

CURRÍCULO PRESCRITO E CURRÍCULO EM AÇÃO: O QUE JUSTIFICA AS DIFERENÇAS?

Michelle Tais Faria Feliciano¹
SME-Curitiba
michelletais@hotmail.com

Emerson Rolkouski²
PPGECM – UFPR
rolkouski@uol.com.br

Resumo: Este artigo apresenta um estudo sobre as convergências e divergências entre os níveis de relevância dados aos conteúdos matemáticos, entre documentos oficiais e prática de alguns professores do 3.º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Para tanto, foram constituídos dois polos do currículo: o oficial, aqui representado pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba e o currículo de sala de aula, representado pelo discurso de três professoras do 3.º ano do Ensino Fundamental da RME -Curitiba. A análise desses dois polos foi realizada mediante leituras de três grupos de teorias curriculares (tradicionais, críticas e pós-críticas) para se obter uma visão mais aprofundada dos mesmos, o que também possibilitou a observação da impregnação explícita e implícita dessas teorias nos dois polos citados.

Palavras-chave: Educação Matemática; Currículo Prescrito; Currículo em Ação.

1. Introdução

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, a Matemática Escolar é compreendida como uma integração entre quatro eixos: Número e Operações, Grandezas e Medidas, Tratamento da Informação e Espaço e Forma. Documentos curriculares estaduais e municipais adotam nomenclaturas e divisões similares ou com certos distanciamentos. No entanto, pode-se afirmar que há certo consenso nos documentos oficiais que esses blocos ou eixos devam ser tratados de forma equilibrada.

O professor de Matemática, ao elaborar seu planejamento, embora se pautasse nesses documentos, muitas vezes acaba por atribuir maior ou menor relevância a determinados blocos, e, dentro de cada bloco a determinados conteúdos. O objetivo desse artigo é compreender quais são essas escolhas e porque elas ocorrem. Na teoria sobre currículos podemos dizer que se deseja compreender o distanciamento entre o currículo prescrito

¹ Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da rede municipal de Ensino de Curitiba.

² Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

(oficial) e o currículo em ação (aquele que ocorre em sala de aula).

Com o objetivo de discorrer sobre essa problemática primeiramente esboçaremos uma discussão sobre questões curriculares. A partir daí explicitaremos a metodologia da pesquisa e, finalmente, nossas conclusões.

2. Uma Discussão sobre Currículo

O currículo é muito mais do que um rol de conteúdos, ele contempla também o que e quando se deve ensinar determinados saberes. Um dos teóricos que se dedica ao estudo de currículos é Tomaz Tadeu da Silva. Em Silva (2011), encontramos quatro teorias de currículo que tiveram e tem lugar na escola: tradicionais, tecnicistas, críticas e pós-críticas.

Cada uma dessas teorias coloca o centro do currículo em um elemento. Se por um lado na teoria tradicional o foco era o professor, na tecnicista o material ocupava o papel de destaque, enquanto que nas teorias críticas o currículo é relacionado à estrutura social dominante e nas teorias pós-críticas, discussões sobre o respeito às diferentes culturas ganha espaço.

Definir currículo passa a ser uma tarefa problemática, pois a teoria subjacente sempre deve ser levada em consideração. Para Tomaz Tadeu da Silva,

aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. (SILVA, 2001, p. 14)

Ainda na esteira dessa discussão, é importante considerar que as teorias curriculares não são estanques. Passamos por nossa vida por diferentes concepções curriculares e, portanto, estamos impregnados de diferentes visões.

Se, precisamente, não podemos definir o que vem a ser currículo, ao menos podemos nos aproximar de visões que nos permitam avançar nas discussões que desejamos empreender aqui. Tomamos como uma aproximação de definição as considerações de George Tonkins, citado por Goodson (1995), para esse autor currículo é

o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis com a formulação de tudo – “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado. (GOODSON, 1995, p.117)

Para esse

autor, portanto, currículo é algo constituído por uma série de documentos que orientam o que deve ser lecionado. No entanto, para além desse currículo prescrito nos documentos, há autores que abrem o leque considerando que a construção de um currículo se dá em diferentes níveis. Sacristàn (2000) divide o desenvolvimento do currículo em seis níveis, descritos por ele como:

Currículo prescrito: trata-se do documento oficial nas diversas esferas administrativas de um país, como, por exemplo, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Estaduais ou Municipais.

Currículo apresentado: trata-se de materiais de implementação do currículo prescrito. De modo geral, esses materiais contêm orientações metodológicas.

Currículo moldado: trata-se do plano de ensino do professor. Em grupo ou sozinho é o momento em que elabora o que pretende trabalhar no decorrer do ano, semestre, bimestre, mês ou semana.

Currículo em ação: trata-se do que efetivamente ocorre na sala de aula.

Currículo realizado: depois da ação, observa-se uma retroalimentação do sistema pela interação professor/aluno.

Currículo avaliado: trata-se da avaliação do processo, inclusive de resultados de aprendizagem, explicitando-se os critérios adotados.

A intenção desse artigo é abrir a discussão sobre as facetas do currículo que de fato ocorrem em sala de aula, o moldado, em ação, realizado e avaliado, e o seu distanciamento frente ao currículo prescrito.

3. Metodologia e Apresentação dos Dados

O trabalho se consistiu em uma investigação de três momentos distintos. Três escolas situadas em Curitiba foram escolhidas para contemplar a pesquisa. O critério de escolha foi o resultado do IDEB (2009), tomando como opção a escola com maior índice (Escola A), uma escola com índice mediano (Escola B) e a escola com menor índice (Escola C).

Foram escolhidas como fontes de dados para a elaboração da pesquisa as Diretrizes Curriculares da Educação Municipal de Curitiba e documentos balizadores para sua escrita (CURITIBA, 2006; 2004; 2000; 1991; 1988), o portfólio do aluno, o caderno do aluno e a fala do professor. O caminho escolhido foi analisar o documento oficial, o portfólio e o caderno de um aluno de cada uma das três professoras participantes, preliminarmente às entrevistas.

A escolha do caderno se deu por entendê-lo como o local onde o aluno guarda seus registros, onde escreve sua história. Esse dado de pesquisa foi reconhecido como o material em que haveria mais informações sobre a visão da professora a respeito dos conteúdos que devem ou não ser trabalhados. A partir da observação dos cadernos foram elaboradas algumas perguntas prévias para a entrevista. Os cadernos foram solicitados ao final do ano letivo, assim estavam repletos de atividades de todo ano e o portfólio estava em sua fase final e forneceria algumas atividades que os professores julgam serem imprescindíveis para a aprovação do aluno para o ciclo seguinte. A escolha do caderno e do portfólio do aluno foi realizada pela professora da turma. Esse material balizou a elaboração das entrevistas que tinham o objetivo de buscar justificativas sobre a relevância dada aos conteúdos de Matemática selecionados por elas.

Para a apresentação dos dados advindos dos cadernos e portfólios foram construídas três tabelas: tabela referente ao caderno e portfólio da Escola A, B e C. Apresentamos aqui o quantitativo das áreas trabalhadas. A contagem foi realizada por grupos de conteúdos – Números e operações, Medidas, Estatística e Geometria.

Para entender as justificativas das professoras a respeito de suas escolhas fez-se indispensável a entrevista dentro contexto. Para isso seria preciso levar as professoras novamente ao caderno de seu aluno, fazê-las lembrar do ano que passara e remontar em sua fala os momentos que foram decisivos para decidir o que ensinar ou não àqueles alunos. A entrevista abriria margem para esse “pensar sobre” permitindo uma análise do que se passava dentro da sala de aula em relação aos conteúdos de Matemática escolhidos pelos professores para serem ensinados aos seus alunos, os “porquês” dessas escolhas poderiam ser compreendidos.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a possibilidade de cada professora. De posse das entrevistas seguimos os procedimentos metodológicos conforme abaixo:

- 1) Transcrição na íntegra das entrevistas
- 2) Textualização das entrevistas (subtração das marcas da oralidade).
- 3) Construção do tema de interesse a partir da leitura das textualizações.
- 4) Construção de discurso síntese de cada uma das professoras.

3.1 Análise dos dados e discurso das professoras

Nessa seção apresentaremos a análise quantitativa dos cadernos e portfólio dos alunos das escolas. Na sequência, fragmentos das entrevistas realizadas com as professoras que permitiram construir um discurso síntese de cada uma das entrevistadas. O discurso síntese incorpora a apresentação de cada uma das professoras no que diz respeito a sua formação e tempo de atuação. Tais dados auxiliam na contextualização das justificativas apresentadas.

3.1.1 Escola A

O caderno do aluno da Escola A não apresentava indicações do trabalho com a Geometria. Em relação a medidas não havia atividade envolvendo medidas de massa, comprimento ou capacidade. O trabalho com sistema monetário consistia em sua estruturação aritmética. Medidas de tempo se destacava no início de cada mês com a apresentação do calendário, consistindo na contagem dos dias, marcação de datas e perguntas referentes ao primeiro dia, última semana, etc. O trabalho com gráficos foi percebido em duas atividades. O destaque de grande importância está na aritmética. Nesse sentido o caderno foi considerado denso, uma vez que continha várias atividades de cálculos diretos e de fixação da estrutura e das características do Sistema de Numeração Decimal. Foram registradas na tabela 66 datas do caderno, e 3 a 7 atividades por data. Aproximadamente 86,4% das atividades são voltadas para os números e operações, 9,1% sobre Medidas (sendo detectado somente Medidas de Tempo) e cerca de 4,5% de Estatística. Quanto ao portfólio desse aluno, cerca de 70% das atividades são voltadas aos Números e operações, 25% voltadas para Estatística e 5% sobre Medidas (de tempo). Esse portfólio é claramente convergente com o caderno.

A entrevista com a professora da Escola A – Joana³

Linhas 51 a 58: Se você parar para pensar, entre um cálculo e a geometria a criança vai ocupar mais o cálculo que a geometria. Ele (o cálculo) é um pré-requisito para ir para 4ª série. Não saber os códigos, as curvas geométricas, também é ruim, mas... Eu também trabalhei essa parte da Geometria em Português, eu mostrei um quadrado, eu mostrei o que é um trapézio, mostrei um losango, eles sabem as principais. Agora entre eles fazerem um cálculo e saberem o que é um quadrado... E lógico que eles sabem o que é um quadrado, um paralelepípedo. Mas aprender o que é um cálculo é um pré-requisito principal.

³ Nomes fictícios.

Linhas 70 a

73: E às vezes nós professores temos que priorizar o que é mais importante para turma naquele momento, toda turma tem um rendimento diferente. Cada turma tem que ter uma prioridade naquele momento e às vezes a gente precisa deter maior tempo em um determinado conteúdo, com isto você acaba dando menos tempo a um ou outro.

Linhas 144 a 148: Um exemplo é Geometria que às vezes está lá no final, porque priorizamos outras coisas, mas como aparece nas avaliações acabamos priorizando também a Geometria. Porque isso também conta, se você sabe que vai ser cobrado lá na prova, vamos supor, sistema monetário, então, vamos trabalhar.

O discurso da professora Joana - Escola A:

Meu nome Joana tenho 39 anos, trabalho há 17 anos, pela Prefeitura Municipal de Colombo e há 15 anos pela Prefeitura de Curitiba. Comecei a minha faculdade de Pedagogia no Rio Grande do Sul na capital gaúcha e terminei aqui, na Faculdade Positivo, logo depois fiz minha pós-graduação pela Tuiuti em educação infantil, pré escola e alfabetização, área em que prefiro trabalhar. Apesar da base teórica obtida pela faculdade, o aprendizado da prática veio com a experiência em sala de aula, ainda mais aqui em Curitiba em que rodei por muitas escolas. [...] Vejo que o que é mais importante são os cálculos e os números. Sei que tudo é importante, mas a aritmética é mais, e se faltar tempo, com certeza é ela que deverá ser priorizada. Pois são pré-requisitos para os outros conteúdos.

3.1.2 Escola B

O caderno do aluno da Escola B foi o primeiro caderno a ser analisado. As atividades são voltadas aos números e as operações com alguns destaques à linguagem gráfica. Medidas de massa, capacidade e comprimento estão praticamente ausentes. Uma atividade envolvendo gráfico é o único momento em que o conteúdo referente a medidas de capacidade é citado, entretanto é uma atividade confusa, pois se trata de alguns brinquedos como ursinho de pelúcia, carrinho e trem com massas de quatro quilogramas ou mais, o que é incomum. O que se percebe é que as noções sobre medidas ficam fora de contexto e o trabalho é diretamente ligado aos cálculos. Os conteúdos relacionados à medidas de tempo aparece em destaque com o calendário que de acordo com a professora é um assunto cotidiano que os alunos não compreendiam. O caderno é na sua maioria voltado para atividades que compreendem a linguagem aritmética, principalmente que envolvem características do Sistema de Numeração Decimal. Foram registradas na tabela 50 datas do caderno sendo que são de 3 a 10 atividades

por data. Assim

78% das atividades são voltadas para os Números e operações, 6% sobre Medidas (Medidas de Tempo especificamente), 14% de Estatística e 2% sobre Geometria. Quanto ao portfólio a professora afirmou que constava de poucas atividades, pois na escola havia um mural onde os alunos deixavam grande parte do seu material. Cerca de 67% das atividades são sobre Números e operações e 33% sobre Estatística. Nesse caso o portfólio pode ser considerado um reflexo do caderno.

A entrevista com a professora da Escola B – Maria

Linhas 89 a 97: Medidas de massa nós trabalhamos no geral, eu tinha que mandar para portfólio e não mandei. Se quiser posso pegar para você. Medidas de comprimento, bem, nós falamos ontem ainda “Nossa, não trabalhamos e tínhamos que trabalhar.” Então, acabou sendo mais no geral mesmo. Não houve registro porque passou despercebido. A geometria eu trabalhei mais com embalagens, fazendo colagem montando painel, planificação. Depois eu coloquei no mural da escola, mas não registrei no caderno. Trabalhei na metade do ano e vimos que tínhamos que trabalhar mais no final do ano. Isso porque na avaliação da rede eles não sabiam quantos cubinhos – quantas pilhas – tinham.

Linhas 123 a 125: Foi um pouco de descuido, passou meio despercebido, porque achei mais importante trabalhar o que foi cobrado na prova de abril, porque sabíamos que seria cobrado. Assim pode ser meio inconsciente.

O discurso da professora Maria - Escola B

Comecei a trabalhar em 1979 com apenas 15 anos. Adoro o que faço e sempre estive atuante em sala de aula, mesmo com todos os problemas relacionados à indisciplina dos alunos. São 20 anos de trabalho, sendo 9 deles aqui na Rede Municipal de Educação de Curitiba. Sempre em turma de 1^a. a 4^a. , meu forte é alfabetização. Tenho magistério, fiz Pedagogia na graduação e tenho especialização em didática e metodologia de 1.º e 2.º grau e inclusão. Mas não trabalhei nessa área, fiz a pós por ter trabalhado na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Além da pós fiz um curso na EJA. [...]Os conteúdos trabalhados tiveram sua maior expressão em números e operações, isso pode ser um pouco inconsciente. Medidas de massa foram trabalhadas no geral, acabei não incluindo no portfólio. Medidas de comprimento, tínhamos que trabalhar e não trabalhamos, acabou sendo mais no geral mesmo. Não houve registro porque passou despercebido. A geometria eu trabalhei mais com embalagens, fazendo colagem e montando painel, planificação, depois coloquei no mural da

escola, mas

não registrei no caderno. Trabalhei mais no concreto, no manipulativo. O sistema monetário foi trabalhado na oralidade, fazia mercadinho em sala de aula, dessa forma não há muito registro também. Gráficos também foram trabalhados com o calendário, tempo e clima, presente, futuro e passado.

3.1.3 Escola C

O caderno do aluno da escola C possuía uma grande quantidade de atividades voltadas para as características do Sistema de Numeração Decimal e do conjunto dos Números Naturais. No início do caderno há texto e atividades envolvendo a história dos números. Em relação à Geometria há duas atividades uma no início do ano letivo, envolvendo noções de simetria e outra no final tratando de formas bi e tridimensionais. Medidas foi um conteúdo restrito a Medidas de Tempo, novamente envolvendo o calendário no início de cada mês. No início do ano há algumas atividades envolvendo a medição do tempo em anos, meses, semanas e dias. No final ano letivo o conteúdo Medidas de Tempo é abordado de maneira mais densa envolvendo a medição do tempo em dias, horas, minutos e segundos. Foram registradas na tabela 39 datas do caderno sendo que são de 3 a 6 atividades por data. Assim cerca de 53,8% das atividades são voltadas para os Números e operações, 23,1% sobre Medidas (especificamente Medidas de Tempo), cerca de 18% de Estatística e 5,2% sobre Geometria. Em relação ao portfólio a professora afirmou que constava de poucas atividades, pois como se tratava de um aluno bom as atividades eram entregues no decorrer do ano para que o aluno levasse para casa. Das atividades de Matemática do portfólio 90% priorizavam os Números e as operações e o restante, 10% atendiam a Estatística. A proposta destacada pela professora, tanto no caderno como na sua fala, se reflete no portfólio.

A entrevista com a professora da Escola C – Paula

Linhas 124 a 125: Bem, sinceramente, acho que a parte de medidas ficou sem tempo. Não dá para fazer tudo. Os alunos mal sabem somar, como vou trabalhar com as medidas?

Linhas 149 a 151 Para qualquer outro eixo a aritmética é necessária. Como falei antes, como é que o aluno vai aprender a fazer contas com medidas se ele nem sabe fazer contas?

Linhas 154 a 157: Talvez a palavra certa seja “base”, falta o trabalho com a base, é assim que vejo os cálculos, os números. É a base de toda a Matemática. E é como uma construção. Pense em um edifício em que a base é mal feita, ou cai, ou no mínimo fique muito mal feito.

O discurso da professora Paula - Escola C

Comecei a trabalhar em escolas particulares de Educação Infantil lá na minha terra, já com 16 anos. Gosto muito de ser professora, apesar da decepção com o salário e com a indisciplina. Sou professora há 35 anos de escolas particulares e do estado do Paraná e há 23 anos estou na prefeitura de Curitiba. Há 9 anos estou nessa escola. Gosto muito daqui apesar da sombra do pior índice acredito que a falta da colaboração dos pais e da família é um dos grandes problemas. Sou formada em pedagogia e tenho duas especializações. Uma em ensino da Arte, porque quando entrei na RMEC, fui professora de Artes, resolvi então fazer a especialização nessa área. [...] Apesar das diretrizes indicarem o que fazer, às vezes falta tempo. Não dá para fazer tudo. Os alunos mal sabem somar, como vou trabalhar com as medidas? Daí acabou que esse conteúdo ficou de fora. Acho que se trata de um conteúdo importante, está até nos Parâmetros Nacionais, porém eu não posso trabalhar esse conteúdo se os alunos não possuem um conhecimento prévio para o trabalho com as medidas, ou seja, realizar as operações. Geometria eu trabalhei, pouco no papel, mas fizemos muita coisa fora da sala, fiz muita coisa, pintamos as formas em jornais no chão, fizemos contornos com giz, brincamos de mapa. O problema é a falta de tempo, não pude perder tempo registrando ou eles deixariam de aprender outras coisas importantes. A aritmética é mais importante, para qualquer outro eixo a aritmética é necessária. Como é que o aluno vai aprender a fazer contas com medidas se ele nem sabe fazer contas? [...] Segui as diretrizes, mas mesmo assim precisei seguir meus 35 anos de experiência e sei que tenho que trabalhar de acordo com as possibilidades que a turma me oferece. Uma turma que não sabe o mínimo e não tem acompanhamento algum da família com certeza não me permite trabalhar com o que tem nas Diretrizes.”

4 Conclusão

Os objetivos deste trabalho foram compreender as convergências e divergências, no que diz respeito aos níveis de relevância dados aos conteúdos matemáticos, entre documentos oficiais e prática de alguns professores do 3.º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba (RMEC) e conhecer e compreender as justificativas dadas por esses professores para eventuais divergências. Para atingir tais objetivos, procurou-se constituir dois polos do currículo: o oficial, aqui representado pelas “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba 2006” e o currículo de sala de aula, representado pelo discurso de três

professoras

do 3.º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba e análise de cadernos e portfólios de seus alunos.

Com vistas a constituir uma lente que nos possibilitasse uma visão mais aprofundada dos dados considerou-se uma leitura de três teorias curriculares, tradicionais, críticas e pós-críticas. Apesar da oposição entre as teorias críticas e pós-críticas e as tradicionais, tal leitura possibilitou observar a impregnação explícita ou implícita destas diversas teorias nos dois polos constituídos. Isto ocorre, pois, apesar da divisão teórica, durante a escrita de documentos e na sala de aula, não abandonamos nossa história, não abandonamos nossas concepções, impregnadas tanto de contemporaneidades quanto de tradicionalismos.

Esta pesquisa, ao lado do trabalho citado de Araújo (2003) e Sena (2002), vem mostrar que apesar dos documentos oficiais, o que acontece depois que as portas da sala de aula se fecham depende em grande parte do professor que nela atua. E, no que tange a Matemática trabalhada nos anos iniciais, ainda predomina a visão de que Matemática é aritmética. De modo geral, as justificativas em não se trabalhar determinados conteúdos procuram se direcionar para questões referentes a pré-requisitos e à crença do que de fato seria mais importante para a vida do aluno. Anos de trabalho na secretaria e as conclusões desta pesquisa, nos fazem acreditar que cursos de formação pontuais e reuniões pedagógicas ainda não são capazes de mudar um ideário presente sobre o papel do cálculo escrito na vida e na escola, que ainda continua a tomar um tempo considerável que poderia ser destinado a procedimentos que máquinas não realizam. Ao serem questionados, poucos professores sustentariam que as outras linguagens, como são apresentadas nas DCEMC, não são importantes, no entanto, seja na prática como no discurso, o que prevalece é a fala de Paula: “Ler, escrever e fazer contas é essencial ao cidadão.” Para além do já conhecido abandono da Geometria, é notável a quase ausência do trabalho com medidas de comprimento, por exemplo. Os argumentos para a relevância dada ao eixo Números e Operações é convergente e fortemente ancorados na ideia de pré-requisito.

Não se trata, porém, de fazer uma apologia aos documentos oficiais. Eles têm representado a visão de pesquisadores em Educação Matemática que estão embebidos de pesquisas, na melhor das hipóteses, advindas de experiências de sala aula. Esta visão se apresenta em diretrizes, parâmetros, planos de educação, avaliações de larga escala. Trata-se de uma projeção do que se considera ideal que ocorra dentro de uma sala de aula, cabendo aos professores, a adaptação desse ideal às suas condições reais externas, como estrutura física e

seus alunos, e internas, seu próprio nível de conhecimento e suas concepções.

O esforço de alguns autores em apontar “dois currículos” é, em mostrar que não estão disjuntos, pois são esses “dois currículos” que formam “o currículo”. Neste sentido, ao se considerar dois polos de uma mesma ação e ao observarmos o distanciamento existente, também se ressalta o distanciamento entre duas comunidades, a dos pesquisadores em Educação Matemática e dos professores, pois, de fato, acabam-se por configurar em prescritores e executores. Percebe-se que o caminho para a aproximação é por meio de políticas públicas de formação continuada que se tornem permanentes, condição *sine qua non* para o exercício da docência.

5. Referências

ARAÚJO, A. M. **A passagem da 4.^a para a 5.^a série:** o que pensam professores dessas séries sobre os conteúdos essenciais de matemática. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.** Volumes 1 e 3, Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares: o currículo em construção.** Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares: em discussão.** Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Básico:** Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade de Ensino na Escola Pública. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 1991.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Básico:** Uma Contribuição para Escola Pública Brasileira. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. 344 p.

GOODSON, I. **Currículo:** teoria e história; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

SENA, E. F. **A seleção dos conteúdos escolares:** da prescrição à ação docente. Belo Horizonte, 2002. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.