



O PAPEL DO CURRÍCULO NO ENSINO DE MATEMÁTICA: CIÊNCIA E SOCIEDADE COMO AGENTES ATIVOS DESTE PROCESSO

Natália Cristina Souza Pereira¹
Douglas Pereira Azevedo²

¹Instituto Federal de Goiás - Câmpus Jataí/ natalinhas@hotmail.com

²Instituto Federal de Goiás - Câmpus Jataí/ douglaspr_@hotmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal investigar o papel do currículo escolar na educação matemática, sob dois aspectos: sociedade e ciências. A partir dessas duas temáticas, pretende-se realizar um estudo no qual a reflexão norteará um posicionamento construído para um currículo funcional e real nos espaços escolares, visto que a ciência está presente neste ambiente, da mesma forma que a sociedade interfere neste cenário. Por meio destas assertivas suscitadas, espera-se que este estudo contribua para a construção e compreensão do currículo na educação matemática. Metodologicamente, este estudo encaixa-se como pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo. Desta forma, faz-se necessário um retrospecto diante da relevância prática, teórica das abordagens que estão por detrás deste objeto que é o currículo. A sociedade e a ciência também se entrelaçam neste estudo e oferecem subsídios para a compreensão dos requisitos norteadores presentes na organização e escolha do que ensinar.

Palavras-chave: Currículo; Educação Matemática; Ciências; Sociedade.

1. Introdução

A partir das inquietações advindas sobre o currículo na educação matemática e a relação entre ciência e sociedade, surge o ensejo de abordar o currículo como parte relevante para ampliação e aquisição do saber. Porém, a legitimação e a dominação ainda prevalecem em determinadas ocasiões, principalmente na seleção dos conteúdos, ações de poder que ainda persistem na organização das disciplinas.

O artefato aqui citado, como selecionador de conteúdos entre outras definições, possui uma dimensão maior e polêmica. A sua estruturação e escolha está além do conhecimento escolar, pois, o mesmo tem uma amplitude que ultrapassa o planejamento nos espaços de saber, poder e identidade de um indivíduo.

Desta forma, a matemática é útil tanto na escolarização como na prática social e exerce uma ascendência que, na maioria das vezes, não favorece as partes que mais precisam, ocasionando assim um silenciamento de vozes, o que torna o ensino distante, por acreditarem que a matemática é algo para poucos, quando a intenção é proporcionar um estudo igualitário, mais próximo do aluno, e que seja transformador em seus espaços.

Teoricamente, procura-se realizar uma fundamentação nos estudos relacionados com as teorias e abordagens do currículo com o escopo de analisar a educação matemática em cada uma dessas presunções que serão apontadas no decorrer do texto e catalogá-las nos aspectos da ciência e da sociedade. Aspectos esses que atendam o conhecimento heurístico a favor de uma sociedade emancipatória, capaz de contribuir e tomar decisões em detrimento das suas escolhas perante os seus direitos e deveres como cidadão participativo na sociedade.

A fundamentação teórica desta pesquisa pauta-se nos teóricos: Macedo e Lopes (2011), Dewey (1959), Tyler (1974), Freire (1987), Bobbitt (2004), Althusser (1983), Wilian Pinar (1995), Bourdieu e Passeron (1975), que, entre outros, corroborarão por meio de seus estudos em questionamentos e os possíveis caminhos para um artefato capaz de incluir o aluno como integrante participativo na escolha do que aprender e na compreensão da ciência e da sociedade inseridas na construção deste currículo.

2. Metodologia

A pesquisa iniciou-se pela fase de revisão bibliográfica, que teve como finalidade a preparação do ponto de vista teórico. Isso ocorreu por meio de: leituras relacionadas com o Currículo e Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), Currículo e cultura, entre outras. Estas leituras causaram inquietações em vários aspectos como: a definição, abordagem e a teoria do currículo. Questionamentos surgem na tentativa de entender o currículo, termo utilizado para definir o que se pretende trabalhar em sala de aula. No momento das leituras, houve reflexões sobre a construção e finalidade deste artefato presente nas instituições escolares.

Os dados deste trabalho foram levantados a partir de leituras e reflexões. Neste artigo, a pesquisa qualitativa se fez presente, visto que os dados pesquisados buscam elucidar elementos que vão além dos subsídios quantitativos. Nessa abordagem “[...] o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações.” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

A pesquisa de campo contribuirá na organização das informações em que se desenvolve uma visão contemporânea e eficaz quanto ao objeto de estudo, que consiste em ir de encontro ao que se pretende pesquisar. A coleta dos dados foi realizada na escola Municipal de Educação Fundamental Dr. João Barbosa Neto, em Rio Verde-GO. Segundo Gonçalves (2001, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o

fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (Gonçalves, 2001)

A intencionalidade metodológica presente dará elementos importantes para a compreensão das teorias e abordagens do currículo na educação matemática por meio dos enfoques da ciência e sociedade em que se terá um panorama das suas legitimações, impactos e contribuições. Não se buscam encontrar soluções, mas realizar reflexões que interferem no modo de ver e transformar o currículo.

Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada com a participação dos profissionais da educação num processo relevante para a obtenção das informações por meio das falas dos envolvidos.

De acordo com Barros & Lehfeld (2000, p.58), “a entrevista semiestruturada estabelece uma conversa amigável com o entrevistado”. Busca levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa. As entrevistas com os participantes foram registradas com um gravador, com a finalidade de reter com detalhes e clareza as respostas para posteriormente serem analisados e interpretados a fim de contribuir para este estudo.

3. Resultados

O currículo é considerado um elemento presente nos espaços escolares e recebe múltiplas definições: organizador da prática escolar, administrador do dia a dia da aula, selecionador de conteúdos entre outros. Por essas razões, a sua função, e a escolha do que ensinar vem sendo tema de debates em nosso meio. E no decorrer das transformações vigentes no ensino, o currículo não passa despercebido, e as necessidades de mudanças são sentidas no âmbito educacional, científico e social.

Sendo assim, a origem dos estudos curriculares iniciou-se nos países europeus. E, somente com a industrialização, surge a necessidade de propor o que ensinar, partindo dos interesses da industrialização e urbanização. Bobbitt escreveu, em 1918, o livro que marcou o currículo como um campo especializado de estudos: *The Curriculum*. Este livro foi escrito em um momento cruciforme da história da educação, no qual distintas forças políticas e econômicas queriam moldar os princípios e as formas da educação de acordo com suas visões.

Conforme as percepções vivenciadas na história da educação, a escola passa a ser vista como instituição, uma empresa comercial ou industrial com objetivos e métodos para atingir a

eficiência (BOBBITT, 2004). Diante disso, os espaços escolares se tornam tão eficientes quanto uma empresa econômica, priorizando benefícios para uma parcela dominante, enquanto a outra parte, dominada, exerce a técnica adquirida em sua formação para favorecer certas classes.

Em contrapartida, para Dewey (1959), a educação não é uma preparação para a vida ocupacional adulta, mas uma construção da democracia. Sua preocupação estava mais voltada para a prática direta de princípios democráticos do que com o funcionamento da economia. O currículo, para Bobbitt (2004), tem uma ligação com a organização e a técnica, no qual se evidenciam o poder e a legitimação que ambos exercem na sociedade e abordam o efficientismo social, que forma trabalhadores para o setor produtivo.

A acepção do currículo ressaltada por Bobbitt (2004) encontra-semelhança nas propostas de Tyler (1974), que visa a organização e o desenvolvimento do currículo como uma questão técnica e busca respostas para quatro perguntas:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (1974, p.25).

Com estes questionamentos levantados sobre objetivos, experiências, organização e resultado, as assertivas quanto ao que se quer com o currículo, tornam termos relevantes para a expansão fortemente tecnicista na educação, estruturados nas ideias de disposição, desenvolvimento e eficiência.

Enquanto Dewey (1959) demonstra outro olhar para o currículo e adota a abordagem do progressivismo, que visa diminuir as desigualdades sociais oriundas do setor industrial e superar a distância entre escola e o interesse do aluno. E os conteúdos, por sua vez, fazem uma ponte entre o conhecimento real e a mediação, com o intuito de auxiliar os alunos a resolverem os problemas que o meio social lhes coloca. Desta maneira, as teorias críticas do currículo estão próximas da formação de sujeitos por meio das:

- a) Teorias tradicionais: relaciona-se com o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, organização, eficiência e objetivos;
- b) Teorias críticas: ideologia, poder, classe social, capitalismo, currículo oculto, resistência a emancipação e libertação;
- c) Teorias pós-críticas: identidade, significação e discurso, gênero, raça, etnia e multiculturalismo. (SILVA, p.15, 1999).

Todas essas teorias buscam a melhor maneira de planejar o currículo, porém cada uma traz características próprias que fazem parte de um modelo tradicional, crítico e pós-crítico presente em cada estrutura aqui ressaltada.

As críticas ao tradicional artefato passam a existir quando a escola dissemina a ideologia dominante por meio das disciplinas, impondo poder e legitimação, sem espaço de escolhas e problematização dos registros experimentais e culturais no cotidiano escolar (ALTHUSSER, 1983). Os interesses envolvidos no processo educativo colocam a escola como um dos agentes ativos em determinados conhecimentos e submerso a um grupo que torna a construção curricular um processo social, dominada pela determinação, reprodução simbólica e material.

Com o sistema educativo atuante na preparação de sujeitos, torna-se explícita a teoria da correspondência ou da reprodução, que é destinada a atuar e desempenhar um papel capitalista. Conforme Bourdieu e Passeron (1975), estruturas sociais e culturais estão centradas também no modelo materialista. Mas Freire (1987) contribui dizendo que este modelo de reprodução não condiz com o currículo por ele definido, no qual deve-se dar conta da realidade vivida nas escolas. Esta compreensão liga-se ao mundo-da-vida dos indivíduos, que defende a ideia de uma educação capaz de romper com a reprodução, aliada à Pedagogia do diálogo.

Na direção fenomenológica, encontram-se aspectos que norteiam o currículo, já que a sua compreensão é ampla e, para alguns autores, relaciona-se com a experiência vivida. De acordo com Wilian Pinar (1995), o currículo pode ter outra apreensão no sentido analítico e epistemológico, o qual destaca o significado da palavra *curriculum*: pista de corrida, que deriva do verbo *currere*, em latim, correr. É por meio desta ênfase a priori que é compreendida a atividade do currículo, a qual, não se deve limitar somente a vida escolar, mas, sim a nossa vida inteira.

Embora já se tenham relevantes contribuições a respeito do termo usado para seleção, organização e escolha do que ensinar, não se pode deixar de destacar a abordagem pós-estruturalista, que defende o caráter discursivo da realidade e rejeita o realismo existente no processo do currículo, cada uma das tradições curriculares é um discurso que homogeneizou, tornou-se relação de poder, constrói a ação, comanda os processos e cria identidade (HALL, 1996).

Portanto, o currículo está presente no cotidiano escolar, sua função é desempenhar ações que direcionem o que ensinar na educação matemática, que é vista em muitas propostas e diretrizes como disciplina importante. Porém, em sua maioria, presencia-se um ensino

eficientista, incapaz de buscar a compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos, ocasionando assim, um silenciamento de vozes. Assim sendo, a relação do currículo na matemática e a ciência e a sociedade como agentes ativos deste processo despertam inquietações constantes e torna essencial a discussão dos resultados deste trabalho, que busca elencar depoimentos dos principais personagens inseridos no campo educacional.

Esta pesquisa teve como amostra a equipe pedagógica de uma escola do ensino fundamental da rede municipal de Rio Verde-GO. A partir desta amostragem, delimita-se os sujeitos estudados, conforme a tabela abaixo:

TABELA 1 - Amostragem dos sujeitos envolvidos

| Sujeitos da pesquisa | Quantidade | Turmas |
|-----------------------------|-------------------|---------------|
| Professores | 05 | 1° ao 5° ano |
| Gestora | 01 | ----- |
| Coordenadora | 02 | ----- |

A escolha dos participantes foi realizada mediante os critérios dos profissionais que atuam na educação e utilizam o currículo no espaço e na organização do saber. No decorrer do texto, serão expostos esses depoimentos. Todos os sujeitos entrevistados são do sexo feminino, com esta realidade, entende-se que o cenário escolar encontra-se preenchido por mais mulheres do que homens e, por esse motivo, a representação feminina vem destacando-se neste setor.

No primeiro contato, houve conhecimento sobre a formação de cada entrevistado. Teve-se o cuidado de preservar a identidade e foram usados nomes de pedras para representar cada indivíduo. A tabela abaixo define o perfil de cada um:

TABELA 2 – Perfil dos profissionais da área da educação

| Identificação | Idade | Escolarização | Pós-graduação | Tempo de atuação profissional |
|----------------------|--------------|----------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| Coral | 44 | Superior completo | Educação Inclusiva | 25 anos |
| Cristal | 35 | Superior completo | EAD Novas tecnologias | 14 anos |
| Dolomita | 33 | Superior completo | Psicopedagogia | 08 anos |
| Esmeralda | 38 | Superior completo | Educação Infantil | 10 anos |
| Rubi | 32 | Superior completo | Educação Infantil | 13 anos |
| Jade | 56 | Superior completo | Gestão | 16 anos |
| Onix | 38 | Superior completo | ----- | 12 anos |
| Opala | 30 | Superior completo | Prática Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental | 14 anos |

A primeira entrevista realizada foi com a professora Esmeralda, que leciona há 10 anos na instituição. Ao ser entrevistada sobre: a) planejamento curricular no espaço escolar;

b) critérios para organização e escolha dos conteúdos para disciplina de matemática; c) se as seleções dos conteúdos priorizam a eficiência ou os registros experimentais e culturais do aluno; d) quais os critérios elencados pela equipe pedagógica para tornar os conteúdos de matemática significativos para os alunos.

A professora mostrou-se interessada em responder com detalhes as perguntas:

O dia do planejamento curricular aqui na escola é bimestral e quinzenal ocorre na reunião pedagógica e o primeiro momento é feito com os pais com a entrega de notas e/ou relatórios. No segundo momento os professores reúnem-se conforme as séries/anos. Há participação entre docentes e coordenadoras na escolha da metodologia utilizada para cada conteúdo. Acho válidas estas trocas entre as colegas, podemos aproveitar o que deu certo na sala de aula delas e colocar em prática na nossa sala também. (ESMERALDA)

Percebe-se por este depoimento que, ao descrever o dia do planejamento curricular no espaço escolar, Esmeralda relata uma situação sobre a qual a maioria dos entrevistados discorreu: “cada professor em sua série/ano desempenham o seu planejamento de acordo com a proposta da Secretaria Municipal de Educação”.

Planejar o currículo consistirá para Sacristán (1998, p. 202) “situações ambientais complexas ou, no mínimo, na vigilância dos múltiplos efeitos que se derivam desses ambientes”. Conforme os apontamentos feitos, ressalto a relevância que se deve dar no momento do planejamento, pois são nessas reuniões que ocorrem as reflexões e trocas de experiências que podem contribuir para a construção e partilha de saberes docentes, entre outras possibilidades, para gestão das relações educativas.

Assim, Schon (1983) oferece uma definição clara sobre o professor planejador, cabe a ele desempenhar esta função no espaço conhecido que é a escola, adequando - se à realidade e mobilizando conhecimentos diversos que farão parte das atividades planejadas e conceitua o planejador como:

alguém que dialoga com a situação em que atua que experimenta com uma ideia guiado por princípios, que configura um problema, distingue seus elementos, elabora estratégias de ação ou configura modelos sobre os fenômenos, tendo uma representação implícita de como estes se desenvolvem (SCHON, 1983, p.198).

A prática do planejamento consiste em uma atividade de produção de conhecimento, acerca das práticas que envolve a interação coletiva que possibilita modificar uma situação, além de contribuir na reflexão que norteia o campo educativo.

Para a entrevistada Dolomita, o planejamento curricular é encaminhado para o seu local de trabalho por meio de uma proposta da Secretaria Municipal de Educação (SME), da qual recebe uma análise pela equipe pedagógica da escola. Mas no seu ponto de vista:

Tentamos seguir os conteúdos, mas na maioria das vezes, não terminamos todos. Pois, damos prioridades para a consolidação de habilidades e após garantir este processo seguimos para os outros. Além disso, adaptamos os conteúdos de acordo com a idade cronológica dos discentes. Vejo que, alguns são cobrados e os alunos não têm ainda maturidade para entendê-los. (DOLOMITA)

Nesta perspectiva, a relação entre conteúdo e o currículo imposto apresenta um hiato presente neste contexto no qual há barreiras perceptíveis a serem superadas. Com isso, torna-se necessária a apreensão da interação curricular que, para Macedo e Lopes (2002), ocorrem por duas formas: por campo de saberes interdisciplinares ou via temática, estando a primeira presente nos currículos universitários. Assim, as autoras ponderam a interação por temática como

uma articulação horizontal de conteúdos, afirmando que proposta da integração desconstrói a identidade entre disciplina científica e disciplina escolar, na medida em que propõe uma organização da disciplina escolar segundo critérios diversos daqueles aceitos pelo campo científico. (2002, p.81).

As situações descritas pela Dolomita remetem um olhar cuidadoso sobre a seleção destes conteúdos. Percebe-se que esta escolha não condiz com a interação temática, fato este que desencadeia a eficiência e silencia o progressivismo entre o sujeito e objeto, que recebem e praticam a legitimação da classe dominante.

Na organização e escolha dos conteúdos de matemática, foram ouvidas atentamente todas as respostas e a Coral exemplificou a seleção:

Esta escolha parte do real do aluno com a intenção de garantir sua autonomia no meio social em que vive. Desta forma, os critérios são feitos para ampliação do conhecimento em diversas áreas da matemática, proporcionando um entendimento do conteúdo em sua totalidade. (CORAL)

Para Rubi, Opala, Cristal Jade e Ônix, a escolha dos conteúdos de matemática visa o resultado quantitativo das avaliações externas, ou seja, provas que avaliam o índice de desenvolvimento do ensino por meio de treino de respostas. Quanto aos registros experimentais e culturais do aluno, estes são deixados por um determinado tempo para atingir o índice estabelecido pelo programa que tem em vista o eficientismo, realidade presente no cotidiano dos espaços escolares.

Conforme estes depoimentos, viu - se que a natureza do conhecimento científico no currículo, na maioria das vezes, não é contemplada por isso. Carvalho (1999) salienta que

O conhecimento científico é aberto, sujeito a mudanças e reformulações, e assim foi na história da ciência, portanto, ciência é um produto histórico. Dessa forma, a maneira de se transmitir conhecimentos já elaborados, sem mostrar quais foram os problemas que geraram sua construção, sua evolução, as dificuldades é uma forma de criar uma concepção contrária a uma visão aberta da ciência (p.38).

Portanto, é um erro considerar que os conteúdos da ciência e da matemática possuem um produto que resulta em uma ação rígida, ambas podem relacionar-se com aspectos inerentes da sala de aula. Os conteúdos podem ser vistos sob um olhar humano que interpreta o mundo dos sujeitos que fazem parte deste contexto educacional, capaz de intervir e transformar o currículo.

Na última entrevista, os participantes responderam de forma igual, todas abordaram o concreto e o lúdico como critérios elencados pela equipe pedagógica para tornar os conteúdos matemáticos significativos para alunos. Somente a Ônix relatou a utilização da interdisciplinaridade em sala de aula

Trago rótulos faço a venda, lista de mercadinho. Uso tampinha, palito, material dourado, desenhos com agrupamentos e utilizou a interdisciplinaridade com os conteúdos da matemática em ciências, língua portuguesa, geografia, história e arte.

A interdisciplinaridade é uma ligação entre o entendimento das disciplinas em suas diversas áreas. Além disso, propõe em sua prática uma relação entre as disciplinas e abrange temáticas e recursos que facilitam a compreensão e o desenvolvimento dos conteúdos.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (PCN, 1999, p. 89).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade é mais que um método ou técnica para unir um conteúdo ao outro, ela vai além do todo e contribui para a ampliação dos registros experienciais do aluno. E, com este trabalho sendo feito nas escolas, mostra que o ensino passa por várias mudanças e, no mundo de hoje, adequar-se a melhores maneiras de ensinar, tornou-se pontos essenciais para motivar os nossos alunos.

Portanto, a ciência e sociedade fazem parte do processo de construção do currículo, artefato que possui um papel relevante nos espaços escolares. Viu-se que a essência do currículo exerce várias ramificações, em certo ponto, impõe a legitimação e poder na escolha e seleção dos conteúdos que norteiam o processo educativo. Não pretende-se com este estudo encontrar uma receita, a intenção é demonstrar as possibilidades de mudanças que podem ocorrer na ação do planejamento se o ato coletivo permear os objetivos que contemplem uma educação científica na qual o aluno seja o agente ativo desse processo.

4. Considerações finais

Neste trabalho, busca-se refletir sobre o papel do currículo na educação matemática: ciências e sociedade como agentes ativos desse processo. A intenção foi debater sobre o que é currículo, qual a sua função e construção, a relação das teorias tradicionais, crítica, pós-críticas, além de um breve relato sobre as abordagens científicas e, por fim, o enfoque da ciência e da sociedade neste processo.

Após a construção teórica, veio o escopo de verificar a campo o que acontece na prática, às concepções formuladas a partir das percepções dos teóricos citados no decorrer do texto contribuíram para compreensão das relações entre a práxis, principalmente nos momentos das entrevistas, na qual, ainda encontra-se arraigado de discursos ideológicos como o poder presentes nas falas e na prática docente.

Assim, nestas considerações, destacam-se alguns pontos que se consideram relevantes, dentre eles: as falas dos sujeitos que contribuíram para esta pesquisa. Os relatos de como é o planejamento e os critérios de seleção mostram que tais ações são vistas como possíveis causadoras deste currículo, que emana poder e reluta para não ser transformado. É possível perceber esta dominação na maioria dos relatos e na escolha dos conteúdos não foi diferente, vê-se que não há inserção, exclusão ou criação dos mesmos, a maior parte segue a proposta da SME.

Na busca por compreender a construção de um currículo emancipatório, torna-se necessário a reflexão dos caminhos que este artefato perpassa a fim de proporcionar um conhecimento científico capaz de contribuir na formação de sujeitos ativos em suas escolhas. Do mesmo modo que a escola e os professores possam refletir sobre os processos democráticos essenciais para a mudança desse currículo, preso ao poder de reprodução que ainda invade os ambientes escolarizados.

5. Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio: Graal, 1983.
- BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia**: Um Guia para a Iniciação Científica. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio: Francisco Alvez, 1975.
- CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 1999.
- CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**: Introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 18. edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural e diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 24, 1996.
- MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.
- PCN; **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, 1999.
- PINAR, Wilian F. **Understanding Curriculum**. Nova York: Peter Lang, 1995.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SCHON, D. The reflective practitioner. London: Basic Books, 1983. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.