

A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL: DILEMAS, IMPASSES E PERSPECTIVAS.

Geovana Reis
Joao Ferreira de Oliveira

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma discussão acerca dos dilemas atuais em torno da constituição dos currículos escolares, compreendendo a relevância do mesmo exatamente por ser considerado fundamental no processo de construção de uma escola pública de qualidade e expressão de direitos sociais. Para desenvolver essa discussão, foi feita uma pequena retomada do percurso de desenvolvimento das teorias de currículo no século XX e uma discussão sobre os vários contextos de produção e desenvolvimento dos currículos. Trata ainda da problemática envolvendo a dificuldade conceitual do termo currículo bem como de influências como o livro didático e os exames nacionais de avaliação em larga escala sobre este. E finaliza apresentando alguns dos dilemas atuais com os quais o campo do currículo tem se confrontado bem como sinaliza algumas perspectivas.

Palavras Chaves: Currículo, Escola, Dilemas.

Analisar currículo no Brasil implica pensar em uma ciência, área de conhecimento ou disciplina presente nos cursos de formação de professores, sobretudo nos cursos de Pedagogia, e também na formação de mestres e doutores da área de educação. Além disso, o currículo é objeto privilegiado de trabalho nos conselhos nacional, estaduais e municipais de educação, uma vez que compete a estes estabelecer as diretrizes e bases curriculares dos diferentes níveis e modalidades de educação, em consonância com as incumbências respectivas da União, dos estados e dos municípios. O currículo também é matéria prima tratada nos sistemas de ensino, nas escolas e no trabalho constante dos professores, além de se fazer presente nos livros didáticos, nos recursos pedagógicos em geral, nas provas e exames standardizados e nos guias e parâmetros curriculares, dentre outros.

Portanto, refletir sobre currículo é pensar, por um lado, em projeto de nação, em formação humana, em concepção de homem e de sociedade, em diversidade e pluralidade social e linguística, em preparação para o mundo do trabalho e para a inserção crítico-cidadã no mundo em que vivemos, dentre outras temáticas que se constituem embates, tensões e dilemas nessa área ou campo do conhecimento. Mas, por outro, é pensar no dia-a-dia do

trabalho das escolas e dos professores, pois o currículo é elemento basilar do processo ensino-aprendizagem, expresso por meio de conteúdos, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências diversas, decorrente da ação teórico-prática e didático-pedagógica dos professores.

A problemática curricular torna-se ainda mais complexa quando analisamos as profundas transformações que vivenciamos na sociedade contemporânea, marcada cada vez mais pelo avanço da ciência, do conhecimento, da informação e das tecnologias. É nesse contexto que buscamos refletir, neste capítulo, sobre os atuais dilemas da constituição do currículo no Brasil, considerando sua relevância no processo de construção de uma escola pública de qualidade para todos como expressão dos direitos sociais.

Em meio a todas as mudanças educacionais que vem ocorrendo os professores, no seu dia-a-dia, são colocados constantemente diante de desafios pedagógicos e curriculares que muitas vezes estão distantes do eixo central das recomendações apresentadas nas reformas educacionais, sobretudo aquelas de matiz ideológico, pois para Arroyo,

Os professores da educação básica preocupam-se com as políticas e as decisões dos governos (não tanto quanto os governantes pensam), interessam-se um pouco pelo que se produz na academia sobre a escola, os currículos, as novas teorias, e a didática. Entretanto, as questões debatidas nos encontros e, sobretudo, nas reuniões pedagógicas dos professores, nos tempos de coordenação e de projetos na escola básica são outras (2001, p. 132).

No entanto e contraditoriamente, o contexto escolar não fica imune às movimentações que acontecem no cenário educacional nacional, estadual e ou local. E também será atingido pelas mudanças encaminhadas pelos diferentes governos, sobretudo federal e local. Assim, assistimos nas duas últimas décadas há várias tentativas de mudanças na educação escolar em geral e no trabalho escolar, em particular. Mudanças que tiveram maior ou menor impacto no cotidiano das mesmas, sobretudo nos seus currículos e práticas docentes.

Vale ressaltar que dilemas em torno do currículo sempre estiveram presentes nas escolas, pois este é da dimensão constituinte do fazer educacional, ou seja, a construção da escola requer o pensar constante sobre currículo. Não há escola e não há ensino sem currículo. E aqui nos deparamos com um desafio, de caráter conceitual, uma vez que a definição de currículo guarda certa complexidade e divergência. Segundo Domingues (1988, p.23), o termo currículo

só vai aparecer nos dicionários em 1856, com conteúdos muitos especiais: “uma pista de corrida, um lugar para corrida, uma carreta de corrida; o termo é usado especialmente para referir-se a estudos universitários”. Na edição de 1939, são omitidas as acepções ‘corrida’ e ‘carreta’ e acrescentada a expressão “um curso específico e fixo numa universidade”. A edição de 1955 já adiciona “um curso, uma

seqüência de cursos numa escola ou universidade, com finalidade de graduação; conjunto total de cursos ensinados numa instituição educacional, ou departamento.

No transcurso da história educacional a definição de currículo veio ganhando novas conotações que foi aproximando cada vez mais do contexto específico da escola. Com o surgimento das teorias tradicionais de currículo, no início do século XX, este passa a ser compreendido como uma forma de organização das aprendizagens realizadas no contexto da escola com intuito de desenvolver nas novas gerações as habilidades necessárias às ocupações da vida adulta. Assim o objetivo era definir quais seriam estas habilidades e as melhores técnicas para desenvolvê-las. O currículo torna-se então um problema de planejamento, uma questão técnica, isento e afastado de qualquer conteúdo político. Preocupações com a eficiência e eficácia do empreendimento educacional foram se constituindo no objetivo central do currículo. O contexto histórico da época, com suas configurações política, econômica e sociocultural, possibilitavam e induziam esse tipo de compreensão. A força desse tipo de pensamento foi tão intensa que manteve o mesmo como hegemônico por grande parte do século XX, sendo desestabilizado somente em meados da década de 1960 (SILVA, 2004).

As décadas de 1970 e 1980 marcaram as formulações de perspectivas novas sobre o currículo. As críticas ao caráter instrumental, apolítico e técnico da concepção dominante (tradicional) foram o material inicial para a elaboração das chamadas teorias críticas de currículo, que dominaram a cena educacional do período. Recuperando a dimensão política dos currículos, as teorias críticas botaram abaixo velhas crenças sobre o mesmo, desestabilizando dogmas a muito cristalizados. Elas desvelaram o caráter intencional do fazer pedagógico, negaram intensamente a possibilidade da neutralidade dos conhecimentos e introduziram a categoria poder como central e afirmaram a força das classes sociais e da ideologia na configuração dos currículos escolares. Portanto, de uma questão técnica, os currículos, após as teorias críticas, se tornam uma questão política.

O fim do século XX chegou marcado pela revolução tecnológica, que alterou as formas de comunicação, as relações de trabalho e a circulação das informações. Ao mesmo tempo em que se acentuaram consideravelmente as desigualdades sociais, o desemprego e a degradação do meio ambiente.

Nesse cenário, desestruturam-se certezas, abalam-se crenças, questionam-se valores e saberes. A crise se propaga nos diferentes setores da atividade humana. Desconfia-se das explicações, das teorias e dos métodos tradicionalmente aceitos. Instala-se uma crise de paradigmas... (BRANDÃO, 1994 apud MOREIRA, 1998, p. 12).

Tal realidade, segundo Moreira (1998, p. 12), acaba “refletindo nas teorias que enfocam as questões curriculares” sendo a teoria curricular crítica a mais atingida. Assim, inaugura-se um novo paradigma nas teorias de currículo que Silva (2004) irá chamar de teorias “pós-críticas”. Para estas, temas como multiculturalismo, identidade, diferenças, poder, subjetividade, significação, discurso, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, ganham destaque e passam a dominar um conjunto de estudos no campo. Vale destacar ainda que estas teorias vão fazer uso de variado referencial teórico, constituindo o que elas mesmas nomeiam de hibridismo teórico. A aproximação de muitos estudos realizados no âmbito das chamadas teorias pós-críticas se dará com o referencial pós-estruturalista e pós-moderno.

Percebe-se assim o grau de complexidade que a discussão sobre currículo envolve. No contexto atual o que se pode afirmar é que

Há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagens pretendidas, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral, compreende-se currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos; é tudo que se espera seja aprendido e ensinado na escola. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 362)

A par dessa dificuldade conceitual é possível compreender, no entanto, que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2004, p. 14). Compreende-se então que o currículo é uma questão fundamental da vivência escolar e por isso muitos afirmam que ele é o “coração da escola” (MORREIRA; CANDAU, 2007), pois é nele ou por meio dele que os aspectos pedagógicos, organizativos e políticos se expressam.

Outro elemento a se destacar diz respeito às variadas formas de produção dos currículos. Nesse sentido, ele pode ser produzido em diferentes locais, por diferentes pessoas ou grupo de pessoas. No geral os currículos são produzidos pelos: gestores dos sistemas educacionais, legisladores educacionais e eventualmente legisladores de fora do contexto educacional, especialistas das diferentes áreas, estudiosos sobre currículo, editores de livros didáticos e professores que atuam no dia-a-dia das escolas. Cada um desses agentes lida com dimensões e aspectos do currículo que ora podem se aproximar ora podem se distanciar.

Vale destacar, ainda, que esses currículos podem se configurar como uma proposta de caráter nacional ou local. Atuando em diferentes contextos ocorre segundo Lopes (2004) “constantes reinterpretações dos diferentes textos e discursos curriculares, com a mudança de

sentidos e com a produção de novos sentidos para as políticas” (p. 194). A autora destaca ainda que toda política “curricular é constituída de e constitui propostas e práticas curriculares” (p. 193).

Vale ressaltar que o Brasil possui uma política curricular expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/1996) que, em seu artigo 26, diz:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser completada, **em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar**, por uma **parte diversificada**, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996). (grifos nossos)

A LDB estabelece ainda que compete à União em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios estabelecer diretrizes para a educação básica que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar a formação básica comum. O Conselho Nacional de Educação - CNE (re)criado a pela lei nº 9.131/1995 (BRASIL, 1995), se constitui órgão responsável por normatizar e supervisionar a educação nacional e desde 1998 vem elaborando diretrizes curriculares nacionais (DCN's) para todos os níveis, etapas e modalidades de educação no Brasil.

Tais diretrizes comportam uma proposta curricular de âmbito nacional com força de lei, ainda que permita uma parte diversificada para abrigar as particularidades regionais e locais. Em virtude dessa realidade, muitos gestores estaduais e municipais elaboram e distribuem nas redes escolares de sua jurisdição, parâmetros, guias, orientações e outros documentos que buscam interpretar e detalhar as DCN's da cada nível e etapa da educação.

Percebe-se assim, que o CNE desfruta um grande poder na produção das DCN's para a educação escolar, sobretudo porque tem a incumbência de definir a base nacional comum de que trata a LDB. Currículo é pois uma questão de Estado, tendo o CNE como órgão legislador. Todavia, a prática tem mostrado a forte influência do governo federal nas definições curriculares desse órgão colegiado, até porque as resoluções emanadas do CNE podem ou não serem homologadas pelo ministro da educação.

Os gestores educacionais por sua vez também participam ativamente da definição dos currículos. Tal participação será diferenciada conforme a esfera administrativa a qual estão ligados. Os gestores nacionais atuarão muitas vezes como indutores das diretrizes além de proponentes diretos de políticas educacionais que terão maior ou menor impacto nos contextos locais. Exemplo disso é o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, instituído pelo governo federal em 2007. Neste, as metas em relação à aprendizagem dialogam diretamente com os currículos escolares. (BRASIL, 2007).

Nos contextos estaduais e municipais a atuação dos gestores educacionais como indutores de propostas curriculares pode se dar de forma mais difusa, uma vez que são pressionados a seguirem as orientações legais, de cunho nacional, contudo possuem certo grau de independência e podem propor políticas com feições próprias.

Os especialistas por área de conhecimento e os estudiosos do campo do currículo influenciam a elaboração dos mesmos uma vez que os resultados de suas pesquisas podem sinalizar para a necessidade de mudanças nas escolas. No geral estes estudos têm como foco os muitos desafios e dificuldades vivenciados pelas escolas. Buscam compreender como o currículo está estruturado, como as orientações centralizadas, sejam das secretarias de educação seja do Ministério da Educação (MEC) impactam o currículo das escolas, como os professores lidam com tudo isso, entre outros. (ARROYO, 2004).

Note-se que boa parte dos currículos ora em andamento nas escolas foram produzidos fora desta, por especialistas, técnicos, gestores, entre outros. Cabe destacar que muitas vezes há uma preocupação por parte dos elaboradores desses currículos em incluir análises, percepções e até opiniões esporádicas dos professores. Contudo estes são vistos na maior parte das vezes como aqueles que desenvolverão o currículo e não como elaboradores ou mesmo reelaboradores do mesmo. Pelo exposto, é possível levantar a hipótese de que os professores não estão presentes nas “propostas curriculares” como sujeitos ou intelectuais capazes de pensar o seu próprio trabalho, mas como executores dessas propostas, diretrizes, guias, parâmetros, livros, apostilas ou orientações curriculares diversas.

No entanto, não parece possível pensar nos professores meramente como objetos ou meros executores, ou melhor, como aplicadores de currículos, pois contraditoriamente, ao lidarem cotidianamente com o currículo em suas salas de aulas, são instados a interpretar as recomendações dos órgãos centrais e da legislação relacionando-as ao contexto concreto em que atuam. Conforme Lopes (2004, p.194) “as práticas e as propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares”.

Assim, nesse esforço de reinterpretação dos textos oficiais de currículo os professores se utilizam de diversos recursos para implementá-los. Eles leem, interpretam, concordam, discordam, elaboram, reelaboram e implementam as recomendações conforme suas concepções, convicções, conhecimentos e experiências didático-pedagógicas. Portanto “os professores também são produtores das políticas [curriculares] existentes, seja quando incorporam princípios oficiais, seja quando resistem, pois sempre se estabelecem processos de reinterpretação e de criação de sentidos” (LOPES, 2004, p.197). De modo que é necessária a superação da dicotomia entre os que pensam e os que fazem ou executam o currículo, pois o

propor, o definir, o reelaborar e implementar são dimensões de um mesmo processo que se interpenetra.

Estudos têm afirmado que o contexto social, cultural e político que circunda a escola têm sofrido mudanças significativas nos últimos trinta anos, e que esta em maior ou menos grau parece se manter imune a essas mudanças (ROLDÃO, 1999; COSTA, 2007; CANÁRIO, 2006). Os currículos desenvolvidos nas escolas parecem sobreviver incólumes ao longo dos tempos às muitas mudanças que vão ocorrendo nas sociedades. Tais afirmativas poderiam nos fazer pensar que a escola é uma instituição pouco dada às mudanças, e que pode funcionar de maneira independente da sociedade. Não nos parece, no entanto, ser isso possível. Basta uma visão mais apurada da realidade concreta da mesma para se perceber que esta é profundamente aberta às demandas vindas da sociedade. Em todos os momentos históricos que houve mudanças significativas nas formas de produção das mercadorias, por exemplo, a escola foi “convidada” a se adequar às “novas” exigências do mundo e seus currículos, ainda que ensinando as mesmas disciplinas, o fazia com abordagens novas. Porém talvez a mudança mais significativa advinda desses “novos contextos” tenha se dado nas relações pedagógicas que passaram a ser desenvolvidas nas escolas, na definição do papel mesmo dessa instituição.

Percebe-se que ao longo dos tempos o que se espera como responsabilidade da escola veio mudando. Nas palavras de Enguita (2004, p.07)

Houve um tempo em que a tarefa de educar era vista por seus protagonistas – tanto professores como alunos – como algo pleno de sentido [...]. Ainda são muitos os que acreditam que assim é e continuará sendo, ontem, hoje e sempre. Estes são aqueles que veem na educação o melhor e principal instrumento para ajudar as pessoas a se prepararem para uma vida plena, uma cidadania participativa, uma posição econômica digna e suficiente, uma convivência não conflituosa, uma apreciação adequada da cultura e das relações sociais em constante processo de mudança. Contudo, proliferam – e às vezes ruidosamente – os que asseguram que já não é mais assim. [Para estes] seria incoerente educar para a convivência, a solidariedade, a paz, etc., quando em torno da escola, a sociedade se mostra individualista, competitiva ou agressiva.

Portanto, é preciso se reconhecer que a escola atual passa por dilemas de grande intensidade. Entre eles, está certa perda da condição de *lôcus* privilegiado ou exclusivo da produção e circulação do saber. A cada dia, a escola e o que se ensina nela são colocados como preocupação de vários setores da sociedade. É inegável que ela veio perdendo centralidade como único *lôcus* de formação na sociedade atual. Com a revolução tecnológica, que possibilitou o desenvolvimento de novas formas de comunicação, muito do que era ensinado exclusivamente pela escola foi sendo deslocado para outros espaços de formação.

Contudo, a escola continua sendo uma instituição formativa fundamental, pois certos aspectos só podem se desenvolver nela e por ela. Entre eles podemos citar: a necessidade de se garantir que os saberes de referência nos vários campos do conhecimento sejam socializados às novas gerações e por elas apreendidos, a socialização entre os vários grupos culturais de modo a possibilitar o reconhecimento da diversidade cultural hoje tão presente em nossas salas de aula, o desenvolvimento de capacidades cognitivas de reflexão, análise, pesquisa e produção de conhecimento, o desenvolvimento de noções éticas nas relações entre os seres humanos.

Nessa direção, assevera Oliveira (2009, p.50)

uma escola de qualidade é certamente aquela que possui clareza quanto a sua *finalidade social*, o que em geral se dá por meio do projeto político-pedagógico e da gestão democrática. A escola precisa observar o cumprimento do seu papel no que tange a atualização histórico-cultural dos educandos mediante apreensão dos saberes historicamente produzidos pelo conjunto da sociedade. Além disso, é preciso verificar se as escolas estão assumindo claramente o papel de promover ativamente, por intermédio do trabalho docente e dos recursos pedagógicos disponíveis, a relação dos alunos com os saberes que lhes permitam desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a vida produtiva e cidadã, considerando as transformações em curso na sociedade contemporânea.

Percebe-se assim que estas questões dialogam direta ou indiretamente com os currículos escolares e que não podem ser discutidas apenas de forma centralizada pelos órgãos dirigentes da gestão educacional do país.

Uma das marcas deixadas pela maioria das reformas educacionais das últimas décadas do século XX foi a tentativa de descentralização de vários aspectos educacionais, entre eles o currículo. No caso brasileiro tal medida não foi adotada na íntegra, pois como vimos anteriormente continuamos tendo um currículo nacional elaborado de forma centralizada. No entanto, é necessário reconhecer que desde a Lei n. 5.692/71 - Art. 4º (BRASIL, 1971), vem ocorrendo uma partilha de poder entre as esferas administrativas e seus respectivos agentes governamentais, de maneira que nem tudo vem sendo determinado de forma centralizada.

Vale ressaltar ainda que os currículos escolares muitas vezes sofrem forte influência dos livros didáticos, que ao longo da história educacional brasileira se tornaram fontes privilegiadas para a organização das aulas. Sendo assim, não se pode deixar de considerar a influência deste elemento nos estudos sobre currículo, assim como não se pode deixar de avaliar a crescente presença e influência do chamado ensino apostilado, com forte interferência de empresas privadas de ensino em todo o país.

Além disso, outro elemento entra com força na determinação das políticas curriculares com a implantação, a partir da década de 1990, das avaliações de aprendizagem de caráter nacional e participação nas de caráter internacional. Os testes e provas realizados com o intuito de determinação da qualidade da educação impactam decisivamente nos currículos uma vez que estes passam cada vez mais a ser organizados em função daquelas, ou seja, as escolas vão sendo pressionadas a ensinarem os conteúdos que serão ou são cobrados nos testes e provas nacionais e internacionais. Para piorar essa situação, a preocupação exagerada com a avaliação de desempenho fará com que muitas redes de ensino desenvolvam seus próprios sistemas de teste e provas.

Nesse contexto, a preocupação com a avaliação tende a se aprofundar, sobretudo a partir do estabelecimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, criado em 2007 como um indicador central da qualidade da educação nacional, que combina os índices de desempenho dos alunos em uma prova nacional (Prova Brasil) com as taxas de reprovação e evasão. A pressão para que as escolares obtenham melhor Ideb tem provocado um aumento significativo do impacto das provas e dos exames nas escolhas e definições curriculares no âmbito das escolas.

Essa nova realidade curricular amplia e complexifica os dilemas da formação escolar no Brasil, pois, como dito anteriormente, o campo do currículo tem se constituído como um território em disputa, onde varias concepções teóricas se relacionam em meio a tensões e divergências. Segundo Lopes (2002, p.47)

a marca do currículo no Brasil nos anos 90 é o hibridismo. [...] Um campo assinalado, mais pela diversidade orgânica do que pela uniformidade. Um campo em que diferentes discursos são reterritorializados. Um campo habitado por sujeitos que são em si mesmos híbridos culturais (Ladwig, 1988). Em resumo, um campo contestado em que se misturam influencias, interdependências, rejeições.

Ainda que tal realidade chegue à escola de maneira bem menos complexa, sem dúvida ela ajuda a conformar o cenário do cotidiano escolar, tornando muitas vezes ainda mais conturbado e difícil o cenário de garantia do direito a uma aprendizagem significativa no contexto da oferta de uma educação básica de qualidade para todos.

Um dos desafios centrais do campo do currículo atualmente é, sem sombra de dúvidas, enfrentar teoricamente a necessidade de uma atualização da discussão em torno da relação entre currículo e sociedade. Relação que precisa ser compreendida à luz das mudanças que o século XXI nos trouxe, entremeada pelas contribuições já alcançadas quanto ao entendimento do papel interessado do currículo e das escolhas que envolvem os saberes a serem ensinados

nas escolas. Nessa direção, estudar os currículos das escolas de educação básica, as práticas de gestão dos currículos nos sistemas de ensino, nas escolas e no trabalho dos professores tornam-se fundamental. De igual modo, é preciso examinar os currículos dos cursos de formação de professores nas instituições públicas e privadas em todo o país, dado a diversidade em termos de projetos acadêmicos e em termos da qualidade da formação.

Os formuladores de políticas educacionais e de currículos, assim como os professores da educação básica, precisam se apropriar dessa discussão para se constituírem cada vez mais sujeitos desse processo e das práticas constitutivas e constituintes dessa área. Além disso, é preciso ter clareza do que se configura a base nacional comum, uma vez que é essa base que deve nortear o projeto de formação escolar no Brasil. Tal projeto deve vincular-se e articular-se, certamente, à valorização docente e à permanente formação de professores. Os professores, por sua vez, precisam ser compreendidos como agentes intelectuais transformadores, ou melhor, como sujeitos capazes de pensar e realizar o seu próprio trabalho, especialmente no sentido de desenvolver um processo ensino – aprendizagem de qualidade e comprometido com os atuais usuários da escola pública.

Referencias

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. 3ª ed. – Porto alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org). Currículo: políticas e práticas. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

ARROYO, Miguel G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.131/1995. Altera dispositivos da Lei 4.024 de dezembro de 1961 e dá outras providências. DOU de 25.11.1995 – edição extra.

BRASIL. Lei nº 5.692/1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. DOU de 12.8.1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Brasília. Subsecretaria de Edições Técnicas. DOU 23.12.1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Brasília – CNE/CEB, 1998 (Resolução nº 02).

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Brasília – CNE/CEB, 1998 (Resolução nº 03).

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso: 22/04/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Básica. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 15.03.2014.

DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola de 1ª grau: sonho e a realidade. Goiânia, CEGRAF/UFG; São Paulo, EDUC- Ed. da PUCSP. 1988.

ENGUIITA, Mariano Fernández. Educar em tempos incertos. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira & FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BRASIL. Indagações sobre currículo, Brasília: MEC/SEB. 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira L. Louro. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato. 2ª edição. Porto alegre: Artmed, 2000.

LIBANEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13 – 54.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

MOREIRA, A.F.B. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, T.T. e GENTILI, P. Escola S.A – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2002, p. 7 – 38.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. & GARCIA, Regina Leite. Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio. & CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Indagações sobre currículo, Brasília: MEC/SEB. 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V.(org.) O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1998, p. 11 – 36.

OLIVEIRA, João F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: Eliza Bartolozzi Ferreira; Dalila Andrade Oliveira. (Org.). Crise da escola e políticas educativas. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 1, p. 237-252.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. 6ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004.