário educacional.

São as políticas públicas, nacionais e internacionais, que dão materialidade a estas mudanças porque conferem a direção dos eixos políticos deste projeto, delineado a partir da reforma educacional promovida nos anos 90. Estar atualizado no conhecimento de políticas públicas é uma exigência que se impõe a todos os profissionais que atuam no campo educacional, sobretudo porque, nesta década, procedeu-se a revisão da finalidade da educação no país e no mundo. As mudanças operadas pela via da promulgação de leis e aprovação de programas e planos nacionais interferiram, de modo significativo, no direcionamento da vontade política presente na esfera local, impulsionando inclusive um amplo movimento revisionista na própria sociedade. Neste período, a educação passa a ser concebida como um direito do cidadão que vive em sociedade e as políticas públicas, a exemplo do FUNDEF - Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, materializam-no financiando a educação para as crianças de 7 a 14 anos.

As políticas públicas constituem-se como veículo das proposições governamentais, legitimando as opções políticas e o aporte ideológico a elas alinhavado. Em relação ao Brasil, no campo do currículo, foram implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, cujo pressuposto básico é a criação de um currículo nacional. Por outro lado, a política educacional nos anos 90, delibera pró descentralização, o que compreende a organização de planos ou modelos curriculares locais. Assim, os Estados e Municípios podem instituir programas curriculares que orientem a prática educativa das respectivas redes de ensino.

A problemática desta pesquisa situou-se no âmbito espacial da UNIVALI que, ao longo de sua história, tem procurado atender e investigar as necessidades sócio-educacionais de sua área de abrangência. A AMFRI, da qual fazem parte onze municípios, é que constituiu o contexto geográfico desta universidade, que possui vários *campi* avançados, em função da demanda de cursos e da política de regionalização. É nesse contexto geográfico e institucional que situamos o problema desta pesquisa. Nela investigamos os desdobramentos do exercício da política curricular descentralizada, levantando quais tendências (tradicional, crítica ou pós-crítica) orientam a organização curricular nos projetos educativos de cada município.

Os fundamentos teóricos da pesquisa

Os estudos de currículo no Brasil começam a ter maior relevância e expressão a partir da década de 90 quando a emergência de produções mais significativas neste campo passam a atingir maior concretude. É a partir desta década que o

currículo como campo especializado, na educação, passa a despertar o interesse de vários segmentos tanto das políticas públicas em educação, como de seus pesquisadores e educadores. As várias publicações, as apresentações de trabalhos em eventos educacionais e as recentes reformulações curriculares são representações que vêm demonstrando a emergência do tema.

Embora essas produções e reformulações tenham sido um fato marcante nesta última década, muito pouco, ou quase nada, tem se pesquisado em torno das práticas e modelos curriculares que vêm sendo implementados no contexto real de nossas escolas. Ainda que seja necessário reconhecer a importância da teoria na evolução do tema como campo de estudos, é fundamental considerar que sua compreensão, quando desvinculada da realidade e da investigação da prática educativa, não agrega valores que sejam suficientemente significativos. (LEFEBVRE, 1979). Esta compreensão constituiu-se como pressuposto básico pelo qual desenvolvemos esta pesquisa. Partindo desta pressuposição, Moreira (2001) argumenta que o estudo das práticas curriculares contribuem para suas reformulações e para o avanço teórico do campo. Neste sentido explicita:

Sugiro, então, em um primeiro momento, que os curriculistas atuem nas diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas e realizando estudos nas escolas que avaliem essa implementação. Proponho também que desenvolvam investigações da prática curricular, *com os que nela atuam*, de modo a subsidiar a formulação de políticas públicas de currículo, favorecer a renovação da prática e promover o avanço da teoria. (p. 30-31).

As reformas curriculares têm se tornado veículos históricos dos processos de reforma na história da educação brasileira. Esse fenômeno vem se repetindo sistematicamente de acordo com cada momento do desenvolvimento econômico, estrutural e político. Historiadores e pesquisadores do campo vêm se esforçando para compreender as reformas com o objetivo de registrar o processo de inovação da educação por meio dos currículos e, desta forma, implementar mudanças na sociedade. Algumas reformas curriculares foram efetivas e alcançaram seus propósitos, enquanto que outras nem foram aceitas e desapareceram.

Segundo Silva (2001, p. 16), as teorias de currículo representam o “centro de um território contestado”. As teorias tradicionais, para alguns autores, teoria técnica, são as que tem exercido maior influência nas políticas públicas em educação e, conseqüentemente, são ainda dominantes nas escolas. Neste sentido, Pacheco (2001, p. 35) argumenta que “a teoria técnica é a que tem mais tradição nos estudos curriculares e aquela cuja influência se faz sentir ainda nos dias de hoje”. Silva (*idem*, p. 16) explica que “as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas”. Para Pacheco (*idem*, p. 35), nesta natureza teórica,

o currículo define-se como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizados pela escola em função de um plano previamente determinado [...] com o predomínio da mentalidade técnica, ligada aos especialistas curriculares que se filiam no grupo dos tradicionalistas, já que se salvaguarda a legitimidade normativa da construção curricular.

Bobbit, Dewey e Tyler representam modelos curriculares oriundos das teorias tradicionais. Embora cada um tenha suas especificidades ou ênfases respectivamente centrados nos meios, nos alunos e objetivos previamente determinados, esses modelos tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas, representam uma base psicológica comportamentalista fundada pela psicologia experimental (SILVA, 2001). A orientação curricular dominante das teorias tradicionais tem caráter tecnicista. O modelo curricular é centrado em objetivos e, segundo Pacheco (idem, p. 138),

[...] identifica-se com uma perspectiva científica e tecnológica que predominou, em termos de estudos educativos, até meados da década de 70. O currículo representa a elaboração de um plano estruturado de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento através dos objetivos formulados em termos comportamentais e segundo as duas regras principais da tecnologia educativa: previsão e precisão de resultados.

Depresbiteris (1989) argumenta que, nesta perspectiva, os objetivos são sistematicamente detalhados e orientados para habilidades e atividades específicas. Os objetivos são comportamentais e indicam produtos ou processos de aprendizagens organizados de forma que possam ser medidos ou observados. Assim, o currículo é organizado “[...] como um conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 46). Em síntese, esse modelo curricular é assim caracterizado: organizado por objetivos; delineado por especialistas; implementado pelos professores; focado na transmissão e memorização de conteúdos; o aluno é passivo e reprodutor; centrado na aprendizagem mecânica e repetitiva; foca na avaliação em relação ao alcance dos objetivos por meio de instrumentos de medida ou observação.

Para contrapor a este modelo teórico, emergem nos anos 70, as teorias críticas de currículo. Silva (idem, p. 30) argumenta que ao contrário das teorias tradicionais que centravam-se muito mais em como elaborar e organizar o currículo, as teorias críticas de currículo “[...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais.” Nesta compreensão teórica do currículo, a ênfase está no questionamento em relação as desigualdades e injustiças sociais. A argumentação teórica reside no fato em que “[...] o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, idem, p. 30). Nesta perspectiva, o interesse teórico está em examinar “[...] as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios [...]” (MOREIRA, idem, p. 12).

Pacheco (idem, p. 40) explica que este enfoque teórico do currículo “[...] insere-se numa perspectiva emancipadora de currículo, afastando-se em termos conceptuais, das teorias técnicas [...]”. O currículo não é resultado nem dos especialistas nem do professor individual mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos.” Freire (1993), figura principal associada a esta teoria, propõe que o currículo

numa perspectiva crítica não seja determinado por alguns “iluminados” considerados especialistas, mas que seja construído a partir dos interesses e experiências de todos que participam das atividades escolares, sendo situado no contexto histórico, social, cultural, político e econômico de cada época.

Este modelo curricular representa uma orientação de currículo voltado para a reconstrução social. Nesta perspectiva, Depresbiteris (1989) explica que a postura metodológica deve auxiliar os estudantes a buscar soluções para problemas sociais reais. Neste sentido, a cooperação e a participação da comunidade e seus recursos é parte integrante dos processos educativos de cada escola. Pacheco (idem, p. 41) argumenta que este modelo curricular se distingue pelo “[...] conceito de práxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela ação e reflexão”. Em suma, suas principais características constituem-se: pelo diálogo, pelos processos de construção e reconstrução coletiva da aprendizagem, pela participação ativa dos alunos e do professor como articulador dos processos de aprendizagem, pela avaliação emancipatória e pelos processos de construção e ação democráticos, críticos, emancipatórios.

É no contexto polissêmico dos anos 90 que se situa a emergência das teorias pós-críticas ou pós-estruturalistas como definem alguns teóricos. Assim como as teorias críticas, as teorias pós-críticas defendem a idéia de que “nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (SILVA, idem, p. 16). Para Moreira (idem, p. 28-29), a teoria pós-moderna ou pós-crítica,

[...] não corresponde nem a um movimento unificado nem a um ‘sistema’ de idéias e conceitos, convencionalmente entendido. É mais uma perspectiva complexa, multiforme, resistente a definições, explicações e categorizações simplistas [...]. Penso serem elas que melhor podem oferecer uma base potencial para questionamentos radicais das concepções pedagógicas tradicionais e para a formulação de propostas curriculares pautadas pela intenção de resistir ao *status quo*.

A literatura pós-crítica, tanto em âmbito nacional quanto internacional, ainda está muito centrada no plano da denúncia em relação as teorias tradicionais e as teorias críticas. Suas proposições teóricas sugerem a desconstrução de conceitos e práticas que vêm sendo materializadas pelo currículo tradicional, visando a reconstrução ou a resignificação dos textos, contextos e discursos vivenciados pelos indivíduos. Para Silva (idem, p. 115), “[...] o pós-modernismo empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites [...]. O pós-modernismo, de certa forma, constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento pela pedagogia crítica”. Em síntese, o autor argumenta que as teorias pós-críticas apontam para discursos, tais como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Este movimento no campo das pesquisas curriculares teve expressão na recente reforma educacional brasileira, uma vez que parte destes discursos são incorporados pelos planos curriculares nacionais implementados nos anos 90. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs mantêm a divisão por campos disciplinares, mas também incluem no currículo formal conteúdos outrora

relegados, a exemplo dos valores e de temáticas como ética, solidariedade, respeito às diferenças, etc. Os referidos conteúdos, então denominados “temas transversais”, constituíram a política curricular representando o conjunto de esforços dos pesquisadores que referendam o currículo escolar como um campo histórico de disputa ideológica.

Questões norteadoras da pesquisa

- Que tendências curriculares norteiam o projeto educativo do Ensino Fundamental nos municípios ligados a AMFRI?
- Que elementos constituem a organização dos modelos curriculares vigentes nos municípios filiados a AMFRI?
- Quais os elementos de organização curricular que são comuns entre os modelos encontrados nos referidos municípios?

Metodologia

Para viabilizar esta pesquisa, implementamos um estudo descritivo tendo como foco central o desejo de conhecer e descrever as características dos projetos curriculares delineados pelas Secretarias de Educação de cada município envolvido, priorizando os modelos e os elementos da organização de seus currículos. A abordagem metodológica selecionada para o estudo caracterizou-se pelo enfoque qualitativo com base na análise documental e na análise de conteúdo das propostas curriculares e das entrevistas. Para Bogdan & Biklen (1994, p. 49) “[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objecto de estudo”. O universo da pesquisa compreendeu as propostas curriculares desenvolvidas no Ensino Fundamental, adotadas pelas Secretarias Municipais de Ensino dos municípios filiados a AMFRI e entrevistas, abrangendo onze cidades da região do vale do Itajaí, situadas no litoral norte do Estado de Santa Catarina. A forma de coleta de dados foi realizada por meio de documentos fornecidos pelas Secretarias de Educação desses Municípios e de entrevistas com os municípios que não possuíam documento que apresentasse proposta curricular própria, com o objetivo de conhecer o movimento que vem caracterizando a sua ação educativa. A entrevista foi aplicada somente com dois municípios.

O objetivo geral desta proposta de trabalho nos remeteu, primeiramente, aos procedimentos metodológicos da análise documental, sendo esta compreendida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2000, p. 45). A opção metodológica pela análise documental teve a intenção de evidenciar as categorias que emergem dos documentos com o “objetivo de fazer a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem” (BARDIN, *idem*, p. 46). Esse processo de análise que buscou definir as categorias temáticas de cada uma das propostas curriculares, gerou um volume de informações que ao receber tratamento de cunho comparativo explicitou tendências, semelhanças e diferenças entre o conteúdo e a forma de organização dos documentos dessas propostas curriculares e das entrevistas. A análise documental nos permitiu empreender a análise de conteúdo, abrindo possibilidades de um diálogo com fontes que carregam em si elementos reveladores, que por muitas vezes encontravam-se tão sutilmente colocados no discurso que, por vezes, passaram despercebidos num primeiro olhar.

Análise e interpretação dos dados

A análise dos dados revelou que quanto às tendências que norteiam os projetos educativos do ensino fundamental dos municípios vinculados a AMFRI existe ainda uma significativa ênfase orientada por um modelo de currículo essencialmente tradicional. Porém, um município apresentou uma proposta curricular para as séries iniciais que sinalizava pressupostos de uma tendência curricular pós-crítica. Observamos, também, que algumas propostas apresentam-se em um estágio de transição de modelos que organizam o currículo; pois, ao mesmo tempo em que propõem a transmissão de conteúdo, apresentam também formas emancipatórias para a avaliação e metodologias de ensino de caráter inovador.

Com relação aos elementos de organização das propostas curriculares, apenas dois municípios apresentaram proposta própria. Nessas propostas há alguns elementos em comum; ou seja, os fundamentos da proposta, a organização por disciplinas e o item que se refere a avaliação, muito embora apresentem diferentes concepções de currículo. Já os demais municípios (com exceção de dois municípios que não nos apresentaram nenhuma informação) não apresentaram semelhanças no que diz respeito aos elementos de organização de seus documentos, exceto os objetivos que parece apresentar-se como elemento comum de acordo com análise de seus documentos. Isso não inclui aqueles municípios que nos concederam apenas uma entrevista. O que pode ser percebido a partir dessa análise é que esses municípios, incluindo os que nos concederam a entrevista, se orientam ou importam as suas orientações ou da proposta curricular

de Santa Catarina (PC/SC) ou dos PCN's, e, por vezes, parece haver uma influência de ambas orientações, a dos PCN's e da PC/SC.

Além disso, o que nos pareceu comum em todos os municípios é o tratamento com relação à concepção de gênero. Em todos os documentos, e nas entrevistas, a referência sempre é feita no masculino; o aluno, o professor, o homem, o profissional. Um dos discursos apontados pela teoria pós-crítica é a questão de gênero. Observamos que embora haja, em alguns municípios, uma tentativa de superação do tradicional em termos curriculares, existe ainda uma tendência expressa nos documentos que aponta para uma teoria tradicional do currículo, a qual reforça e reproduz as desigualdades em relação a concepção de gênero.

Considerações finais

A pesquisa revela que dos onze municípios da AMFRI somente dois possuem proposta curricular própria. Até o momento da coleta de dados, três municípios não possuíam documentos oficiais que sistematizassem seu projeto educativo no município. No entanto, o contato com as Secretarias de Educação desses municípios permitiu observar que há uma intenção de formular propostas próprias e que, enquanto isso, vêm se orientando na Proposta Curricular do Estado e nos PCNs.

Esta última evidência nos suscitou alguns questionamentos sobre a forma como os PCNs e a Proposta Curricular do Estado vêm sendo utilizados como referência para estes municípios. Como o estudo destes documentos tem sido encaminhado? Há uma proposta de formação continuada efetivamente sendo desenvolvida? Como os PCNs vêm sendo interpretados e trabalhados já que, segundo o próprio documento, este consiste em uma "orientação" para todo o território nacional?

Em relação aos dois municípios cujos dados foram obtidos através da entrevista, não ficou claro quais os motivos que impediram (ou impedem) a construção da proposta municipal. Diante do que não nos foi dito, perguntamos: Estaríamos frente a um direito que não se constitui em prioridade ao município? Ou não se conseguiu ainda avançar na compreensão da educação como possibilidade de construção da identidade dos grupos locais? Estariam estes municípios sujeitos apenas a uma identidade nacional vislumbrada pelos PCNs? Em que consiste efetivamente a "falta de estrutura do município" para encaminhar uma proposta própria de educação? Os dois municípios que não responderam aos contatos realizados não nos possibilitaram saber se possuem um documento que contemple uma proposta curricular oficial.

Através dos documentos que recebemos e das entrevistas que fizemos, foi possível perceber que os municípios buscaram assessorias para encaminhar a construção de suas propostas curriculares. Alguns com documento já concluído, outros em fase de elaboração como já evidenciamos. Além disso, compreendemos que este estudo constituiu-se como um primeiro diagnóstico das tendências curriculares

que norteiam as práticas pedagógicas nos municípios filiados a AMFRI, porém não se constitui como indicações fechadas em torno da problemática ora pesquisada. Há que se considerar que, como toda e qualquer atividade de pesquisa, neste estudo algumas limitações foram encontradas com relação a vários aspectos como acesso a documentação das propostas, tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa, tipo de documentos recebidos das Secretarias que em alguns casos não representava o projeto curricular do município, o próprio universo da pesquisa etc. Diante disso, entendemos que esta pesquisa nos remete à necessidade de outros estudos que possam aprofundar a compreensão dessa temática em torno dos onze municípios filiados a AMFRI e das suas relações com a própria Universidade e vice-versa.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal. 2000.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal. Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996a, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23/12/96, Brasília, DF.
- _____. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, parágrafo 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26/12/96, Brasília, DF.
- DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.
- FREIRE, P. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1993.
- LEFEBVRE, H. **Sociologia de Marx**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1979.
- MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3ª. Ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 11-36.
- PACHECO, Augusto José. **Currículo: Teoria e Práxis**. Portugal: Porto, 2001.
- SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA. T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.