

CURRÍCULO DO CAMPO, IDENTIDADE E PRÁTICAS CULTURAIS: Desafio contemporâneo da gestão democrática

Marlete Lima Pereira¹

marletelimap@yahoo.com.br

Marnilde Silva de Farias²

marnildelive@hotmail.com;

RESUMO:

O artigo tem como objetivo analisar e compreender o currículo aplicado nas escolas do campo, considerando as políticas para implementação do currículo como processo de construção do conhecimento e demarcador de identidade. Para esta reflexão foram feitos os seguintes questionamentos: O que vem a ser o currículo no mundo globalizado do ponto de vista conceitual? Para quem foi feito esse currículo do ponto de vista social e local? Como o currículo é compreendido? Quais as discussões e as políticas que estão sendo implementadas sobre o currículo para as escolas do campo em Roraima? E para responder esses questionamentos e o objetivo desse artigo, toma-se como base as concepções teóricas de APPLE, (2006); CORAZZA (2001); ESTEBAN (2013); FREIRE (2013); GARCIA (2008); MOREIRA (2002); SAVIANI (2010) e SILVA (2005). Com abordagem qualitativa, de natureza do tipo aplicada; os resultados foram apresentados de forma descritiva com o uso do método dialético na busca de esclarecer a respeito do currículo escolar aplicado na escola do campo e as políticas de implementação desse currículo, como processo de construção de conhecimento e demarcador de identidade.

Palavras chave: Currículo Intercultural. Gestão Democrática. Escolas do Campo. Identidade

1. INTRODUÇÃO

O Estado de Roraima apresenta em sua composição populacional, uma mistura de raças e etnias caracterizadas também por um fluxo migratório de várias partes do país principalmente de nordestino com maior incidência de maranhenses.

O currículo nos dias atuais deveria ser uma condição primordial que respeitasse a constituição étnica e cultural de um povo, para o processo constante dos profissionais da educação independente se atuam em escolas indígenas, escolas urbana ou rural que no caso de Roraima estas últimas são as escolas do campo como forma de desenvolver uma prática

¹Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de educação de Roraima (IFRR), professora da rede Estadual de Ensino, assessora Técnica da Ouvidoria SEED/RR.

²Doutoranda do Curso Pós-graduação Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, marnildelive@hotmail.com;

curricular onde se respeite a diversidade cultural para a formação da identidade. Estando envolto a uma subjetividade que envolve o currículo e o sujeito.

Pesquisar as forças subjetivadoras do currículo, visa responder a seguinte questão: Pelo funcionamento de um determinado currículo, como e porque “suas” subjetividades se constituem de certo modo, através de um número determinado de práticas de si, que são jogos de verdade, práticas de poder, relações de saber. (CORAZZA, 2001, p.64)

Pensar na funcionalidade do currículo, pra que ele serve; pra quem ele foi criado; o direito a um currículo que ampare as especificidades de uma comunidade escolar de acordo com sua característica e localização conforme preconizado e assegurado pela LDB 9394/96 nos artigos 26A³, para as escolas que se localizam no campo. Possibilitando o uso de práticas pedagógicas direcionadas para aos alunos e contribuindo para o fortalecimento da identidade,

³ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. ([Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008](#)).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. ([Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008](#)).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. ([Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008](#)).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. ([Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014](#))

desenvolvendo o sentimento de pertencimento de acordo com os aspectos culturais que são específicos para as escolas do Campo.

Para Apple (2006) o currículo oculto e a natureza do conflito caminham lado a lado como força motriz para as mudanças ele destaca que as grandes mudanças na história foram permeadas pelo conflito de ideias.

Na escola procura-se camuflar “O currículo oculto das escolas serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade [...]” (APPLE, 2006, p.130)

O método científico utilizado foi o dialético na busca de esclarecer essa problemática, optando por investigar o universo dos professores que atuam nas escolas do campo, os técnicos da Secretaria de Estado de Educação SEED e os profissionais do Centro Estadual de Formação de Professores de Roraima CEFORR para verificar se ocorreram debates, formação em torno do currículo aplicado nas escolas do campo e aos membros do Fórum da educação do Campo de Roraima.

A coleta e análise dos dados foram realizados através da aplicação dos questionários, entrevistas e da análise documental. Os questionários foram compostos de questões abertas, servindo de roteiro e foi aplicada aos membros da organização do FÓRUN, aos professores técnicos do CEFORR e da Secretaria de Estado de Educação/SEED.

Portanto, o presente artigo busca fazer uma reflexão crítica a respeito currículo do campo: identidade e práticas culturais para as escolas do campo a partir dos seguintes questionamentos: O que vem a ser currículo? Para quem foi feito esse currículo do ponto de vista social e local? Como o currículo é compreendido? Quais as discussões e políticas de implementação estão acontecendo sobre o currículo para as escolas do campo em Roraima?

2. O QUE VEM A SER CURRÍCULO

Para melhor compreender o que vem a ser currículo lancei mão das concepções de Apple (2006, p.125) que é preciso entender o currículo e a reprodução cultural e econômica, teríamos que lidar mais profundamente com a manutenção e o controle de formas particulares de ideologia, com a hegemonia.

Apple, (2006, p.125) continua afirmando que, muitos educadores e pesquisadores da área do currículo com frequência não têm uma noção séria de seu enraizamento histórico nos interesses passados da manutenção que se baseava em uma visão de sociedade estratificada pelas classes e pela capacidade; outro fato é a negação da importância tanto do conflito quanto das diferenças ideológicas (APPLE, 2006, p.125)

Moreira e Macedo (2002) compreendem a emergência e os desdobramentos do campo do currículo que deve ser considerada através de um processo de articulação entre a cultura e a sociedade.

Sugere-se que o trabalho curricular articule a pluralidade cultural mais ampla da sociedade a pluralidade de identidades presentes no contexto concreto da sala de aula onde se desenvolve o processo de aprendizagem, propõe-se que seja incentivado docentes e discentes a refletirem sobre a inserção de suas identidades sociais nesse quadro mais amplo, analisando as desigualdades, os silêncios e exclusões nele presentes (CANEN E MOREIRA, 1999) (MOREIRA, MACEDO, 2002, p.25).

2.1 Para quem foi feito esse currículo do ponto de vista social e local

Moreira e Macedo (2002) é preciso compreender para quem é feito o currículo, diante do mundo contemporâneo, onde o sujeito é algo complexo e formado por um conjunto de aspectos e não um simples fragmento.

No esforço por compreender o processo de formação de identidades no mundo contemporâneos, acentuamos que as identidades individuais e coletivas são vistas como descentradas e fragmentadas, apoiando-se nesse pressuposto pós-moderno, sugerimos que docentes e estudantes examinem que partes de seus são autorizados a penetrar nas salas de aula e nos currículos e que partes são expulsas como indesejáveis, incômodas ou subversivas ((MOREIRA, MACEDO, 2002, p.25).

MOREIRA, MACEDO, (2002) Compreender o currículo como o produto de uma construção social e histórica; e não como algo fora do contexto, o currículo como prática de significação;

Destaca-se a importância do diálogo como elemento delineador de uma prática curricular centrada na diferença, na justiça social e na construção de um projeto utópico, o não estabelecimento de formas efetivas de comunicação entre professores e alunos, bem como entre diferentes grupos, dificulta a emergência da postura que se faz necessária a discussão de um projeto comum de sociedade (MOREIRA, MACEDO, 2002, p.26).

2.2 Como o currículo pode ser compreendido de forma crítica

O currículo é compreendido como um elo entre de coerência entre o ato de pensar e atuar (ESTEBAN; ESTRECK (2003), assim como o processo dialógico de construção do conhecimento.

O ser crítico busca uma coerência entre pensar e atuar[...]que:” a educação a partir de paradigmas crítico deve fomentar comunidades de indagação e ação, com capacidades de assombro e curiosidade epistêmicos, sensíveis às problemáticas do contexto, com opções de futuro viáveis, autônomas, reflexivas, dialógicas e responsáveis. (ESTEBAN; ESTRECK, 2003, p.29)

Outro fato a ser considerado no currículo são os conteúdos das disciplinas escolares sem que estas venham a perder a sua relação com a finalidade do ensino- aprendizagem. Saviani (2010).

Do ponto de vista do currículo, o conteúdo das disciplinas escolares guarda relação com os domínios da cultura, as áreas do conhecimento, as ciências de referência, e sua organização deve refletir a organização das ciências em sua história, em sua ordem lógica e no seu método, sem perder de vista a finalidade de ensino-aprendizagem, ou seja, a dimensão didática do processo pedagógico. (SAVIANI, 2010, p. 13).

3. AS RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA

Discutir o currículo como uma questão de saber, como forma de poder e construção da identidade; para essa reflexão considerou-se aspectos apresentados por Antonio Flavio (2008) onde ele questiona no primeiro momento sobre as teorizações sobre o currículo, os conteúdos, os saberes, o conhecimento escolar, que causadores de entraves no processo ensino-aprendizagem e no rendimento escolar.

[...] as teorizações que vêm sendo elaboradas sobre questões de currículo e sobre como muitas dessas teorizações estão se afastando do que considero o tema central do campo do currículo: o conhecimento escolar. e continua dizendo que: Penso que a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. Outro fato [...] é decidir o quê e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos. Destaca também o “Fracasso o e exclusão” como pontos que continuam a marcar a escola. E para concluir esse questionamento ele afirma que: “As teorizações que temos produzido por meio de nossas pesquisas não têm contribuído, como gostaríamos, para enriquecer a prática curricular em nossas salas de aula e promover mais aprendizagem. Ou seja, a teoria e a prática não se encontram tanto como seria de desejar”. (GARCIA; MOREIRA p.07. 2008).

Silva (2008), para a construção do currículo é preciso ir mais além de selecionar conteúdos, têm que se ter uma tomada de decisão, qual conteúdo ensinar. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmaram Silva, (p.150. 2008).

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam, justificar por esses conhecimentos e não aqueles que devem ser selecionados. (SILVA, p.15. 2008).

Freire (2013, p.31) cabe ao professor, ou mais amplamente, à escola, “o dever de respeitar os saberes, com que os estudantes, sobretudo os das classes populares, chegam a ela”. Muitas vezes, aquilo que é ensinado nas salas de aula está tão distante da realidade do educando que tal ensino acaba por se tornar insignificante. O próprio livro didático é produzido em regiões totalmente diferentes daquela a qual ele está inserido, o que faz com que o espaço entre sala de aula e realidade fique cada vez maior. Desta maneira não se constrói ensino fundado na crítica.

A questão da assunção da identidade cultural Freire (2013, p.41), ou seja, a ação de cada indivíduo de assumir-se como parte do mundo. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (p. 46). A educação consiste no meio principal de se atingir a excelência, para isso o professor é o facilitador, orientador e modelo cujo testemunho e atitudes podem influenciar de modo positivo ou negativo a vida de um aluno.

Para Freire (2013, p.65) A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Pois, lutar em favor de seus direitos consiste num dever de todo educador que quer salários menos imorais e condições favoráveis de trabalho, que não se acomoda com o velho discurso do “não há o que fazer”, que quer uma prática docente digna e respeitosa tanto ao professor quanto à pessoa do educando.

4. DAS ENTREVISTAS E ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Apresentou-se o quadro demonstrativo 2014.1/ das formações e capacitações de acordo com o Relatório de Atividades 2014 do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima/CEFRR, das formações que foram ofertadas nenhuma abordou sobre o currículo conforme quadro abaixo e logo em seguida as respostas do questionário aplicado.

QUADRO 01: DEMONSTRATIVO 2014.1/ TOTAL DE CAPACITAÇÕES NO CEFRR

Gerências	Programas	Concludentes	Cursando
Gerência de Formação em Linguagens, Códigos e Matemática	GESTAR I Português e Matemática área indígena		41
	Gestar II	07	
	II Seminário de Linguagens e Códigos	212	

	Total Gerência	219	41
Gerência de Formação Técnica Profissionalizante	Formação pela Escola*	238	-
	Profuncionário	Julho 2013 - julho 2015	728
		Agosto 2014 - agosto 2016	183
	Total Gerência	238	811
Gerência de Formação em Gestão, Ciências Naturais, Humanas e Tecnologias Educacionais	Ofic.Pedag.Int.Mídias no Espaço Escolar		23
	Oficina de Inter e Arte		38
	Transformando a Prática Pedagógica em Artigo Científico (Municípios via UNIVIRR)		378
	Curso: Métodos e Técnicas de pesquisa científica		23
	Total Gerência	-	462
Gerência de Formação Indígena	TAMÍ'KAN		44
	Murumurutá	-	48
	Curso em Metodologia de Ensino para Professores de Língua Materna	117	
	Total Gerência	117	92
Gerencia de Formação Médio Magistério e Alfabetização	Programa pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	-	439
	Total Gerência	-	439
Parcerias	Curso Brinquedoteca - Escola Estadual Barão de Parima	05	-
	Curso de Técnica Assistiva Programa Boardmaker – Escola Estadual Barão de Parima	08	-
	Curso de Formação inicial de alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado - DIEJA	66	
	Total	79	-
Sub Total		653	1.845
TOTAL GERAL		2.598	

Fonte: Relatório de Atividade 2014 do CEFORR

De acordo com o documento Relatório de Atividades 2014 elaborado pelo CEFORR que e enviado para a SEED de Roraima O Centro completou 07 anos tendo realizado formação 27.681 capacitações a professores e demais servidores do Sistema Estadual de Ensino, por meio de projetos e programas das gerências: O CEFORR assume o papel de formação inicial em nível médio e continuada como parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão de educador e a própria escola. As

ações de formação inicial em nível médio e continuada ofertadas pelo CEFORR estão subdivididas em cinco gerências e outras realizadas através de parcerias.

Nos dias 30/31 de Abril e 01º de Maio ocorreu o Fórum Educação do Campo na Federação dos Trabalhadores Rurais de Roraima/FETAG, organizado pela Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado de Roraima e outros grupos organizados, onde o dia 1º de Maio fica definido como marco do estabelecimento do Fórum uma luta que já contavam com 10 anos.

Esse Fórum contou com a participação de vários grupos e representações, acadêmicos, convidados e palestrantes, assim como o representante da Secretaria de Estado de educação de Roraima/SEED do Departamento de Gestão do Interior/DGI.

O objetivo central foi o ponto de luta dos movimentos envolvidos é de desenvolver a Política Nacional da Educação do Campo e a implementação dessas no Estado de Roraima e da criação de um departamento específico para a Educação do Campo na Secretaria de Estado de Educação de Roraima/SEED.

Quando perguntado, aos membros participante envolvida na organização do evento; o *porquê realizar esse evento*, a resposta que vem a ser um dos pontos de luta da Federação dos Trabalhadores Rurais de Roraima através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Boa Vista/ Secretaria de Formação do movimento Sindical.

Quando perguntado, *como se deu a participação do Estado por parte da Secretaria de Estado de Educação no evento*, a participação ocorreu somente como participante, não foram discutidas as políticas de Formação para a Educação do Campo em Roraima.

Quando perguntado, *da necessidade de se criar um Departamento Específico para a Educação do Campo na Secretaria de Estado de Educação*, a resposta foi que a partir da definição de um departamento específico para a Educação do Campo ficaria mais fácil a quem se dirigir e acontecer à implementação das políticas Nacional para a Educação do Campo que até a presente data não existe um setor que trate dessa temática.

Quando perguntado, *quais os resultado que resultou o 1º Fórum*, resposta foi que resultou na formulação em um documento em forma de CARTA, onde foram elencadas as decisões definidas pelos participantes, onde esta será entregue as autoridades como o governo do Estado de Roraima, como forma de reivindicação e definição de políticas de Estado para a Educação do Campo.

Quando perguntado, a coordenadora pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Roraima/SEED do Departamento de Gestão do Interior/DGI, que realiza o acompanhamento pedagógico de 10 escolas do Campo, *quais as políticas de formação*

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Continuada estão sendo implementadas sobre o currículo para os professores que atuam nas escolas do Campo; a resposta foi que não existe nenhuma formação que seja específica para os professores que atuam nas escolas do Campo, somente ofertadas pela Política Nacional de Formação via Ministério da Educação/MEC.

Quando perguntado, para responsável ao responsável pelo Departamento de Gestão do Interior/DGI, *que currículo está sendo aplicado nas escolas do campo em Roraima*, a resposta foi que agora é que se está pensando em organizar um estudo e discussões sobre a educação do Campo e o currículo, que até o momento não existe, o currículo usado nas escolas do campo é o mesmo das escolas urbanas.

Quando perguntado, sobre os projetos e programas de formação oferecidos pela Política Nacional de Formação via Ministério da Educação/MEC, a resposta foi que, *são oferecidas pela política Nacional do Ministério da Educação/MEC, são lançadas sem uma formação prévia ou informações são executores dos projetos.*

Quando perguntado, *como é feita a articulação junto ao CEFORR, acerca do currículo que está sendo aplicado nas escolas do campo em Roraima*, a resposta foi que em virtude dos entraves de logística, como o acesso as escolas por falta de transporte.

Quando perguntado, *a ausência de um currículo específico para as escolas do campo pode ocasionar para a não efetivação das políticas definidas para a educação do campo*, a resposta foi que a deficiência nos processos de ensinar, no planejamento, e na participação nas discussões que deveriam ocorrer no espaço escolar como organizar uma matriz curricular para a Educação do Campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo é definido de acordo com os interesses intrínsecos do poder, e que nem sempre é oferecido aos professores, formação para que eles possam construir uma ação prática reflexiva, e sim reflete os interesses das classes dominantes. Por isso destaco a percepção de Silva (2008).

O currículo esta estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos [...] o currículo não é apresentado através de um processo de seleção de fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade[...]A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. (SILVA, 2008, p.46).

Corazza (2001) o currículo como linguagem para construção de conceitos e significados.

Ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições [...] dizemos que a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional por ser histórica e socialmente construída. (CORAZZA, 2001, p.09-10)

Diante de todas as concepções apresentadas pelos autores e das respostas apresentadas, fica difícil uma compreensão de currículo e tão pouco tecer uma definição que seja capaz de abarcar todas as suas características e abrangência. Pois, é necessário estabelecer relações entre as várias abordagens para melhor compreender o currículo.

No Estado de Roraima, as discussões sobre o currículo, de acordo com os relatos e documento do Relatório do CEFORR, são insuficientes ou inexistentes, verifica-se que tem sido uma falha, pois o Estado, não possui um currículo específico para as escolas do campo.

Outro fator de fundamental importância são as políticas de formação continuada que são ofertadas aos professores, que muitas vezes tira ou inviabiliza a participar desse direito ao docente, pois, muitas vezes essa formação acontece em outro município distante da localização da escola.

Percebe-se, assim que a participação nas formações é fundamental, e que estas discutam as especificidades do currículo nas escolas do campo, o Fórum de Educação vem a ser é um meio de participação e discussão.

Portanto, é necessário que o do governo/Estado se preocupe em realizar formação continuada aos docentes, focado nas necessidades de formação, mas sabemos que nem sempre isso ocorre, mesmo diante das exigências impostas aos profissionais docentes. Esses aspectos exigem uma formação continuada e integral do cidadão, e sabe-se que o currículo vem arraigado de subjetividade, que de certa forma deixa lacunas para a construção do sujeito.

Portanto, torna-se arbitrário no sentido de trazer consigo ideologias e traços históricos e sociais que se quer reproduzir. Principalmente quando a construção do currículo perpassa pela formação inicial e contínua do docente e para as escolas do campo requer o engajamento de todos num processo coletivo de construção.

Enfim, o currículo não dá conta da dimensão daquilo que realmente quer realizar, é necessário conceber o currículo a partir de sua centralização do sujeito que mora no campo, para que ele venha realmente a contribuir na construção da identidade de um currículo para as escolas do campo.

6. Referencial Bibliográfico

APPLE, Michel W, ideologia e currículo. Trad. Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Armed. 2006

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? pesquisas pós críticas em educação. Petrópolis, vozes, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa; STRECK, Danilo R. Educação popular: lugar de construção social e coletiva (organizadores). Petrópolis, RJ; Editora, Vozes; 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*-46ª Ed. Rio de Janeiro- Editora Paz e Terra, 2013.

GARCIA, Leite; MOREIRA, Antonio Flávio (organizadores). CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: Incertezas e desafios; 3ª edição. São Paulo. Editora Cortez. 2008

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (orgs.) Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades. Porto Editora, LDA, 2002.

SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6ª ed. Revista Campinas, São Paulo Autores Associados, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.