

CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA: COMO SÃO TRABALHADOS OS CONTEÚDOS E COMO ESTES PODEM SER REDEFINIDOS

Autor (1) Angélica Almeida e Silva;

(1) Marina Batista de Moraes,

(2) Aridelson Joabson Almeida de Oliveira,

(3) José Ailton Francisco

(1) *Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – angelicalmeidaesilva@gmail.com;*

Resumo do artigo: O currículo segue uma teoria, que abrange várias abordagens, seja ela tradicional, crítica ou pós-crítica e que em cada uma dessas abordagens teóricas, há diversas possibilidades de como o currículo é visto e trabalhado na escola. Uma escola que valoriza seu currículo, percebe em seus alunos o resultado e a sua contribuição no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. As teorias tradicionais versam nas formas de organização e elaboração do currículo, restringindo-se a atividade técnica de como elaborá-lo. Em contrapartida, as teorias críticas começavam a questionar os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais nas possíveis diversidades e desigualdades. Esta pesquisa objetiva conhecer como os professores da Educação Fundamental I trabalham o currículo e os seus conteúdos no contexto escolar e quais ações poderiam redefinir estes currículos e analisar essas contribuições para o desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem. Esta pesquisa tem caráter exploratório, qualitativo e descritivo, com uma abordagem caracterizada como estudo de caso. A coleta de dados foi a partir de subsídios oriundos de um questionário explanatório, para uma sondagem objetiva e subjetiva, que foi aplicada na instituição de ensino municipal Apolônio Amorim, em Campina Grande – PB. Portanto, a escola não é apenas importante por aquilo que ensina, mas pelas relações sociais que oportuniza para quem nela está inserida, assim nós tivemos a oportunidade de conhecer e viver situações planejadas além de ter em mente um outra alternativa, caso a primeira não surta efeito, isso foi um bom aprendizado, pois descobrimos que nem sempre aquilo que está planejado ocorre de tal forma na prática, devido a imprevisibilidade dos indivíduos que fazem parte do contexto escolar.

Palavras-chave: Currículo e conteúdo, Educação conscientizadora, Ensino e aprendizagem.

Introdução

A escolha do tema de pesquisa para a realização deste artigo se deu por acreditar que o currículo possui diversos conteúdos pouco explorados, que são considerados “válidos” e “inquestionáveis”, porém é necessário compreender que o conhecimento que é valorizado, pode também possuir uma preocupante finalidade, que é a de fortalecer ainda mais as contradições existentes na sociedade, fazendo com que a classe dominante seja favorecida e ensinando, desde cedo, a classe dominada a interiorizar e aceitar seu papel de subordinado na sociedade.

A partir disso, vimos à importância e necessidade de se entender o currículo, como um meio de aumentar e/ou continuar esse olhar da sociedade, com os intuitos fundamentais, de analisar criticamente os conteúdos abordados no currículo e, assim como também, a quem estes forem favorecidos para que seja considerado válido. A consciência desses fatores pode formar alunos cada vez mais críticos e ativos no processo da aprendizagem, bem como, mostrar a eles o seu papel na sociedade, pois alcançando essa criticidade e retomando essa consciência, contribui-se para que suas ideias sejam ampliadas, como também faz com que os conteúdos ministrados sejam transmitidos de uma maneira mais eficaz.

No que se refere à contribuição social, acredita-se que essa consciência adquirida por parte dos alunos (como também professores), com relação aos fatores determinados como culturais, comportamentais e os conhecimentos presentes no currículo escolar sejam tidos e aceitos como pertinentes, já que em muitos outros casos, a consciência adquirida é negada, desvalorizada ou mantida a margem da educação. Pois acredita-se que ao valorizar alguns aspectos presentes no processo de ensino e aprendizagem, estamos contribuindo para a propagação de uma educação, que esta voltada para divisão e o fortalecimento das contradições existentes na sociedade. Essa problemática é de extrema importância, uma vez que havendo uma conscientização sobre o processo de discriminação social, cultural, econômica, entre outras, ainda estão presentes, mesmo de forma implícita, no currículo, não forma-se alunos alienados no processo de desenvolvimento educacional, social e humano, mais sim atinentes ao processo de discriminação e exploração, onde se encontram inseridos, e assim seja possível estabelecer as metas e objetivos que se deseja alcançar no processo de ensino e aprendizagem de forma ativa, racional e crítica. De acordo com Fleuri (2006), o tema da diferença e da identidade sociocultural, bem como o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural aparecem fortemente no campo da educação no Brasil.

A educação multicultural, para a diversidade, intercultural, dentre outras nomenclaturas, é um grande desafio, pois cabe respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que ao invés de anulá-las, ativa o potencial criativo e vital da conexão entre seus agentes e entre seus respectivos contextos. Para que haja tal educação é necessário repensar o currículo, de modo a organizá-lo mais flexível às diferenças, bem como as reconhecendo como indissociáveis aos sujeitos da nossa sociedade.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no período de abril a maio de 2014, numa Educação Municipal de Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Campina Grande/PB. Tal pesquisa se deu por meio de análises de questionários aplicados a professores da escola supracitada, nos quais buscamos compreender as opiniões, as práticas e as visões acerca do currículo e dos conhecimentos abordados na escola. Queríamos conhecer como professores trabalham os conteúdos presentes no currículo a fim de perceber se e como eles pensam e permitem o posicionamento crítico do alunado e se os conteúdos são suficientes para formar alunos críticos, ativos e reflexivos no processo de ensino-aprendizagem. Perceber também questões referentes aos conteúdos alienantes, de modo a observar o posicionamento dos professores a respeito de como abordar esses conteúdos de modo crítico, propiciando assim o posicionamento dos alunos. Além disso, buscamos verificar a compreensão dos professores nas questões referentes ao cotidiano e não cotidiano, a fim de perceber como eles entendem essas questões.

Desejamos, com este artigo, ampliar a visão acerca do currículo e dos conteúdos contidos nele, bem como apresentar meios de como trabalhar com conteúdo que abordem a multiculturalidade, visando uma educação conscientizadora, bem como expor reflexos e resultados de tal abordagem.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Apolônio Amorim, localizada na cidade de Campina Grande no estado da Paraíba. Seu surgimento foi no ano de 1949, por iniciativa do prefeito Elpídio de Almeida, seu nome tem origem a uma homenagem a professora que instalou a primeira escola de educação infantil do município. O prédio da instituição de ensino é tombado pelo patrimônio histórico da cidade por este motivo sua estrutura física permanece inalterada desde seu surgimento.

A escola funciona com as turmas regulares de educação infantil até as turmas do ensino fundamental dos anos iniciais, como também turmas de educação de jovens e adultos (EJA). Tendo como seu principal objetivo, a formação de cidadãos críticos competentes, através de um ensino de

qualidade, garantindo o acesso e a permanência do aluno (a) na escola, capazes de atuar e transformar a sociedade em que vivemos.

Para realização e coleta de dados desse trabalho, foi realizado um projeto de pesquisa que teve como subsidio um questionário explanatório, que auxilio como suporte para esse estudo. Esse instrumento de coleta de dados é utilizado para uma sondagem de acordo com o tema que se pretende estudar, o referido questionário, teve perguntas objetivas e subjetivas aplicadas na instituição de ensino municipal, no período: 28 de abril a 02 de maio de 2014.

Metodologia

O projeto de pesquisa foi desenvolvido no período de vinte e dois de abril de 2014 à dois de maio de 2015, tendo como campo da pesquisa professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Apolônio Amorim, localizado na cidade de Campina Grande, em seis sala de aulas. O objeto de estudo da pesquisa foram os professores da rede municipal de educação que atuam em sala de aula da Educação Fundamental I.

Pesquisa de Campo: A pesquisa teve como aspecto o caráter exploratório qualitativo e descritivo, pois faz emergir aspectos subjetivos que atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. O trabalho foi delineado com estudos de casos. Esse tipo de estudo é considerado descritivo quando se propõem a descrever como se manifestam determinados fenômenos, descrevendo situações e acontecimentos (Sampieri, Collado; Lucio; 2006). O estudo apresenta abordagem qualitativa que, longe de ser assistemática, se caracteriza pelo uso primário de material textual como material empírico, se apoiando em construções sociais das realidades estudadas e está interessada nas práticas e perspectivas dos participantes em relação à temática em estudo. (Flick, 2009).

O principal instrumento de pesquisa foi às observações sistemáticas, com entrevistas semiestruturadas. A observação, dessa técnica é extremamente relevante para privilegiarmos a qualidade dessa pesquisa. De acordo com Minayo (2008): teoria, método e criatividade' a observação permite ao pesquisador uma maior liberdade, como também, ajuda a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas, regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituições observadas, pois observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, etc.) algo específico. Dessa maneira, será possível individualizar ou agrupar os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao



mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, entre outros (Triviños, 1987). E a entrevista, assim contribui para fazer uma análise do discurso buscando indícios que surjam na realização em determinadas situações no processo ensino aprendizagem que possam fomentar o desenvolvimento e/ou ampliação do senso crítico e reflexivo dos alunos bem como a ampliação de suas perspectivas culturais e de diversidade.

Realizados estes momentos iniciais de pesquisa e coleta de dados acompanharemos o processo e o resultado destes, a fim de observarmos o decorrer do processo de ensino-aprendizagem, buscando identificar um que melhor se enquadre nos objetivos a serem alcançados. Com isso, observaremos como o professor utiliza dos conteúdos curriculares para desenvolver sua prática e se esta propicia uma abertura de diversidade cultural. Também serão objetos de observação os resultados obtidos durante o processo de acompanhamento de tais práticas, tentando perceber indícios da valorização cultural variada em sala de aula e tomada de consciência por parte dos alunos. Portanto, a partir de tais observações, será possível perceber se o professor explora, expressa e produz com objetivos definidos previamente, significados e propicia o desenvolvimento crítico e ativo do aluno nesse processo.

Resultados e Discussão

O currículo e sua contribuição no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Ao pensarmos em currículo recorremos a Tomás Tadeu (1999), em seu livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, que nos apresenta o currículo, suas funções, implicações e objetivos. Para Tomás Tadeu, cada currículo segue uma teoria, seja ela de linha tradicional, crítica ou pós-crítica, e em cada uma dessas teorias há um leque de abordagens de como o currículo é visto e trabalhado na escola.

As teorias tradicionais se concentravam nas formas de organização e elaboração do currículo, restringindo-se a atividade técnica de como elaborá-lo. Em contrapartida, as teorias críticas começavam a questionar os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Portanto, entendemos que as teorias tradicionais eram de aceitação, ajuste e adaptação, enquanto as teorias críticas eram de desconfiança, questionamento e transformação social.

A partir disso, o autor sugere diversos pontos de vista de cada uma dessas linhas, sendo interessante ressaltar as seguintes: Para Bobbit, o currículo é simplesmente uma atividade mecânica e burocrática; para Tyler o currículo além de ser técnico, deveria responder a quatro questões básicas: 1ª. Que objetivos educacionais se procura atingir; 2ª. Que experiências educacionais podem

ser oferecidas; 3ª. Como organizar essas experiências educacionais; e 4ª. Como saber se os objetivos estão sendo alcançados. Já Dewey, propunha um modelo mais progressista, de forma mais humanista, introduzindo aos estudantes, por exemplo, obras literárias e artísticas.

Ainda segundo Tomas Tadeu (1999), Bourdieu e Passeron, discutem a reprodução social, o capital cultural, o domínio simbólico e as diferentes culturas, levando em consideração esses fatores na construção de um currículo, pois segundo o autor, esses fatores influenciam tanto quanto ou até mais que o domínio de capital econômico, servindo como um divisor da parcela da sociedade que a possui daqueles que não partilham de fatores tidos como os aceitáveis, válidos, bons, corretos, entre outros.

Com isso, surge a “crítica neomarxista” de Michael Apple, na qual ele percebe a dominação de classe daqueles que detém o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas a força de trabalho, discutindo a importância e a necessidade de se evitar uma concepção mecanicista e determinista dos vínculos entre produção e educação, pois, para Apple, o currículo está estritamente relacionado às culturas econômicas e sociais mais amplas. Porém nos modelos tradicionais de currículo, o conhecimento é tomado como algo inquestionável.

Já Henry Giroux (1987) compreende o currículo como sendo algo “político cultural”, uma vez que este ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre o currículo. Giroux entende as teorias tradicionais sobre o currículo, assim como o próprio currículo, como contribuintes para a reprodução das desigualdades sociais e abre discussões para uma “Pedagogia da Possibilidade”, onde três conceitos são centrais: esfera pública, intelectual transformador e voz.

Esfera pública, nesse sentido, é a própria escola funcionando como um local onde os estudantes tenham a oportunidade de desempenhar habilidades democráticas de discussão e participação; o intelectual transformador compreendido no papel do professor ativamente envolvido nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação; e voz, sendo os próprios estudantes, para que estes possam ser ouvidos, lhes concedendo um papel ativo a sua participação.

Giroux defende suas ideias sobre forte influência dos pensamentos de Paulo Freire, sobretudo no livro “Pedagogia do Oprimido” (1979), no qual por um lado, a concepção libertadora de Freire e sua noção de educação forneciam as bases de um currículo e de uma pedagogia que apontavam para as possibilidades que estavam ausentes nas teorias críticas da reprodução então predominantes. E, por outro lado, mesmo que Freire salientasse a importância da participação das pessoas envolvidas

no ato pedagógico na construção de seus próprios significados e de sua própria cultura, ele não deixava de enfatizar também as estreitas conexões entre a pedagogia e a política, entre a educação e o poder.

Desse modo, Giroux entende a pedagogia e o currículo através duma percepção de “política cultural”, pois para ele, currículo envolve a construção de significados e valores culturais, e não está apenas envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. Na sua visão, Giroux entende o currículo como um local onde se produz e se cria significados sociais, que não estão apenas no nível da consciência pessoal e individual, mas que são estritamente interligadas as relações de poder e desigualdade.

Para Freire (1982), o ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo, ou seja, não estando apenas no mundo, mas transformando-o através de sua ação, captando a realidade e expressando-a por meio de sua linguagem e de sua cultura.

Ainda de acordo com Paulo Freire, porém agora no livro “Educação e Mudança” (1983), *“nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais.”* (p 61), ou seja, não existe educação fora das sociedades humanas, tampouco não há homens isolados, pois, o homem é um ser de “raízes espaços-temporais” constituído *com e na* sociedade, através das relações e interações humanas e com o meio em que vive. Sendo assim, faz-se necessário compreender que é uma educação libertadora e conscientizadora deve partir desse pressuposto, enxergando os sujeitos como únicos no processo de ensino-aprendizagem, mantendo-os incluídos e não de uma forma “inclusivo-excludente”, ou seja, como aquele sujeito que está inserido mas que na realidade ele não faz parte do processo, não acompanha e não se sente realmente incluso, mas de modo que eles sintam-se fazendo parte desse processo e, principalmente, de forma ativa e crítica.

Conceito de conteúdo alienante na educação escolar. Sabendo da importância e do papel primordial que a escola busca desenvolver no seu processo de formação do indivíduo, buscamos analisar o conceito do conteúdo alienante e não alienante na prática da vida e atividade social do aluno. Segundo Newton Duarte, o cotidiano estaria associado a atividades voltadas para as necessidades do indivíduo para sua sobrevivência.

“Atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são considerados não cotidianos.”(1996. P.32).

A realidade humana histórica social do indivíduo, é toda a sua vida cotidiana, pois não existe quem esteja fora dessa realidade, o modo de viver e as atividades de cada indivíduo na sua cotidianidade e sua capacidade de raciocinar e utilizar seus sentimentos e emoções se transforma em um modo de viver automático subliminar e involuntário, não havendo assim, a necessidade de se refletir sobre aquilo que se faz já que em muitos casos ela aparece de maneira automática. Com isso, observa-se a necessidade de buscar uma maneira de ultrapassar esse modelo usual para que se possa alcançar um nível de pensamento intelectual mais reflexivo.

Com isso, se faz necessário introduzir conteúdos não cotidianos, que se apresenta de forma divergente do cotidiano, que seria todo aquele processo de conscientização, reflexão e mediação sobre as ações do indivíduo é no exercício do não cotidiano que gera raciocínio científico e teórico.

Com base nas respostas obtidas nos questionários aplicados junto aos professores da Escola Municipal onde foi realizado a pesquisa, nas questões referentes ao currículo e os conteúdos percebemos uma preocupação por parte de alguns professores em trabalhar os conteúdos de forma conscientizadora porém outros ainda se sentem de alguma forma “controlados” pelas regras e valores adotados pela escola, ou até mesmo usam desse argumento para justificar sua postura, é o que percebemos na seguinte questão: “Sua escola transmite conhecimentos cidadãos capazes de conscientizar os alunos sobre seus direitos e seus deveres? Por quê?” Algumas respostas obtidas de caráter a concordar sobre a conscientização foram: “*Sim. Transmitindo o que cada um tem direito e quais seus deveres, por exemplo: direito a educação, a saúde entre outros.*”/ “*Sim, porque trabalhamos com os princípios básicos para uma boa educação ética, estética, a cidadania e construção de valores*”. Dessa forma, mesmo que de maneira não muito aprofundada, percebemos a consciência desses professores em relação a questões curriculares que vão além do simples conteúdo programático, ou seja, uma conscientização junto aos alunos para que eles compreendam seus direitos e posicionem sobre isso, porém sentimos falta de respostas que nos mostrassem uma preocupação com a voz do aluno e seu posicionamento crítico. Já na resposta: “*Às vezes. Pelas opções pedagógicas que não consideram o assunto de grande relevância em relação aos demais*”, sentimos ainda uma tentativa de justificar sua postura com relação aos aspectos que foram questionados, não podendo assim ser possível, perceber se esse professor realmente pensa isso ou se apropria desse argumento como forma de justificar um pouco ou nenhum subsídio de criticidade, no que se refere aos direitos e deveres dos cidadãos, por meio de conteúdos que propiciem essa discussão.



Ainda analisando os dados referentes ao referido questionário, em relação ao processo do conteúdo alienante e não alienante, encontramos algumas dificuldades, pois a maioria dos professores entrevistados não apresentou um incomodo e aceitabilidade em responder a pergunta, relatando não saber responder de forma correta o conceito, observou então que muitos apresentavam dificuldade de expor e definir a pergunta que corresponde ao em processo de alienação, apresentando uma insegurança, como podemos observar no entrevistado N°1 e 3 , não conseguindo assim, passar a ideia de forma clara, mostrando certa dificuldade de relatar muito bem sua opinião, quando ele diz: *“Acredito que seja quando está dentro do conteúdo próprio para aquele aluno, ou não alienante”*. *“O conteúdo alienante é aquele que prende o aluno só as regras, não deixando de expor seu ponto de vista sobre o assunto”*. Acreditamos que ele queria passar a ideia de alienação, relacionando-a ao currículo escolar e as diferenças existentes na utilização do termo cotidiano. O problema existente entre as teorias impostas e a realidade vivida na escola, é o distanciamento que ocorre entre a escola e o aluno como indivíduo sensível ao mundo e vida real.

Já o entrevistado N° 5, foi o que mais se aproximou e mostrou dominar o conceito, quando ele o trata como sendo: *“Um conteúdo alienante é aquele que não permite ao aluno desenvolver sua reflexão crítica, que permita ao aluno defender suas ideias, enquanto que, o alienante o aluno é apenas um receptáculo que recebe as informações e conhecimento e o aceita como foi transmitido”*. Assim como os entrevistados 4 e 6: *“o conteúdo faz parte da grade curricular, não é uma questão de ser alienante ou não. Mas a metodologia de trabalho deste conteúdo pode torná-lo alienante, ou seja, não oportuniza o aluno a pensar/ refletir sobre”*.

“Alienado seria o conteúdo fora do contexto de vida da criança, ao mesmo tempo esses mesmo conteúdo pode deixar de ser alienado caso a professora utilize experiências significativas com este conteúdo, assim possibilitando novos interesses do aluno frente ao conteúdo”. Que mais se aproximaram dos conceitos estudados, isso nos fez refletir e observar, que o objetivo do currículo no contexto do cotidiano, passa ser a diminuição do distanciamento existente entre o universo escolar e a realidade vivida do aluno no seu cotidiano. Para que o papel social dos alunos e os problemas enfrentados por eles na escola sejam cada vez mais enfrentados de forma mais simples e dialógica.

Considerações finais

Percebe-se que nossa observação no questionário e análises das respostas dadas pelos professores nos possibilitou um novo olhar, o conhecimento e a que uma pedagoga pode se deparar

em sua vida profissional. Os professores da instituição supracitada, apesar do pouco, mas produtivo e satisfatório espaço de tempo, colaboraram com nossa pesquisa nos oferecendo subsídios para que pudéssemos analisar e interpretar questões referentes a vários aspectos da educação, sobretudo os que nós optamos por focar: o currículo e os conhecimentos abordados.

Notamos que a prática e a temática abordada e apresentada por nós colaboraram para a ampliação da visão sobre o currículo, percebendo que podemos melhorar e refletir sobre a abordagem dos conteúdos afim de ampliar o senso críticos dos alunos impregnando-os de uma forma contextualizada com discussões acerca o conhecimento que muitas vezes não é questionado.

De acordo com Antunes (2001), a escola não é apenas importante por aquilo que ensina, mas pelas relações sociais que oportuniza para quem nela está inserida, assim nós tivemos a oportunidade de conhecer e viver situações planejadas além de ter em mente um outra alternativa, caso a primeira não surta efeito, isso foi um bom aprendizado, pois descobrimos que nem sempre aquilo que está planejado ocorre de tal forma na prática, devido a imprevisibilidade dos indivíduos que fazem parte do contexto escolar.

A experiência nos levou a refletir sobre as nossas ações, nossa metodologia e postura em sala de aula, pois também aprendemos com os professores, fazendo-nos rever certas atitudes no que se refere ao planejamento e metodologia pedagógica. E ainda, expandiu nossa visão acerca da instituição pública, como também nos fez rever valores e considerar questões referentes à realidade social de que os indivíduos estão inseridos.

Referências bibliográficas

Alves, N.; Garcia, R. L. (2001) O sentido da Escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A

Costa, M. V.; Silveira, R. H.; Sommer, L. H. (2003) Estudos culturais, educação e pedagogia. Revista Brasileira de Educação [online], n. 23, pp. 36-61.

Duarte, N. (2007) Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 4. Ed. Campinas, SP. Autores Associados. (coleção polêmicas do nosso tempo; v 55)

Fleuri, R. M. (2006) Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. Educação e Sociedade [online]. vol. 27, n.95, pp. 495-520.

Flick, U. (2009) Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed

Freire, P. (1979) Pedagogia do oprimido. 7ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra

Freire, P. (1983) Educação e mudança. / Paulo Freire; tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1982) Ação cultural para a liberdade. 6ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra

Giroux, H. (1987) Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez

Lopes, A. C.; Macedo, E. (2010) Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez

Minayo, M. C. (2008) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 27.Ed. Petrópolis, RJ: Vozes

Moraes, M. C. (2010) O paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papyrus

Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, P. B. (2006) Metodologia de pesquisa. São Paulo: McGraw-Hill

Silva, T. T. da (1999) Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica

Silveira, R. M. H. (Org.) (2005) Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais da educação. Canoas: Editora ULBRA, (p. 15-38 / p. 107-120 / p. 123-144 / p. 197-210 / p. 213-225).

Stort, E. V. R. (1993) A Construção do Sentido – Cultura e Vida Ética. In STORT, Eliana, Cultura, Imaginação e Conhecimento. A educação e a Formalização da experiência. SP. Editora da Unicamp, 1 pp 19-41.

Triviños, A. N. S. (1987) Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas

Vasconcelos, C. Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editor.

Vasconcelos, M.J.E. (2010) Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papyrus