

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E CURRÍCULO:
ALGUMAS REFLEXÕES**

**ASSESSMENT OF THE TEACHING PROCESS
AND CURRICULUM: SOME REFLECTIONS**

Maria Odete Vieira Tenreiro¹
Mary Angela Teixeira Brandalise²

RESUMO

Este artigo procura fazer reflexões sobre o currículo e como a avaliação da aprendizagem está inserida no mesmo, entendendo-se currículo como a expressão da função socializadora da escola que engloba todo o processo educativo, as atividades programadas e desenvolvidas, e que afetam a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: avaliação, currículo, formação de professores

ABSTRACT

This paper's aim is to present some considerations about curriculum and the relationship between learning evaluation and curriculum. With this approach, curriculum is taken as an expression of the social function of the school, including all the educational process and the planned and developed activities which affect students' learning.

Key words: learning evaluation, curriculum, teacher's education

¹ Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Educação pela UEPG.

² Professora Adjunto do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Educação pela UEPG. Diretora Geral do CAIC Reitor Alvaro Augusto Cunha Rocha – Órgão Suplementar da UEPG.

Nas relações que se estabelecem no cotidiano do trabalho pedagógico, muitos são os questionamentos e indagações que permeiam a ação pedagógica, resultando numa incansável busca de respostas. A educação e a escola encontram-se frente a grandes desafios. A globalização, a convivência multicultural e os rápidos desenvolvimentos econômicos e técnicos, colocam alunos e professores de todo mundo diante de novas exigências.

Os mecanismos para fundamentar a importante mudança no ensino ligam-se às significativas transformações ocorridas pelo mundo das ciências, das artes, das técnicas, da cultura em geral, evidenciando o aumento dos conhecimentos, as mudanças na sua produção e sistematização, a gradativa obsolescência de informações, fatos e também de instrumentos e técnicas.

Mediante tais considerações, a escola não pode ficar alienada sem tomar nenhuma atitude para corrigir as deficiências transcorridas durante seu percurso, percebendo avanços e dificuldades do trabalho pedagógico. Isto significa que a escola precisa repensar sua prática, a sua existência na sociedade que busca se construir em sistemas abertos, dinâmicos, que se transformam no jogo de suas trocas, portanto num caminho a ser construído baseado em mudanças e interações.

Neste sentido, dentro do contexto educacional, o currículo desempe-

nha a função de explicitar os aspectos de desenvolvimento e socialização dos educandos. Ao citar tais aspectos, o currículo estabelece intenções educativas quanto ao planejamento e ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. É assim que, quando se fala sobre avaliação da aprendizagem, é importante não desconsiderá-lo. Já que ele é considerado em seu sentido mais abrangente, pois engloba tudo que acontece na escola, as atividades programadas e desenvolvidas, que afetam a aprendizagem dos alunos.

O tema currículo tem sido um dos mais discutidos nas últimas décadas, devido às várias reformas em educação e reelaborações curriculares, implantadas em diversos países. As reelaborações curriculares são imprescindíveis, pois ninguém conseguiria trabalhar em uma escola “parada” no tempo e no espaço, uma escola que não conseguisse articular-se com os problemas, os saberes e os avanços do mundo globalizado.

As discussões que envolvem o currículo, atualmente, deixaram de ser apenas técnicas, elas se voltaram, também, para discussões que envolvem um caráter sociológico, político e epistemológico. É pelo desenvolvimento do currículo que se revela o valor social e cultural da escola. As realidades do desenvolvimento curricular do ensino e da avaliação, da vida dos professores e alunos, deve acontecer de forma articulada para que as escolas realmente funcionem.

As concepções de currículo variaram ao longo da história, tanto quanto variaram as concepções de educação. Pode-se entendê-las compreendendo os contextos dos quais elas procederam. Portanto, não se pode limitar a uma única teoria de currículo, e sim analisar e interpretar os posicionamentos filosóficos dos educadores que originam as várias concepções. As discussões e teorizações em torno de currículo são muitas e fruto de enfoques variados, algumas vezes opostos entre si.

O currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamentos diferentes, portanto não se pode considerá-lo um elemento inocente e neutro de transmissão do conhecimento social. Atualmente, questões sociológicas, políticas e epistemológicas direcionam as discussões sobre o currículo de modo mais crítico e abrangente, entendendo que o campo específico do currículo é influenciado pelos valores sociais, políticos e históricos.

Decidir-se por uma definição de currículo implica, necessariamente, decidir-se por uma determinada concepção curricular, que inclui compromissos sociais e políticos. Uma vez tomada a decisão, a definição assume

significado. Ao desenvolver a prática, todo educador torna evidente suas opções, cuja efetivação está no desenvolvimento do currículo.

Segundo TORRES:

Toda concepção curricular implica sempre uma determinada proposta pedagógica (uma proposta sobre o que e como se deve ensinar, aprender ou avaliar, o papel dos diferentes sujeitos em tudo isso, seus modos de se relacionar, etc.) e reflete uma determinada concepção, não só do educativo, mas do social, do político, do cultural etc. (1995, p.16).

A classificação das posturas curriculares³ no campo de teorização do currículo é feita geralmente de modo similar pelos teóricos, abrangendo desde as mais tradicionais até as mais progressistas.

Normalmente são apresentados quatro tipos de ideologias curriculares: a) a ideologia acadêmico-escolar; identificada com a pedagogia tradicional; b) a ideologia da eficiência social (vinculada à orientação chamada de “tecnologia educativa”), que pretende qualidade da educação como eficiência e eficiência como rendimento escolar; c) a ideologia da reconstrução social, que se

³ A classificação das concepções curriculares é bastante coincidente entre diversos autores: EISNER, REID, SCHIRO, TANNER E TANNER MCNEIL. Em SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998(b), p.38. O autor apresenta algumas classificações e faz um esboço das quatro orientações básicas: o currículo como soma de exigências acadêmicas; o currículo: base de experiências, o legado tecnológico e efficientista no currículo; o currículo como configurador da prática.

identifica com a teoria crítica do currículo e que associa qualidade com relevância, centrando o problema da relevância em torno da demanda que fazem os setores sociais à educação; d) a ideologia do estudo da criança (centrada na pessoa), que enfatiza a unicidade da pessoa nos processos e mudanças individuais. (ibid)

A tomada de posição implica, certamente, que, dependendo da concepção curricular adotada, ter-se-á a definição de currículo, representando a visão que o grupo de educadores tem de mundo, das pessoas e de si mesmo. A noção de currículo de YAMAMOTO E ROMEU (1983, p.105-117) “[...] como uma filosofia de vida em ação. [...]” permite-se dizer que todo trabalho pedagógico é norteado pelo referencial de valores contidos na concepção curricular adotada pela escola.

SACRISTÁN e GÓMEZ, propõem uma definição de currículo baseada em três elementos integradores da concretização da realidade curricular como cultura da escola: conteúdos, formatos e condições, diz o autor

... propomos definir currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (1998b, p.34).

Interpretando a definição, pode-se dizer que o currículo é, antes de

tudo, uma seleção de conteúdos culturais que integram o projeto educativo da escola, indo além de uma simples seleção de conhecimentos pertencentes aos diversos âmbitos do saber elaborado. As condições políticas, administrativas e institucionais possibilitam a realização do currículo. A filosofia curricular ou orientação teórica, sustentada por uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais, levam a uma determinada concepção de currículo, que condiciona a prática, reflete-se nela, ou ainda reflete o caráter globalizador que a escola deve assumir.

Há que se reconhecer que a visão do currículo, como cultura da escola, rejeita a visão convencional que o vê como um veículo de transmissão do conhecimento. É aqui, então o espaço de política cultural, em que, efetivamente, se criará e produzirá cultura, constituindo-se um terreno de construção e produção de significações.

Na perspectiva atual, o currículo é tido como uma atividade prática tanto quanto, ou até, mais do que teórica, não é um elemento de ordem administrativa, e nem unicamente pedagógico. É, sim, um elemento central de referência para se analisar o que a escola é de fato, pois nele se entrecruzam diversas práticas que permeiam a escola. Acredita-se que nem todos os envolvidos em um planejamento curricular tenham as mesmas opiniões sobre a visão de mundo, homem, soci-

idade, educação, papel do professor e do aluno; são divergências importantes e, principalmente, a manifestação do ponto de vista de cada professor envolvido no planejamento.

Entende-se, que a preparação do currículo não acontece de forma linear. Ela se dá através de contradições e conflitos, diferentes interpretações e os diversos graus de aceite e rejeição das propostas já cristalizadas. O professor tem papel central no planejamento e desenvolvimento do currículo. O trabalho dele é construído e realizado no dia a dia, por meio das inúmeras interações que acontecem no ambiente escolar.

São considerações de SACRISTÁN e GÓMEZ:

O currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos, que num verdadeiro e complexo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um enfoque processual para entender a dinâmica que dá significado e valores específicos a um currículo concreto (1998a, p.129).

Para STENHOUSE, apud PEREIRA, não é possível produzir desenvolvimento do currículo sem desen-

volvimento do professor. PEREIRA, ainda afirma que:

o currículo exige do professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem adequado ao ritmo e às peculiaridades de cada aluno (1998, p.160).

Um dos instrumentos para melhoria da qualidade do sistema educativo é a renovação curricular. Como plano isolado na escola não é suficiente para provocar as mudanças necessárias, dada que sua efetivação depende de múltiplas ações de caráter administrativo, político e pedagógico que permeiam toda instituição escolar. É a razão de a escola questionar o saber estabelecido e garantir ao aluno as possibilidades de construir novos conhecimentos através de situações vivenciadas e experienciadas. Só assim, é importante para, professores pesquisadores⁴, orientar o aluno na busca de constantes investigações.

Apesar de não deixarem de ser importantes às questões que envolvem o “como” elaborar o currículo, elas só se completam dentro das formas de organização do conhecimento escolar, através do “por que”. A organização do conteúdo deve unir-se às características do saber elaborado e do saber científico, e aos domi-

⁴ Ler GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M.A. (orgs); **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, S.P. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. P.160.

nios da cultura em geral, é importante que o ensino considere o cotidiano e a experiência do aluno, levando-se em conta a prática social, enquanto experiência humana. O que se procura com a educação escolar é formar nos educandos a concepção científica de mundo, procurando atender às exigências para formação do homem contemporâneo.

Consequentemente, toda mudança social sugere uma constante avaliação e reavaliação do currículo. Para KELLY:

Qualquer teoria que não disponha de dispositivos internos para incentivar mudanças e desenvolvimento deve ser alvo de suspeitas e ter valor duvidoso numa situação em transformação. O desenvolvimento curricular contínuo e continuado é necessário para o currículo ser um organismo vivo e não alguma coisa que a maioria dos alunos rejeite como carente de vitalidade (1981, p.82).

A ação pedagógica visa auxiliar os alunos a se apropriar do saber e não apenas recebê-lo. A sala de aula é um dos espaços onde se vivenciam as ações pretendidas pela escola. É o caso em que os alunos realizam investigações e estruturam as já realizadas, favorecendo a invenção e a criatividade intelectual, convidando-

o a descobrir e a fazer funcionar certas estruturas lógicas dos saberes.

Vale dizer, então, que o currículo se caracteriza por diferentes expressões e se concretiza no espaço dinâmico, a escola. Ao lado do **currículo formal**, indicado nas propostas pedagógicas, nos documentos oficiais e nos regimentos escolares, existe o **currículo em ação**, entendido como o **currículo real**, aquilo que, de fato, acontece na escola, é a interpretação que professores e alunos constroem a partir dos elementos do **currículo formal** e das experiências de cada um, já o **currículo oculto**⁵ é aquilo que não está explicitado, contudo, tem força formadora muito intensa, pois oferece um direcionamento à mudança educacional. Para GIROUX (1997), os valores do currículo oculto moldam e influenciam, praticamente, todos os aspectos da experiência educacional do estudante.

Todas as finalidades da instituição escolar acabam por ter um reflexo nas linhas diretrizes do currículo, visto que o valor da escola se manifesta pelo que ela faz ao desenvolver um determinado currículo.

Gerar aprendizagem é o papel social da escola e é através do currículo que ela vai efetivar a função como instituição. Para SACRISTÁN e GÓMEZ (1998b, p.32),

⁵ Sobre currículo oculto ver também ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomas Tadeu da Silva – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

currículo é a expressão da função socializadora da escola (...) é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

Permeada a todas as questões que envolvem o currículo, a avaliação da aprendizagem não está alheia à concretização dele, que atua como investigadora da prática curricular, ligada ao tipo de tarefas em que se expressa o currículo e a ação pedagógica dos professores.

Pode-se afirmar que a avaliação não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores e da instituição escolar, é uma prática muito difundida no sistema escolar. Concretiza-se ao desafiar o aluno a refletir sobre o estudado, sua experiência de vida, a formular e reformular seus conceitos. Deve ser uma aventura cooperativa entre professores e alunos e que estes devem ser avaliados em suas capacidades, seus ganhos, suas potencialidades e seu ajustamento pessoal e social.

É RABELO que argumenta: “A avaliação pode e deve alimentar cons-

tantemente, o diálogo entre aluno e professor, permitindo a ambos, numa relação dialética informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos. O professor precisa apoiar o aluno com informações que possam esclarecê-lo, encorajá-lo, e orientá-lo quanto a possíveis sucessos e insucessos, permitindo-lhe situar-se melhor na sua jornada estudantil (1998,p.81).

Paralelamente a essas discussões, pode-se afirmar que as questões que envolvem a avaliação vêm percorrendo uma grande caminhada, visto que o processo avaliativo participa de um dos eixos fundamentais para “olhar” o processo do ensino e da aprendizagem. Através de experiências, bem ou mal sucedidas, a avaliação, a partir do século XX, vem atravessando pelo menos quatro gerações (PENNA FIRME, 1994).

A primeira geração, principalmente ligada à mensuração, não diferenciava avaliação e medida. A preocupação dos que se utilizavam da avaliação centrava-se na elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. A função do avaliador era técnica nesta época, décadas de vinte e trinta, testes e exames eram utilizados na classificação de alunos, a fim de determinar-lhe o

⁶ Definida por Claudia Davis e Zilma de Oliveira no livro: Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1990. Entende-se por QI (quociente de inteligência) o resultado alcançado em testes de nível mental, onde uma série de tarefas, em ordem crescente de dificuldades, é apresentada a crianças, adolescentes ou adultos. Cada uma das tarefas do teste está posicionada dentro do nível previsto para uma determinada idade (p.64).

progresso. Na França, BINET criou um instrumento de medida, aperfeiçoado, posteriormente, por GALTON na Inglaterra e nos Estados Unidos, para dar origem ao Q.I. (quociente intelectual)⁶. Foi uma geração abundante na elaboração de testes, por isso denominada a “geração da mensuração”.

A segunda geração foi fruto da busca de um melhor entendimento do objeto avaliação, já que ela havia percebido algumas falhas na geração anterior. Neste momento, buscavam-se dados sobre o alcance dos objetivos por parte dos alunos, em que seria necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos. Apesar de a função do avaliador, ainda, ser bastante técnica, ele estava muito mais voltado a descrever padrões e critérios. No período, a geração denominou-se descritiva e aconteceu principalmente nos anos trinta e quarenta, emergindo o termo “avaliação educacional” utilizado por TYLER⁷, então chamado o “pai da avaliação”.

Particularmente na década de quarenta, o termo avaliar foi utilizado como sinônimo de medir, devido à grande ênfase dada à elaboração e aplicação de testes. Uma abordagem, que considerava a avaliação como medida, logo, porém, decadente porquanto nem todos os aspectos da educação podiam ser medidos. Na

década, eram utilizados os objetivos como referência para avaliar. TYLER foi o autor do modelo de avaliação por objetivos, ele afirmava que a avaliação consistiria numa constante comparação dos resultados da aprendizagem dos alunos com os objetivos previamente determinados na programação do ensino.

A terceira geração (décadas de 60 e 70) surgiu em decorrência das limitações percebidas na fase anterior. Por um lado, os objetivos em várias situações não eram estabelecidos a priori, apresentando-se nem sempre claros e visíveis; por outro os programas não podiam esperar os resultados finais para serem avaliados em função de objetivos propostos. Para possibilitar correções necessárias à avaliação, ela teria que acontecer muito antes. Era necessário um parecer sobre como se encontrava, se estava bem ou não, se este era ou não o caminho certo.

Através das análises dos pronunciamentos de SCRIVEN e STAKE (1967), ecoou-se um marcante alerta para a necessidade do juízo de valor. SCRIVEN defendia a importância da ampliação do âmbito da avaliação, para além dos objetivos previamente determinados; acreditava-se que os resultados secundários e não previstos podiam ser mais relevantes que os do primeiro. STAKE considerava que a avaliação implicava tarefas de

⁷ TYLER foi chamado o “pai da avaliação” porque foi ele quem criou o termo “avaliação educacional”.

descrição e formulação de juízos de valor. Foi denominada geração do julgamento do juízo de valor.

E por assim dizer, a avaliação aí não poderia ser separada de julgamento, o avaliador assumiria o papel de juiz. Apesar da rejeição deste papel por parte de alguns estudiosos, o julgamento tornou-se fator decisivo do processo avaliativo. Não bastaria medir e descrever, era necessário julgar sobre todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os objetivos.

A quarta geração, que inicia na década de noventa, emerge um novo conceito de avaliação em que a característica principal é a negociação, o equilíbrio é buscado entre pessoas de valores diferentes, respeitando as divergências, de que quanto maior a participação das questões avaliativas, dos métodos, e da interpretação dos resultados; maior é o nível de negociação. É uma geração, que caracteriza a avaliação como um processo interativo, negociado, fundamentado num paradigma construtivista.

Vale dizer que os recursos utilizados nas gerações anteriores são aproveitados ao máximo e o papel do avaliador é o de comunicador. Trata-se de uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos sociais, culturais e éticos envolvidos no processo.

Em síntese, a primeira geração parte dos resultados de testes, de pontos de escores; a segunda, de objetivos; a terceira preocupa-se com o jul-

gamento de valor que se vai atribuir e a quarta geração inicia com o processo de negociação.

As bases que fundamentam a concepção de avaliação da década de 90 está assentada num paradigma construtivista, que estabelece uma nova relação entre professor, aluno e conhecimento, considerado o processo de construção do conhecimento contínuo e progressivo, em que o aluno não é apenas um receptor e acumulador de informações senão construtor do seu conhecimento.

Conforme os pressupostos, os aspectos qualitativos predominam sobre os quantitativos, a avaliação deve ter finalidade diagnóstica, preocupada com as dificuldades dos alunos, com vistas à correção de rumos e à preocupação de reformular encaminhamentos e objetivos didáticos. Em síntese, a avaliação escolar deve ser considerada um instrumento de estímulo, de promoção da aprendizagem e colocada a serviço do avanço, com qualidade, do processo de escolarização do aluno.

Certamente, a avaliação, ao adquirir mais sentido, abrangerá conteúdos e atividades atrativas e essenciais. E, ela só será possível, quando existir um currículo e um encaminhamento metodológico interessante para os alunos.

As reflexões sobre avaliação e currículo levam a perceber quanto o currículo é um elemento vivo na escola, porque a efetivação dele só ocorrerá com o compromisso de todos os

profissionais da educação. Para a efetivação de um currículo escolar que permita incluir o aluno na vida cidadã, é preciso que os profissionais da educação sejam preparados. Atualmente, a tarefa que a escola deve assumir exige profissionais capazes de exercer com autonomia intelectual, a condução de um processo de ensino que vá além da simples transmissão de alguns conhecimentos.

Percebendo o currículo em sentido mais abrangente, como a expressão da função socializadora da escola, englobando tudo o que nela acontece, e o processo avaliativo permeando todo esse movimento educacional, é porquanto, através da avaliação, que o currículo é construído e reconstruído por todos os que nele estão inseridos.

A constante mudança social implica a necessidade de avaliação e reavaliação do currículo. A avaliação da aprendizagem, que é o currículo em ação, vai remeter à avaliação do próprio currículo, e através dele, conseguir-se-ão subsídios para repensar e reelaborar a renovação curricular, cujo posicionamento deve ser planejado de modo a levar em conta todas as considerações lógicas e racionais relevantes.

A renovação curricular torna-se inevitável em todo processo de desenvolvimento do currículo, e se faz necessário para ele ser um organismo vivo e dinâmico e, não, um organismo carente de vitalidade. Vivo e dinâmico, porque o conhecimento continua

a se desenvolver, a sociedade evolui, as pessoas se modificam e o currículo precisa acompanhar tudo isso. Acredita-se que, numa situação de mudança, qualquer teoria que não disponha de subsídios para incentivá-la, deve ter valor duvidoso. Sem a existência da avaliação, qualquer novidade curricular se torna inexpressiva, e, com certeza também, impossível.

Enfim, as questões sobre currículo e avaliação, como todas as relativas à educação devem permanecer abertas e sujeitas à constante revisão e reelaboração.

REFERÊNCIAS

- DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Psicologia na Educação**. São Paulo : Cortez, 1990. – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)
- ENGUIA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomas Tadeu da Silva – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GERALDI, Corinta M.G; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. De A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KELLY, Albert Victor. **O currículo: teoria e prática**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.
- RABELO. Edmar H. **Avaliação novos**

tempos, novas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno J. e GÓMEZ, A I Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** trad. Ernani F. Da Fonseca Rosa – 4.ed. – ArtMed, 1998a.

———. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** trad. Ernani F. Da Fonseca Rosa – 3.ed. – ArtMed, 1998b.

SCRIVEN, Michael e STUFFLEBRAN, Daniel. **Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SCRIVEN, Michael e STUFFLEBRAN, Daniel. **Avaliação educacional II** :perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares.** 2ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

YAMAMOTO, Marilda Prado e ROMEU, Sônia Aparecida. **Currículo: teoria e prática.** In: Dántola, Arlete (org.) *Supervisão e Currículo: rumo a uma visão humanista.* São Paulo: Pioneira, 1983.