

INTEGRAÇÃO CURRÍCULAR: PROPOSTA DE SUPERAÇÃO DA FRAGMENTAÇÃO DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Maria É Braga Mota

Introdução

“O currículo não é, pois, como se costuma dizer, uma seleção natural, mas uma construção peculiar, um instrumento ordenador da socialização do cidadão e do aparato escolar, de toda a prática”. (Sacristán).

Trazemos como objetivo deste ensaio refletir sobre o currículo escolar, sua elaboração e pressupostos, formas de compreender a educação escolar como prática social, apresentando a importância do seu estudo nos cursos de formação do professor, especificamente do pedagogo.

Partindo, inicialmente, da compreensão do currículo escolar como sendo a tradução da construção histórica dos conhecimentos produzidos socialmente e as diversas formas de assimilá-los, não podemos conceber a formação do professor, especificamente do pedagogo, sem a necessária discussão do seu currículo e do que o determina.

Veiga (2001) afirma que o conhecimento, em nível acadêmico, é dinâmico, é processo e produto, diferentemente do que acontece nos outros níveis de ensino, em que os conhecimentos se organizam por faixa etária e interesses dos alunos; dessa forma, é importante compreender a especificidade do ensino nesse nível e as suas implicações para o fazer dos futuros profissionais.

Atribui-se à educação escolar a concretização dos fins sociais e culturais de socialização; reflexo de um modelo

educativo, o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social.

De acordo com Sacristan (1991, p.15):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determina a instituição reagrupar em torno dele uma série de subsistemas, práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.

Assim, imediatamente, surge a necessidade de compreender, de forma conceitual, o que é currículo e como se estrutura a sua formação. O conceito nos remete informações claras, refletindo sua gênese.

Para entender o conceito de currículo, buscamos, inicialmente, a tradução da palavra “conceito”.

Marcuse (1988 *apud* SILVA 2008, p.38), referindo-se à utilização desse termo, esclarece:

É usado como designação da representação mental de algo que é entendido, compreendido, conhecido como resultado de um processo de reflexão. Esse algo pode ser um objeto da prática diária, ou uma situação, uma sociedade, um conto. Em qualquer um dos casos, se tais coisas são compreendidas, tornam-se objeto do pensamento e, como tais, seu conteúdo e significado são idênticos aos objetivos reais da experiência imediata e, não obstante, diferentes dele.

Dessa forma, o conceito de currículo é objeto de fértil discussão no campo da educação, sobretudo pelo papel que desempenha nos programas institucionais que possam conduzir ao sucesso do aluno.

Em razão do desconhecimento das inúmeras funções do currículo e da sua dimensão como um processo social e político, muitos educadores ainda possuem uma visão restrita de currículo como “grade curricular”, segundo a qual currículo resume-se aos conteúdos que deverão ser trabalhados pelo professor em sala de aula, devido à frágil formação inicial e à organização fragmentada das disciplinas e das atividades dos cursos. Essa lógica está justificada na organização curricular das instituições escolares, onde os conteúdos são trabalhados sequencialmente, de forma rígida e por ordem de importância.

Lembra-nos Veiga (1997) que:

As questões são tratadas na ordem em que aparecem na listagem dos conteúdos e usadas no tempo que lhes foi atribuído. O conhecimento está organizado em conteúdos isolados, com ênfase no enfoque disciplinar, e sua socialização postula a manutenção da ordem existente. Nesse tipo de organização curricular, as disciplinas mantêm entre si uma relação fechada, separadas umas das outras, com períodos de tempo marcadamente fixos (VEIGA, 1997, p.57).

Percebemos, na afirmativa da autora, a tradução da realidade de organização curricular das instituições escolares, principalmente nos cursos de formação de professores, em que os conteúdos estão organizados por disciplinas isoladas, e cada professor pode seguir um caminho próprio de trabalho com a sua disciplina, sem um diálogo com os demais compo-



nentes curriculares. Ou seja, cada professor faz sua parte, sem se envolver com os demais, desarticuladamente, cumprindo somente o que lhe é determinado. Dessa maneira, a relação pedagógica tende a ritualizar-se e a hierarquizar-se, ficando, assim, fortemente marcados os mecanismos de controle e poder existentes na sociedade.

Reconhecer a necessidade do entendimento do campo de conhecimento curricular na formação do professor parece-nos um desafio a ser desenvolvido pelas instituições formadoras, para que se resgate a importância dessa formação, proporcionando uma substancial estruturação dos saberes dos quais o professor necessita para uma prática consciente, participativa. Daí a real necessidade de conhecer, ao longo do processo de escolarização, na relação com a sociedade, os conceitos de currículo que se destacam, principalmente na educação brasileira.

O Conceito histórico de currículo

O termo currículo origina-se do latim *curriculum*, que significa corrida ou pista de corrida. Por analogia, entende-se por currículo, no campo escolar, um percurso a ser cumprido, explorado pelo estudante.

A publicação do livro *The Curriculum*, de autoria de Franklin Bobbit, publicado em 1918, trouxe para a área das teorias curriculares novas possibilidades de discussão e de formulações sobre a temática, evoluindo, em seguida, para novas discussões acerca do currículo.

Já no ano de 1940, Ralph Tyler escreveu o livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, o qual veio trazer novas contribuições sobre o tema; mesmo com a sua visão tradicional, marca diferentes características nas discussões.

Os anos de 1960 a 1970 foram marcados por intensos movimentos sociais, e o papel da Sociologia da Educação torna-se forte nas discussões sobre currículo, passando a ser o centro das questões a serem discutidas, abordando, nesse instante, os aspectos internos da escola e suas relações com as desigualdades sociais.

Na Inglaterra, Michel Young lança o livro *Knowledge and control: new direction in the Sociology of Education* (1970). Nele o autor afirmava que o currículo refletia a distribuição de poder na sociedade mais ampla, o que implicava o reconhecimento da existência de uma estratificação entre conhecimento e estratificação social, representada na escola. Ou seja, os conhecimentos não chegariam a todas as camadas sociais igualmente.

Com a abordagem neomarxista, Michel Apple escreve o livro *Ideologia e Currículo* (1982), demonstrando a influência que existe entre os domínios econômico e cultural e o currículo, revelando a escola como reprodutora das desigualdades sociais através de um *Currículo oculto*.

As abordagens desses autores traziam influências de cunho neomarxista que serviram de inspiração a vários autores brasileiros, entre os quais podemos citar Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira, dentre outros.

Outro autor que também inspirou obras importantíssimas para a compreensão da seleção e organização dos conhecimentos historicamente elaborados pela sociedade, a serem trabalhados nas instituições escolares no Brasil, foi Henry Giroux.

Para o entendimento da construção das teorias do currículo mais presentes na prática escolar brasileira, necessitamos perceber que há uma forte ligação entre tal teoria e cultura, elaborada em contextos históricos, observando que essa

cultura local poderá ser reproduzida no currículo. Para Lobo (2005):

Existe uma forte influência da ideologia e da cultura dominantes na comunidade local sobre a efetivação do currículo. Essa influência se verifica no conjunto do discurso (verbal e não verbal) que acaba por reproduzir a “fala” das elites locais, ou seja, quando o estudante ou professor fala é como se falasse um empresário, agropecuarista, político, representante do clero, etc. Não se faz perceber nesse discurso a introjção e manifestação de todas as teorias, leituras, experiências, relações que houver durante a sua ação do currículo, especialmente se pensarmos no caráter transformador a que se propõem todas as propostas oficiais (LOBO, 2005, p. 49).

O autor assevera que é importante observar o que está oculto nos objetivos do currículo, pois, muitas vezes, os conjuntos de relações que se estabelecem na instituição escolar vêm reproduzir os interesses da classe dominante.

A escola deve garantir, através do currículo proposto, o acesso aos conhecimentos elaborados, de forma que promova à condição dos sujeitos de uma transformação social e à reflexão sobre a lógica do poder na sociedade atual.

A compreensão das relações do currículo com as ações desenvolvidas na escola e na própria sociedade também nos remete a discussão da compreensão de “currículo oculto”.

Currículo oculto é uma expressão bastante utilizada pelos curriculistas, o qual implica a ideia de algo que não é explicitado ou parece estar invisível. Não se encontra em nenhum documento formal, porém está presente na prática docente, na relação escola-aluno, professor-aluno. Só um olho bem experiente e experimentado poderá perceber essa sutil manifestação.

Por outro lado, o currículo expresso ou o currículo real é proposto em documentos, diretrizes ou parâmetros, e apresenta objetivos a serem demonstrados como formas de resultados de aprendizagem.

Para compreendermos as diferentes concepções de currículo, elegemos Santos (1988) para referenciar e embasar melhor as nossas discussões. O autor discorre sobre três teorias na prática pedagógica atual: a tecnicista, a crítica e a pós-moderna.

Segundo ele, a concepção **tecnicista** de currículo está ligada aos aspectos econômicos da educação. É característica dessa concepção a propalada “teoria do capital humano”, segundo a qual a educação é vista como investimento, levando os educadores a uma exacerbada preocupação com o planejamento, para a racionalização dos recursos com a educação e maior resultado, regra da lógica do mercado financeiro.

Acredita-se que os países que aplicaram mais recursos em educação tiveram maior retorno econômico, alcançando assim, o grupo dos países em franco desenvolvimento ou países de primeiro mundo.

No Brasil, essa concepção curricular marca o período da ditadura militar, sendo condenada pelos educadores em virtude da associação feita ao momento histórico do sistema que, de uma forma ou de outra, retratava a insatisfação causada pelas características de perseguição e castração dos direitos civis, e na mesma intensidade, pairava uma abordagem tecnicista exacerbada na escola.

Já a concepção **crítica** coloca a educação não como um investimento, mas como direito social. De cunho marxista, a concepção crítica de currículo visa demonstrar as diferenças sociais que caracterizam os estudantes. Sugere a formação de cidadãos críticos que possam atuar na sociedade de modo a

transformá-la e torná-la mais justa, colocando, assim, o currículo como espaço de relações e poder.

O período de redemocratização do país, ao final dos anos de 1980, é terreno fértil para as discussões de caráter crítico, e as obras nacionais de dois grupos constroem essas concepções: as discussões da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia do oprimido, formulando intervenções políticas nos discursos educacionais. Sob o ponto de vista da moralidade e afetividade, a formação humana não é vista apenas pela cognição. É enfatizada a “leitura de mundo”, e temáticas como cultura popular, estudos ambientais e violência passam a fazer parte do currículo escolar (LOPES, 2005, p. 13).

Já nos anos 1990, o campo curricular era influenciado por várias vertentes, tomando à frente as influências sociológicas, em contraposição ao pensamento psicológico dominante até esse instante. As literaturas sobre currículo da época eram recheadas de cunho político. As discussões sobre currículo só poderiam ser compreendidas a partir de uma contextualização política, social e econômica. As influências de referência, na sua grande maioria, eram feitas por autores estrangeiros como Giroux, Apple e Young, do campo curricular, e do campo da sociologia, Bourdier, Grasmsci, Marx, dentre outros.

A necessidade de conhecer a sociedade pós-industrial como produtora dos bens simbólicos, mais do que de bens materiais, começa então a influenciar a concepção crítica de currículo e a formação de um enfoque que conhecemos como pós-estruturalista ou pós-moderno.

O currículo **pós-moderno** é resultante das influências das ideias das Ciências Sociais, ganhando força a partir dos anos 1990. Essa concepção curricular traz à tona as discussões de gênero, raça, etnia, religião, entre outras questões.

Lopes (2005, p.17) diz que a “pluralidade de temática exige que a definição do campo do currículo supere questões de natureza epistemológica”. Isso porque as considerações feitas aos diversos atores e instituições de formas de poder travam embate, e criam esses espaços de diferentes detentores de capital social e culturas distintas, capazes de dialogar no mesmo contexto.

O aparecimento do campo do currículo conhecido por **Multiculturalismo** alcançou visibilidade a partir da primeira metade do ano de 1990. Assuntos relacionados às diferenças culturais, identidades, subjetividade, cultura escolar, cultura de massa, passaram a ser recorrentes nas discussões sobre currículo. Na visão de Lopes (2005):

[...] A ruptura quanto à interpretação do conhecimento, é exemplificado com o fato de que o pensamento pós-estruturalista, ao centralizar questões de interesse de poder, não se limitaria às questões econômicas, mas ampliaria o debate para as questões de gênero, etnia e sexualidade, bem como para a crítica às ideias de razão, progresso e ciência (LOPES, 2005 p. 22).

Diante dos diversos conceitos e concepções de currículo, pode-se perceber que o currículo, de fato, desempenha distintas funções, em diferentes níveis educativos, de acordo com as características, à medida que reflete diversas finalidades. Para Moreira (2001), no atual cenário educacional, instala-se uma crise de paradigmas, crise de um modelo de ciência fundado nos conceitos de casualidade e determinação e pautado na ideia de uma verdade científica definida, refletindo-se nas teorias que enfocam também as questões curriculares. Ainda para o autor, dentre as questões, a teoria curricular crítica, essa que examina as relações entre o conhecimento escolar e a

estrutura de poder na sociedade mais ampla, é que é vista em crise, principalmente no Brasil.

Como reflexão dessa crise, constata-se que ela é mais evidente no setor em que se inscrevem os trabalhos de Henry Giroux e Peter McLaren. Citam-se como razões: ausência de sugestões para uma prática docente crítica e utilização de discurso altamente abstrato e complexo, cujo princípio dificilmente pode ser entendido e operacionalizado pelos professores.

No caso do Brasil, Moreira (2001, p.56) diz que a concepção crítica de currículo “vivencia uma crise de legitimação, por não conseguir, na prática, implementar seus princípios teóricos”, aponta como possibilidade de saída a busca, intersubjetiva, da resposta à questão “que é currículo” a ser discutida, tendo em vista a realidade brasileira cindida, explorada e danificada. Apesar da proclamada crise, a teoria curricular crítica constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo. No Brasil, segundo o autor, os estudos críticos de currículo são hegemônicos, demonstrados nas produções contemporâneas.

Concordamos com Lopes (2005, p.18) quando afirma que analisar a produção do currículo inclui “tomar como objeto o conhecimento produzido por sujeitos investidos da legitimidade de falar sobre currículo”. O autor diz que tal legitimidade é dada àqueles que fazem parte como instâncias institucionais escolares ou de pesquisa, onde atuam professores, pesquisadores, orientadores. As instituições formadoras de professores devem ter uma significativa participação, em razão da dinâmica de discussão sempre travada em torno do conhecimento a ser trabalhado nas salas de aulas com os alunos, produtores desse saberes.

O que podemos observar é que as formas de organização curricular existentes nas instituições universitárias se-

guem a ordem em que aparecem na listagem de conteúdos usando o tempo que lhes foi atribuído. Os conhecimentos estão organizados isoladamente em disciplina e conteúdo, mantendo entre si uma relação fechada, separando-os uns dos outros.

É possível que professores e alunos, pelo atual sistema educacional, sejam levados a cumprir o trabalho de ensinar e aprender a partir da lógica do tempo escolar sugerido no currículo, e este, para dar conta dessa finalidade, define objetivos e ações por meio do trabalho com as teorias produzidas. Com certeza, essa realidade é desalentadora, já que o professor, ao se submeter a esta lógica, não terá tempo para a troca de experiências com os pares, com os alunos, com a comunidade. Assim, as relações tornam-se estritamente teóricas, formais, pois o tempo, de maneira discreta, regula, inclusive, a capacidade humana de desejar a união com seus semelhantes, partilhar ideias, sentir a vontade de manter uma relação profissional constante.

Dessa forma, fica o comprometimento do processo de trabalho do professor, pois a desarticulação entre os pares favorece a fragmentação e o descontínuismo da prática docente, descaracterizando a prática coletiva que implica a ausência do “todo”, pois o “todo” implica a participação dos professores, em diferentes níveis, na formação do aluno, de forma teórica e prática, e principalmente do projeto do curso e suas bases curriculares.

Como forma de contribuir com as discussões acerca da formação do pedagogo, propomo-nos a seguir, abrir espaço de reflexão sobre os currículos e serem trabalhados nas escolas de educação infantil, com o intuito de facilitar, para o professor, a compreensão das diversas questões que envolvem o currículo nesse nível de ensino.

O currículo na Educação Infantil: compreensão na proposta de formação do professor

Para o pedagogo, a compreensão do currículo elaborado e desenvolvido na instituição escolar é um desafio, visto que se objetiva, na formação desse profissional, a preparação para as funções docente e técnicas, dentre elas a de coordenação e direção, função essa responsável pela mobilização e sistematização do Projeto Político Pedagógico da escola, onde se inscreve a proposta curricular, passando a exigir do profissional uma informação bem ampliada sobre o currículo escolar.

Entende-se que escolas de Educação Infantil se colocam como locais de atendimento do profissional da Pedagogia, exigindo dele uma formação alinhada à especificidade do nível de ensino. Em razão da enorme particularidade, a Educação Infantil exige que o professor se debruce para compreender o papel do currículo com suas nuances, identificando suas diferenciações dos demais níveis.

As orientações legais acerca do funcionamento das escolas de Educação Infantil, estão definidas no Parecer do CNE/CEB Nº 20/09 e na Resolução CNE/CEB Nº 05/09, que instituíram as DCNEI's (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil), dando uma explicação clara sobre a real identidade da Educação Infantil, suas particularidades, as condições e funcionamento do currículo e aspectos da proposta pedagógica. Dentre as questões mais relevantes demonstradas nos DCNEI, destacamos o número mínimo de horas para o funcionamento, a formação do profissional docente, o planejamento do acesso, pensando nos locais em que residem as crianças, idade correspondente, número de horas diárias, dentre outros pontos.

As observações feitas em relação às orientações legais nos remetem a uma interpretação aprofundada da Educação Infantil pela complexidade e pela necessidade de compreensão desse instante escolar, porém não faz parte dos objetivos do nosso ensaio especificar o currículo desse nível de ensino, mas contribuir com uma discussão mais geral sobre currículo.

Como orientação para reflexão sobre o currículo na Educação Infantil, corroboramos o pensamento de Kulmann Jr in Farias (2006), quando o autor assevera que é preciso atentar, no planejar da Educação Infantil, para o seguinte ponto: “Há que se ter em mente que não há como pensar a educação infantil abstratamente, deslocada da sociedade, da história, da cultura: é a realidade que faz sentido projetarmos aos nossos sonhos”.

Dessa forma, compreender a criança como sujeito social de direito é garantir uma educação escolar, orientada pelas possibilidades de participação na elaboração da sua cultura e da sua história, sujeito de ação transformadora das desigualdades sociais, realidade ainda não modificada e recorrente na nossa sociedade.

As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriando-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KULMANN Jr. 2006 p. 57).

Pensar um currículo que integre as ações de formação da escola, visando a ação dos alunos como sujeitos sociais, requer uma fundamentação propositiva da atual forma de organização curricular presente nas escolas



Proposta de superação da fragmentação do currículo na formação do professor: integração curricular

Hoje, outra forma de organização curricular bastante discutida para a formatação de um modelo curricular diferente do que se organiza através de disciplinas justapostas, é a proposta de **integração curricular**, que perpassa a ideia da interdisciplinaridade, orientando o planejamento e execução da ação do professor.

No currículo integração, o conhecimento é organizado em conteúdos abertos que mantêm uma inter-relação. O professor elabora uma tarefa partilhada e interdisciplinar, sistematizando o conteúdo de forma mais contextualizada e globalizada. Buscamos em Veiga (1997) a discussão de currículo nessa proposta:

Um currículo-integração conduz a um ensino de extensão e reduz o isolamento entre diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo. Tendo a integração como princípio, a tarefa educativa torna-se cooperativa e compartilhada, com os professores unidos por uma tarefa comum (VEIGA, 1997 p. 58).

Já para Beane (2003), as abordagens dentro da organização de integração curricular seguem espaços “discricionários” no currículo, para além daqueles impostos na abordagem por disciplinas que, de certa forma, reduzem a possibilidade do trabalho com certas temáticas. A ideia do autor é que:

Quando o conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuído (BEANE, 2003 p.97).



Um currículo-integração, para o autor, orienta-se na ênfase das unidades temáticas, centradas em determinados problemas, que deverão ser, de forma colaborativa, planejados pelo professor e pelos estudantes, de maneira que os conhecimentos sejam oriundos de diversas fontes de informação, além das disciplinas acadêmicas tradicionais.

A sistematização do pensamento da integração curricular de Beane (2003) tem como objetivo unir dois temas: 1) a coerência, pois o desenvolvimento curricular apresenta-se em um quadro coerente e global, ao invés de um conjunto de fragmentos, como proposto pela abordagem por disciplinas, 2) a permeabilidade, pois procura proporcionar espaço para que o estudante tenha voz e liberdade para fazer escolhas, baseado em suas próprias perguntas sobre si, sobre o mundo e sobre os professores e entendimentos de questões sobre qual é a representação do mundo para os alunos.

Essa proposta resume-se na existência de um currículo único, mas que coexiste com processos de diferenciação pedagógica e que apela para processos de interação entre conhecimentos, numa compreensão mais ampla, colocando ênfase nos temas geradores e centrados em determinados problemas.

Os temas são “colaborativamente” produzidos pelos professores e pelos estudantes, em um ambiente dito democrático, e por várias fontes de conhecimento, com a ideia de que o modo de vida democrático envolve trabalho colaborativo nas questões sociais comuns.

Beane (2003) propõe que estudantes e professores estabeleçam juntos critérios e métodos para a avaliação da aprendizagem, já que estão trabalhando de forma colaborativa na construção do currículo. A avaliação como um dos

elementos fundamentais da prática de ensino e aprendizagem não deverá fugir do pensamento da participação de todos os envolvidos no processo, principalmente os alunos. Para o autor, o conhecimento não é algo acumulado apenas para o benefício próprio, mas é utilizado para compreensão de um grupo, ao redor das unidades organizadas e à medida que vão respondendo às suas próprias questões e construindo seus significados.

À guisa de conclusão

Dialogar com a possibilidade de uma proposta curricular integralizada é um desafio para superação dos atuais modelos disciplinares de currículo das instituições universitárias, principalmente as que estão envolvidas na formação do professor.

São grandes as condições de se desenvolver uma prática em que se integre o conteúdo com temáticas relacionadas aos contextos do aluno, numa relação democrática nas salas de aula, onde ele possa prover seus mecanismos de estruturação de apreensão dos conhecimentos, dando significação e relação ao contexto no qual está envolvido e as formas de modificá-lo, visto que ele fará inferências, relações e significações e esses conteúdos.

Cabe à instituição formadora apresentar as diversas abordagens e estruturação do currículo nos cursos de formação de professores, para compreender o papel que desempenha o currículo, como elemento estruturante e orientador da educação como prática social e ao professor, refletir uma concepção de currículo que atenda à proposta de uma educação emancipatória e democrática.

Referências Bibliográficas

BEANE, J. **Integração curricular**: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática. Lisboa: Didática Editora, 2002.

BEANE, J. **Integração curricular. A essência de uma escola democrática**. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v.3, n.2, jul/dez 2003, p. 91-110.

COSTA, Maria Vorraber (Org.). **O Currículo nos limiões do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

LOBO, Tancredo. **Currículo e identidade na educação**. Fortaleza: Editora Livro Técnico, 2005.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis. RJ: Editoras Vozes. 1986.

Jr. KULMAN, Moisés. Educação Infantil e Currículo. In: FARRIA Ana Lúcia Goulart. **Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas,SP: Autores Associados, 2000.

LEITINHO, Meirecele Calíope. **Concepção e currículo. Universidade Regional do Cariri**. Fortaleza: Imprensa Universitária-UFC, 2000.

LOPES Alice Cassimiro (Org.). **Currículo: debates contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A Crise da Teoria Curricular Crítica. In:_____. **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro – RJ: DP&A, 2001.

SANTOS, Jair F. **O que é pós-moderno?** 5. ed. São Paulo, Brasiliense, 1988.



SOARES, Magda Becker. Avaliação educacional e clientela escolar. In:_____. **Introdução à Psicologia Escolar**. 2. ed. São Paulo: [s.n.], 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* **Licenciatura em pedagogia, realidade, incertezas, utopia**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. **Formação de professores, políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.