

# **O CONTRATO PEDAGÓGICO E DIDÁTICO – TRANSGRESSÕES, RUTURAS E DIALOGICIDADES: um ensaio sociocrítico**

---

Henrique Ramalho

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu

## **Resumo**

*Este ensaio discute a noção de contrato pedagógico e didático em torno dos seguintes aspetos: i) Sentidos e significados do contrato pedagógico e didático; ii) O contrato pedagógico e didático entre transgressões, dialogicidades e (des)continuidades. Adotamos uma metodologia de (re)interpretação crítica, onde cumprimos com o propósito de inserir o tema refletido dentro de um quadro de referência teórica polimórfica. Cotejamos o pressuposto de romper com contratos pedagógicos e didáticos de índole mais prescritiva e autoritária, propondo, alternativamente, formas contratuais da pedagogia e do didatismo mais reflexivos, dialogados e democraticamente participados.*

**Palavras chave:** contrato; ensino e aprendizagem; pedagogia; didática.

## **Abstract**

*This essay discusses the notion of pedagogical and didactic contract on the following aspects: i) Senses and meanings of the teaching and didactic contract; ii) The pedagogical and didactic contract between transgressions, dialog and discontinuities. We adopt a methodology for critical (new) interpretation, which fulfill the purpose of inserting the theme reflected within a polymorphic theoretical reference framework. We compare the assumption break with pedagogical and didactic contracts more prescriptive and authoritarian nature, proposing, alternatively, contractual forms of pedagogy and of didacticism more reflective, discussed and democratically participated.*

**Keywords:** contract; teaching and learning; pedagogy; didactic.

## **Introdução**

A problemática em análise neste ensaio procura dirimir algumas notas e contributos para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem ocorridos em sala de aula, precisamente por se mostrar um tópico que tende a reemergir com substancial relevância no capítulo mais restrito do papel assumido pelos seus principais interlocutores da sala de aula.

Ao deslocar as atenções do trabalho educativo para o ambiente micro de referência (sala de aula), surge-nos oportuna a presente incursão sobre os sentidos, os significados, os limites e os alcances daquilo a que, mormente, nos referimos com a configuração de *contrato pedagógico e didático*, onde chamamos a atenção para os efeitos das *ruturas*, *transgressões* e *(des)continuidades* ocorridas no seio do processo a que se refere essa noção central deste ensaio.

Do ponto de vista metodológico, partimos da revisão crítica de um determinado referencial teórico e concetual suficientemente compreensiva, caracterizada por uma arquitetura de análise e interpretação claramente extensiva

e reorientada das ideias do revisor face às ideias dos autores revisados. Assim sendo, não o assumimos como uma mera revisão bibliográfica, mas antes como um campo de análise propriamente dito (Lima, 1992; Estêvão, 1998), ou como um procedimento metodológico que concretizamos segundo um “ângulo teórico específico” (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 57), sendo que o operacionalizamos de forma a estabelecer nexos e desarticulações analíticas e (re)interpretativas no conhecimento existente sobre o objeto em estudo (Caldas, 1986).

Também por isso, enquadrámos este ensaio na agenda de investigação que concretiza um determinado quadro teórico crítico de referência acerca do objeto em análise, não o limitando a uma mera determinação do *estado da arte*, mas assumindo-o mais como uma revisão teórica de (re)interpretação crítica, onde cumprimos com o propósito de inserir o tema revisado dentro de um quadro de referência teórica polimórfica para, a partir daí, analisá-lo, (re)interpretá-lo e compreendê-lo (Luna, 1997).

### **1. Sentidos e significados do contrato pedagógico e didático**

Na interseção entre a configuração de vinco normativista e a alusão mais informal do contrato ocorrido em sala de aula, a segunda tende a mostrar-se mais relevante, pelo facto de se apresentar com um elevado potencial para conectar as partes envolvidas (cf. Jonnaert, 1996), ou seja, o professor e os seus alunos. No quadro geral das regras (formais e informais), o contrato constitui-se no principal elo de ligação que medeia a assimetria das relações com o conhecimento, que os atores em jogo apresentam na relação pedagógica e didática (cf., a propósito, Brousseau, 1998); da mesma forma que

tais processos de influências mútuas, embates epistemológico-político-ideológicos-pedagógicos e negociações de sentidos que constituem as políticaspráticas curriculares reais levam a que estas sejam complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente. Isso significa que os processos ensinoaprendizagem ocorrem em meio à tessitura de práticas cotidianas em redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de diálogos e embates. Do mesmo modo, os textos das políticas curriculares oficiais são formulados no seio das mesmas contradições e também estão presentes nas escolas (Oliveira, 2013, p. 381).

Ao definir o contrato de sala de aula, nas suas dimensões pedagógica e, sobretudo, didática, segundo uma prescrição de obrigatoriedade mútua de um “conjunto das regulações e de seus efeitos, reconstruídos a partir das interações entre professores e alunos, resultantes da situação e ligadas aos objetos de saberes disciplinares colocados em jogo nesta situação” (Lahanier & Reuter, 2007, p. 59), com vista à construção bilateral do conhecimento, o mais normal é que as partes, no quadro das suas competências, explícita e implicitamente contratualizadas, ocorra uma modificação da sua relação de partida com o conhecimento.

Não obstante, para alguns autores (cf., por exemplo, Pais, 2001, 2008; Menezes, 2006), a aprendizagem contratada tende a resultar da satisfação das

exigências normalizadas em sede de *contrato pedagógico e didático*, sendo que quanto mais formalizado e prescritivo for o processo de ensino-aprendizagem (nomeadamente, quanto ao que se espera do aluno) mais difícil se torna a sua concretização (cf. Sarrazy, 1995; Chevallard, 1994).

A natureza do *contrato pedagógico e didático*, ao subentender uma relação bilateral em que ocorre a mediação do *dever de ensinar* com o *dever de aprender*, prevê a necessária transposição didática (Chevallard, 1991; Brousseau, 1998; Beltrão, 2012), enquanto ato de responsabilidade mútua em que cabe ao professor colocar o aluno numa situação que lhe permita, por seu lado, responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem, no sentido em que

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (Chevallard, 1991, p. 39).

Congruentemente, espera-se que tanto professor como alunos tenham condições de refletir sobre as prescrições do contrato, em que qualquer um terá um papel decisivo para realizar as necessárias transposições didáticas na interação da sala de aula, movimentando-se, operacionalmente, entre um currículo ideológico, formal, percebido e experienciado (cf. Goodlad, 1979).

Outra parte crucial no desenvolvimento do contrato é o processamento da comunicação pedagógica e didática, substancialmente marcada pela influência dos *códigos linguísticos* (Bernstein, 1996), correspondendo ao processo pelo qual é fixado continuamente o papel do professor e o papel dos alunos, prevendo-se que é no decorrer deste processo que se define ininterruptamente o que poderá inibir ou potenciar o papel, mais ou menos, ativo dos alunos no que concerne à construção e ao acesso ao conhecimento. Quer isto dizer que o *contrato pedagógico e didático* corresponde a uma ação suportada pela linguagem e processos comunicacionais associados.

Neste quadro de análise, o ato comunicativo deve ser autêntico (cf. Freire, 2008), permitindo-se às partes envolvidas assumirem-se como reciprocamente comunicantes. Desoculta-se, aqui, uma dimensão política da dinâmica inerente ao contrato de sala de aula, convergindo para uma conceção política de microcontexto, precisamente no sentido em que, a propósito, mesmo num quadro restrito e específico de ensino aprendizagem, Inês Oliveira (2013, p. 378) refere que

dissociar políticas e práticas como se fossem campos diferenciados, com sujeitos e lógicas próprias e excludentes é uma má escolha epistemológico-teórica e política, na medida em que ambas se interpenetram permanentemente e não existem enquanto tais. Precisamos, por isso, superar a muito difundida e pouco eficaz fórmula segundo a qual as políticas se definem nos gabinetes e as práticas no campo de ação cotidiano – no nosso caso, as salas de aula. Caberia às primeiras estabelecer o que deveria ser feito e às últimas, executar o receituário,

sendo que,

é importante marcar a opção epistemológica pela ideia de que não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada. Ou seja, o tema das políticas educacionais e das práticas cotidianas fica mais bem expresso como “políticaspráticas educacionais cotidianas”, sem separação, sem a pressuposição de que são coisas diferentes (p. 376).

Por estar inculcado na relação pedagógica e didática instituída e mediada pelo contrato, a relação assimétrica que as partes apresentam sobre o conhecimento constitui-se num dos principais fatores que tende a dificultar a prossecução bem sucedida do processo de ensino aprendizagem (Jonnaert, 1996), sendo que da sua gestão dependerão importantes opções pedagógicas e didáticas suscetíveis de influenciarem positiva ou negativamente a transposição didática e a consequente apropriação do conhecimento.

Ainda a propósito da natureza assimétrica da relação pedagógica e didática estabelecida e normalizada pelo contrato entre professor e aluno, ela justifica-se pelo facto de um e outro não apresentarem posições simétricas na relação com o saber, onde essa diferença de posse é sempre motivo de tensão (Candau, 2011), de *rupturas*, *transgressões* e *descontinuidades*, precisamente nos termos em que “O segundo não somente ‘sabe’ mais que o primeiro, mas tem a responsabilidade de organizar as situações de ensino consideradas favoráveis para as aprendizagens do primeiro” (Joshua, 1996, p. 249), sendo na ausência de uma relação de simetria face ao conhecimento que o contrato pedagógico e didático encontra a sua principal justificação.

Não obstante, a relação contratual estabelecida entre professor e alunos otimiza-se com a ideia de diálogo politizado, consistente com a ideia de *política orbicular* ou, na perspetiva de Inês Oliveira (2013, p. 379),

[...] as políticas expressas nos textos oficiais, os modelos de educação e de escola que abraçam, organizando globalmente e de modo lógico a prática pedagógica e as práticas curriculares desenvolvidas, submetidas às possibilidades e desejos dos sujeitos das escolas, políticopraticantes dos cotidianos educacionais interagem e determinam-se mutuamente,

num claro exercício de *horizontalização* das práticas pedagógicas e didáticas promotor de dinâmicas emancipatórias e de autonomização dos atores, pela evidência e valorização da multiplicidade e complexidade das relações, de significados do conhecimento e das ações, sendo um dos efeitos imediatos a própria *horizontalização* da hierarquia do conhecimento (cf. a propósito, Felício & Possani, 2013), mesmo ponderado numa perspetiva de assimetria da sua maior ou menor posse em termos quantitativos e qualitativos.

## **2. O contrato pedagógico e didático entre *transgressões*, *dialogicidades* e *(des)continuidades***

A ideia de *transgressão* associada ao contrato de sala de aula tem vindo a ser toldada por um *essencialismo* curricular, pedagógico e didático, como que se trate de uma ênfase que obscurece qualquer tentativa de introduzir práticas pedagógicas e didáticas mais inovadoras, criativas e dialogadas de forma autêntica.

Num sentido progressista de contrato, a *dialogicidade* pedagógica e didática constitui-se na essência da educação como *prática da liberdade*, como *processo de comunicação* - e não de *extensão* - (cf. Freire, 1967; 1985; 2008), em que a prerrogativa do diálogo surge sustentada pela capacidade que professor e alunos têm para colocar a palavra sob a forma de *praxis*, exatamente na medida em que quando pronunciamos a palavra tradutora do conhecimento, professor e alunos assumem, ativamente, o papel de pronunciar e a transformar o mundo e os próprios sentidos e significados desse conhecimento.

Ainda a propósito, Luiz Pais (2008, p. 44) alerta para a necessidade de “[...] o saber escolar se constitua a partir do conhecimento do aluno. Caso contrário, estabelece-se um verdadeiro conflito entre o saber escolar e o saber do aluno”, apenas sanável pela relação contratual dialogada e politizada.

Apologizam-se, aqui, processos pedagógicos e didáticos circunstanciados por uma racionalidade comunicativa, segundo a prerrogativa da *ação argumentativa*, livre de constrangimentos, promotora do consenso pelo recurso à intersubjectividade de convicções racionalmente construídas e motivadas pelo *agir comunicativo*, em que “A razão comunicacional faz-se valer na força de coesão da compreensão intersubjetiva e do reconhecimento recíproco” (Habermas, 1995, p. 298-299), sugerindo-se uma capacidade dos sujeitos para transformar e reconstruir, a todo o tempo, a realidade a que subjaz tal conhecimento.

Atendendo aos anteriores argumentos, referimo-nos a um trabalho pedagógico e didático circunstanciado pela esfera epistemológica sócio crítica e histórico crítica (cf. Libâneo, 1993), com capacidade para superar a ênfase obscurante das teorias mais conservadoras e reprodutoras da normatividade de uma pedagogia e didatismo pré-determinados.

Afere-se, neste caso concreto, a um processo sociopolítico de interrogação do

[...] modelo educativo e curricular homogeneizante e os processos por meio dos quais ele favorece a produção de falsas homogeneidades, reduzindo o direito à diferença, e até que ponto essa falsa homogeneidade nos descaracteriza enquanto sujeitos de diferenças. Abdicar de nossas especificidades em nome do pertencimento e da aceitação vale a descaracterização? A perspectiva hegemônica a respeito da escola e àquilo que nela deveria acontecer fundamenta-se em critérios de padronização. De que modo podemos combatê-los no sentido de assegurar o respeito mútuo e a expressão efetiva do famoso “direito à diferença” nas nossas políticaspráticas educacionais cotidianas? Penso ser necessário tratar dessa questão quando pensamos em currículos e processos de aprendizagemensino, pois temos tradições e habitus que levam ao desenvolvimento de ações em que a homogeneização compulsória de

conhecimentos e comportamentos descaracteriza e desrespeita especificidades, ao mesmo tempo em que inferioriza e marginaliza muitos dos que não sucumbem à descaracterização (Oliveira, 2013, p. 376).

Numa perspectiva mais conservadora, a pedagogia e a didática visam a formação de professores e alunos mais passivos, afastados de qualquer ambição de emancipação e autonomização (cf. Kliebard, 2011); formam e educam para uma configuração dos sujeitos como apêndices de uma máquina que os “programam” para agirem de forma mecânica e neutra.

Nesta linha de argumentação, perspectivamos a sala de aula, “[...] como uma máquina de fabricação de sujeitos idênticos, produzidos com insumos como material didático e outros, jogando no lixo os ‘diferentes’ de todo tipo, proibindo a entrada de conhecimentos e cultura populares, pais, política [...]” (Oliveira, 2013, p. 376, 377), incrementando uma didática desreferencializada da ação política dos atores (cf. Icle & Lulkin, 2013), em linha com o ideário normativista das “plásticas políticas essencialistas” (Paraskeva, 2006, p. 171), por se tratar, portanto, de uma aceção que se aproxima da noção de “sistema apostilado” (cf. Marcondes & Moraes, 2013, p. 452), cuja função curricular é a de prescrever práticas pedagógicas e didáticas de sentido claramente heteronómico.

Numa ideia inversa, o contrato pedagógico e didático dificilmente poderá ser entendido como absolutamente fechado, inquestionável e inflexível, como um padrão inalterável de comportamentos e rotinas da sala de aula, sendo que qualquer contrato pode (e muito provavelmente acontecerá) apresentar múltiplos pontos e fases de rutura, de desvios, de transgressões e, necessariamente, de (re)negociações, pelo que a eficácia dos processos de ensino aprendizagem não depende da execução mimética do contrato mas, antes, da capacidade de lidar com as suas ruturas e transgressões (cf. Brousseau, 1998). Na verdade, corroboramos aqui a ideia de João Paraskeva (2006) de que, inversamente ao que é mais usual pensar, os conteúdos e as disciplinas, mesmo que explicita ou implicitamente contratualizados, tendem a apresentar e instigar um registo polémico nos seus praticantes, no sentido de que

O que importa para a discussão é que nenhuma regra estabelecida, seja ela escrita ou apenas pensada, se efetiva tal qual prescrita na vida das pessoas reais. [...]. As determinações oficializadas sempre se modificam em virtude do campo que encontram (ou que as encontra) e são influenciadas por eles, mesmo antes de serem oficializadas, visto que, ao buscarmos legitimidade, o fazemos por meio de diálogos “mudos” com a realidade desse mesmo campo. As realidades locais, longe de serem mero campo de aplicação de políticas supostamente exteriores a elas, expressam as normas e as modificam pelas suas especificidades e só podem ser compreendidas se “descemos” às singularidades que as caracterizam e definem os diálogos possíveis. [...]. Temos, ainda, que considerar alguns casos em que, mais do que aplicação, adaptação ou exceção, as regras têm transgressão. Ou seja, há circunstâncias em que a ilegitimidade daquilo que surge como “política oficial” é de tal ordem que os “diálogos” entre a oficialidade e as realidades escolares são expressos maioritariamente sob a forma de conflitos e burlas. Frequentemente esses casos ocorrem quando o poder instituído não reconhece a indissociabilidade entre as instâncias e supõe ser possível impor ao campo das práticas, políticas que não correspondem aos desejos/possibilidades dos políticopraticantes (Oliveira, 2013, p. 380).

Pelo lado do professor, o contrato depende da linguagem, da comunicação, das metodologias de ensino e das conseqüentes opções pedagógicas, olhando para o seu trabalho como um processo suficientemente flexível, algo provisório e continuamente revisto, contrariando a noção de contrato como *fluxograma de procedimentos*, em que as regras implícitas podem surgir como soluções ativas no momento de gerir as ruturas e transgressões feitas ao contrato (cf., a propósito, D'Amore, 2007).

Parece-nos, mormente, que a perspectiva do aluno, enquanto entidade contratante, surge bem mais complexa, pelo que, a este ator está associada a prerrogativa do ofício de *aprendente*, denunciando-se, por um lado, um centramento exaustivo nas aprendizagens e, por outro, desfocando as práticas pedagógicas e didáticas do processo de ensino, reconvertendo-as em processos que visam, com algum grau de exclusividade, a organização das aprendizagens. Também por esta via, torna-se demasiado oculto o facto de o aluno exercer um ofício estatutário repleto de “regras do jogo” explícita e implicitamente consignadas, mas que nem todos apresentam condições para cumprir (Perrenoud, 1995), suscitando-se, ainda que provisoriamente, *rutura*, *transgressão* e *desvios* face a determinado padrão pedagógico e didático.

## **Conclusão**

Neste texto, ensaiou-se uma síntese compreensiva dos processos de ensino aprendizagem, partindo da discussão dos papéis que se reservam à função de professor e ao lugar de aluno, no que, em concreto, diz respeito ao “jogo” pedagógico e didático, de configuração contratual, para a mediação e transposição do conhecimento escolar.

Um ensaio com carácter crítico que procurou vincar a necessidade de romper com modelos pedagógicos e didáticos de índole mais autoritária, promovendo, ao mesmo tempo, uma abordagem que acerca o trabalho da sala de aula pautado por formas contratuais da pedagogia e do didatismo mais reflexivos, dialogados e democraticamente participados.

Todavia, não nos ocorrem certezas muito seguras deste nosso último desígnio, chamando a atenção para os perigos de uma sala de aula cada vez mais normalizável e controlada à distância, cujas práticas pedagógicas e didáticas mais do tipo reflexivo são perigosamente ameaçadas por um retorno ao *primado* da pedagogia e do didatismo pragmática e burocraticamente instituídos nos processos de ensino aprendizagem.

Conseqüentemente, sobrevêm a essa tendência um efeito tyleriano das prerrogativas curriculares do tipo essencialista, que condicionam a sua ação de professores e alunos, alimentados pela persistência das didáticas específicas em manter as suas fronteiras epistemológicas e, conseqüentemente, os postulados

pedagógicos e didáticos reestruturados no encaixe de uma agenda educacional conservadora, cuja compreensão da organização escolar, da sala de aula, de professor e de aluno, mimeticamente instituída a partir de uma perspectiva unívoca com origem no centro administrativo do sistema. No quadro da nossa análise, tenderá a resultar numa ação pedagógica e didática tecnocrática metaforicamente definida, por um lado, como uma *tecnologia de dominação* e, por outro, orientada para a produção de seres acríticos e politicamente neutros, deixando para trás as prerrogativas de cidadão emancipado e autônomo.

Não obstante, procuramos contribuir para mostrar outros sentidos e significados alternativos da ação pedagógica e didática, no que concerne em responder a desafios de ensinar e levar a aprender, em que, de um modo geral, observamos que lidar com uma dimensão contratual em sala de aula será útil para os professores e para os alunos.

## Referências

- Beltrão, T. (2012). Uma análise da transposição didática externa com base no que propõem documentos oficiais para o ensino de gráficos estatísticos. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 1(1), 132-133.
- Bernstein, B. (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- Brousseau, G. (1998). *La Théorie des Situations Didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions.
- Caldas, M. (1986). *Estudos de revisão de literatura: fundamentação e estratégia metodológica*. São Paulo: HUCITEC.
- Candau, V. (2011). *Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas*. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2). Acedido em 6 de fevereiro, 2016, em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf)
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In Gilbert Arsas et al. (Orgs.). *La Transposition Didactique à l'Épreuve* (p. 135-180). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- D'Amore, B. (2007). *Elementos de Didática da Matemática*. São Paulo: Livraria da Física.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Felício, M. & Possani, L. (2013). Análise Crítica de Currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 13(1). Acedido em 5 de fevereiro, 2016, em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf)
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1985). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia do Oprimido*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Habermas, J. (1995). *Théorie de l'Agir Communicationnel: tome I – rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris: Aubin Imprimeur.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografia: métodos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Icle, G. & Lulkin, S. (2013). Didática Buffa: uma crítica à interpretação numa performance da profanação. *Currículo sem Fronteiras*, 13(2). Acedido em 5 de fevereiro, 2016, em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/iclulkin.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/iclulkin.pdf)
- Jonnaert, P. (1996). Dévolution versus contre-dévolution! Un Tandem Incontournable pour le contrat didactique. In Claude Raisky et Michel Caillot, (Éds.). *Au-delà des didactiques: débats autour de concepts fédérateur* (pp. 278 e ss.). Belgium: De Boeck Université.
- Joshua, S. (1996). Le concept de contrat didactique et l'approche vygotskiano. In Claude Raisky et Michel Caillot (Éds.). *Au-delà des didactiques, le didactique, le débat autour de concepts fédérateurs* (pp. 249 e ss.). Paris: De Boeck Université.
- Kliebard, H. (2011). Burocracia e Teoria do Currículo. *Currículo sem Fronteiras* 11(2). Acedido em 6 de fevereiro, 2016, em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf)
- Lahanier, R. & Reuter, D. (2007). Contrat didactique. In Yves Reuter, (Org.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 59-64). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Libâneo, J. (1993). *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola.
- Lima, L. (1992). Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Universidade do Minho, 5, 1-8.
- Luna, S. (1997). *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC.
- Marcondes, M. & Moraes, C. (2013). Currículo e Autonomia Docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3). Acedido em 6 de fevereiro, 2016, em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/marcondes-moraes.htm>
- Menezes, A. (2006). Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do Ensino Fundamental. Pernambuco, 411 f. Tese (Doutorado em Educação). Pernambuco – Centro de Educação, UFPE.
- Oliveira, I. (2013). Currículo e Processos de Aprendizagem ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), Acedido em 6 de fevereiro, 2016, em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf)
- Pais, L. (2001). *Didática da Matemática: uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pais, L. (2008). Transposição didática. In Sílvia Machado (Org.). *Educação matemática: uma (nova) introdução* (pp. 11- 48). S. Paulo: EDUC.
- Paraskeva, J. (2006). Desterritorializar a teoria curricular. In João Paraskeva (Org.). *Currículo e Multiculturalismo* (pp. 169-199). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, (112), 85-118.