

A ESCOLHA DOS CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM JUÍNA, MT

César Cristiano Belmar

Visando compreender o papel dos professores na construção do currículo de Matemática, foi realizada uma pesquisa com objetivo de analisar como esses sujeitos selecionam os conteúdos de ensino e os fatores condicionantes desse processo. Participaram do estudo oito docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Juína/MT. Os dados foram obtidos por meio de questionários, entrevistas e observação dos professores na construção do planejamento. Os resultados mostram que a seleção dos conteúdos que compõem o planejamento anual ocorre de forma aligeirada e tendo como referência os conteúdos listados nos livros didáticos. Em sala de aula o professor faz nova seleção, considerando a realidade dos alunos e as condições de trabalho na escola. A carência de formação específica para atuar na EJA dificulta a construção da autonomia do professor nesse processo.

Palavras-Chave: Currículo de Matemática, Seleção de Conteúdos, Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Os currículos resultam de arranjos sociais, econômicos, políticos, ideológicos e pedagógicos que conferem poder às formas de conhecimento trabalhadas na escola (APPLE, 2006). Historicamente, as decisões sobre o currículo escolar estiveram além do alcance dos professores e do próprio sistema educativo e foram configuradas pelos interesses e valores de alguns grupos hegemônicos responsáveis por determinar a seleção e organização dos conteúdos de ensino (ZABALA, 2002).

Admitindo essa ideia pode-se dizer que não é por acaso que determinados conteúdos estão presentes no currículo escolar. Eles não representam uma simples e neutra lista de saberes cristalizados nos livros didáticos. Ao contrário, fazem parte de uma tradição seletiva (feita por alguém que representa a visão que um grupo possui do saber legitimado) e são produto de pressões, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos.

O professor é um dos agentes desse processo, pois participa da (re)construção do currículo efetivamente desenvolvido na escola, materializado mediante a elaboração dos planejamentos, das aulas, dos projetos pedagógicos.

Este trabalho tem por objetivo analisar o processo de seleção dos conteúdos matemáticos do Ensino Médio na EJA realizados pelos professores e quais fatores condicionam essa seleção.

Inicialmente, apresentarei um breve histórico da EJA no Brasil, privilegiando as principais ações destinadas à educação de adultos que começaram a se desenhar a partir da década de 1930, bem como algumas concepções e orientações em relação ao currículo de Matemática para o Ensino Médio dessa modalidade de ensino. A seguir, abordarei a metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo. Apresentarei e discutirei, então, os resultados encontrados.

1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: contexto, histórico e orientações curriculares

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino instituída pela Lei 9.394 de 1996 e se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria (BRASIL, 2010).

As primeiras políticas oficiais voltadas para o ensino de adultos datam da década de 1930, em consequência da promulgação da Constituição Federal de 1934 que, pela primeira vez, declarou a educação como direito de todos, cabendo à família e aos poderes públicos a responsabilidade em ministrá-la (ARANHA, 2006). Com a mudança da Constituição em 1967 assegura-se a educação como dever do Estado (PAIVA, 2009). Em 1988 promulga-se a nova Constituição Federal que ampliou o dever do Estado para com a educação de adultos, garantindo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito a todos (SOARES e GALVÃO, 2005).

Com o amparo constitucional, as legislações no âmbito da educação começam a contemplar o segmento de jovens e adultos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5.692/1971 passa a garantir o ensino supletivo àqueles que ainda não haviam concluído os estudos regulares (ARANHA, 2006). A Lei 9.394, em 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e rompe com a concepção de ensino supletivo, passando a educação de

adultos a ser denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a ser reconhecida como modalidade de ensino.

Programas e ações diversas, no intuito de oferecer escolarização às camadas da população excluídas da escola, foram instituídos ao longo dessas décadas. Nesse aspecto, destacam-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942; a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos em 1945; o Serviço de Educação de Adultos em 1947; a Campanha Nacional de Educação Rural em 1952; o Movimento Brasileiro de Alfabetização em 1967; a Fundação Educar em 1985 e o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania em 1990.

A regulamentação da legislação educacional - LDB 9.394/1996 - referente à EJA ocorre no ano 2000, por meio do Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) que estabelece para a EJA três funções: reparadora (acesso a um direito negado), equalizadora (igualdade de oportunidades) e qualificadora (atualização e aprendizagens contínuas).

A Resolução CNE/CEB nº 01/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000a). De acordo com a legislação vigente, a EJA deve pautar-se pelos mesmos princípios estabelecidos para as demais modalidades de ensino. Argumenta-se, entretanto, que a sujeição da EJA às Diretrizes que orientam/norteiam o ensino regular não significa que deva ser desconsiderado o caráter específico dessa modalidade de ensino (BRASIL, 2000a).

No tocante ao Ensino Médio/EJA, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 orienta que a base nacional comum dos componentes curriculares deve abordar os conteúdos das três grandes Áreas (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias). No que diz respeito à Matemática, o documento orienta que os conteúdos a serem ensinados devem obedecer a uma seleção “cuidadosa e criteriosa”, dando “prioridade à qualidade do processo e não à quantidade de conteúdos a serem trabalhados” (BRASIL, 2006, p. 70). O critério fundamental a ser considerado na escolha dos conteúdos será o potencial destes para se relacionarem com os diversos conceitos e diferentes formas de pensar a Matemática (BRASIL, 2000b).

As orientações referentes à seleção dos conteúdos escolares não podem ser compreendidas descoladas das lutas e conflitos que permearam a história da legitimação dos currículos. Como campo de poder, o currículo reflete os diversos fatores e agentes em luta na sua construção (FORQUIN, 1993; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 1992). Ao conjunto desses agentes Chevallard (2009) denomina “noosfera”, composta por cientistas, professores, pais de

alunos, políticos, autores de livros didáticos, entre outros envolvidos com a educação. A atuação e o poder de influência de cada um na construção do currículo escolar são bem delimitados e não são equivalentes.

Como essa questão se apresenta na Educação de Jovens e Adultos? Essa questão moveu a pesquisa descrita a seguir, e que procurou compreender, mais especificamente, qual a participação do professor no processo de seleção dos conteúdos de Matemática no Ensino Médio da EJA e identificar os condicionantes desse processo.

2 O caminho metodológico da pesquisa

O estudo pautou-se pelos parâmetros de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e explicativo. Foi realizado em Juína, município que dista 700 quilômetros de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, e cujo censo 2012 registra pouco mais de 40.000 habitantes.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram oito professores que lecionavam Matemática no Ensino Médio/EJA na Rede Estadual de Ensino. Esse quantitativo corresponde ao total dos professores dessa Rede, no ano de 2012, quando os dados da pesquisa foram coletados. Todos são licenciados em Matemática, sendo três efetivos (concursados) e cinco interinos (contratados). Dos oito sujeitos, cinco são professores iniciantes, com menos de quatro anos de exercício na Educação de Jovens e Adultos.

Os dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, além de observação não participante desses sujeitos durante a atividade de elaboração do planejamento anual. Documentos oficiais que regulamentam a EJA e orientam o currículo de Matemática também foram consultados para a contextualização da temática investigada. Tanto a entrevista como a observação foram gravadas e transcritas integralmente.

3 Resultados e discussões

A análise dos dados obtidos mostra que a participação dos professores de Matemática do Ensino Médio da EJA em Juína, MT ocorre em dois momentos: (1) antes de os conteúdos adentrarem na sala de aula (quando o professor constrói o planejamento anual) e (2) quando

os conteúdos são ensinados, o que exige do professor a adequação destes à realidade da escola e dos alunos. Assim sendo, com base em Chevallard (2009), pode-se dizer que ocorrem a transposição didática externa (TE) e a interna (TI).

No primeiro momento (TE) a seleção dos conteúdos transcorreu em um único dia, restrito a poucas horas e à participação dos professores efetivos. Na ocasião, alguns conteúdos foram suprimidos, reduzidos ou inseridos. Para a realização dessa tarefa os professores consultaram livros didáticos e o planejamento do ano anterior; os documentos que norteiam a EJA não foram consultados. Do segundo momento (TI) participaram tanto os professores efetivos quanto interinos. Ambos realizaram mudanças na seleção dos conteúdos programados no planejamento anual.

Foram identificados alguns condicionantes que incidiram na seleção dos conteúdos realizada pelos professores.

Um dos condicionantes foi a formação do professor. Os professores afirmaram que, embora licenciados em Matemática, não cursaram na graduação nenhuma disciplina que abordasse a educação de adultos. Assim sendo, pode-se inferir, baseando-se na tipologia dos saberes docentes descrita por Tardif (2010), que sem a formação específica para atuarem na EJA, a seleção dos conteúdos realizada pelos professores foi orientada, principalmente, pelos saberes disciplinar (composto pelos conhecimentos propriamente matemáticos oferecidos na graduação), experiencial (aprendidos na prática docente, como, por exemplo, as metodologias mais adequadas aos alunos da EJA, a gestão do tempo das aulas), curricular (a sequência de conteúdos mais adequada) e da história de vida (crenças sobre os conteúdos de ensino considerados legítimos e importantes).

As representações que o professor tem do aluno da EJA (construídas na prática docente e também a partir de informações recebidas ao longo de sua vida) interferiram na escolha dos conteúdos de ensino. Em geral, são representações positivas, resumidas assim na fala de um professor: “[...] *é mais fácil trabalhar com adultos*”. Segundo os professores, essa facilidade decorre (1) do interesse demonstrado pelos alunos, (2) da postura dos alunos nas aulas e (3) da experiência de vida que proporcionou aos alunos muitos conhecimentos práticos. Ao lado dessas representações convivem outras, negativas. Para os professores, os alunos da EJA têm “*mais dificuldades de aprendizagem do que os estudantes do ensino regular*”. Tais dificuldades estão associadas a diversos motivos: o longo tempo distante da escola, o ingresso no Ensino Médio mediante exames classificatórios do Ensino Fundamental (provão ou prova especial), a falta de conhecimento básico da Matemática, entre outros.

Com base nessas representações, os professores classificam as turmas em “fracas” e “boas”, o que, por sua vez, influencia na escolha dos conteúdos a serem ensinados. À turma “fraca” destinavam-se os conteúdos “básicos” do Ensino Fundamental; à turma “boa” os conteúdos “mais elaborados”, próprios do Ensino Médio.

Forquin (1993) apresenta uma discussão nesse sentido, isto é, a representação de turmas fortes, médias ou fracas, construída pelos professores, repercute na forma pela qual organizam e apresentam os conteúdos de ensino. Para as “turmas fracas” consideram que se faz necessário “um ensino mais ‘concreto’, mais próximo da experiência cotidiana [...]”, enquanto que as “turmas boas” devem “aceder mais facilmente à compreensão das relações, à conceptualização, à formalização” (FORQUIN, 1993, p. 98).

Os professores investigados neste estudo consideram a carga horária insuficiente para trabalhar os conteúdos previstos. Esse fator foi determinante para a exclusão de certos conteúdos tanto do planejamento anual da disciplina como também para que outros, embora previstos no planejamento, não fossem trabalhados nas aulas.

Para resolver o problema da insuficiência da carga horária, adotaram as estratégias de (1) trabalhar superficialmente todos os conteúdos previstos e/ou (2) suprimir certos conteúdos e priorizar outros considerados relevantes para a vida cotidiana e profissional do aluno. A exclusão dos conteúdos teve como critérios: os considerados “mais difíceis” para o aluno aprender, os que têm pouca aplicabilidade no cotidiano e aqueles que demandam maior tempo para serem ensinados.

As tarefas pertinentes ao trabalho docente (as aulas, a preparação destas, a correção de atividades, a participação em reuniões, entre outras) ultrapassam o tempo destinado ao trabalho executado na escola. Tardif e Lessard (2011), analisando o trabalho docente apontam que para atender a essa demanda, o professor acaba tendo que dedicar momentos da sua vida particular.

Esse fato, observado pelos autores, também foi evidenciado nesta pesquisa. A sobrecarga do trabalho interfere no processo de escolha dos conteúdos de ensino e os obriga a (1) escolher para ensinar os conteúdos com os quais se sentem mais familiarizados, (2) suprimir ou postergar determinados conteúdos que domina, mas que demandam mais tempo para planejar, requerendo a subtração de certo tempo de sua vida particular.

Outro fator determinante da escolha dos conteúdos pelo professor foi a falta do livro didático. Apenas uma das escolas que ofereciam o Ensino Médio/EJA tinha livros didáticos em quantidade suficiente para todos os alunos, mesmo assim, eram livros destinados ao ensino regular (convém lembrar que não há livro específico no Programa Nacional do Livro

Didático para a EJA) e estes ficavam na escola e não com os alunos. Nas demais escolas, somente o professor possuía livro didático.

Na disciplina de Matemática, no caso investigado, a coleção de livros didáticos utilizada pelos professores era constituída por três volumes (um de cada série/ano do Ensino Médio regular). Contudo, o Ensino Médio/EJA tem a duração de dois anos. Assim, os conteúdos dos três volumes, programados para os três anos, são compactados em dois. Buscando adequar a sequência programática aos livros disponíveis, os professores alteravam a sequência prevista no planejamento anual. Como exemplo, vale relatar o ocorrido com o conteúdo “Matrizes”. O tema não estava previsto no planejamento anual do 2º Ano, no entanto foi contemplado nessa turma porque constava no livro didático utilizado pelo professor. Ele assim justifica: “[...] a gente a gente fez a escolha desse conteúdo [Matrizes], por causa do livro didático mesmo, para usar apenas um livro [...]”.

Nesse sentido, percebe-se que a crença num encadeamento sequencial dos conteúdos incide na escolha dos conteúdos pelos professores. O livro didático expressa essa sequência. Para o professor, ela é importante, pois a Matemática tem “[...] uma sequência lógica, [onde] um conteúdo depende do outro, se você quebrar a sequência o aluno não vai conseguir aprender”.

Essa concepção da existência de uma lógica sequencial para a disciplina foi sendo construída ao longo da formação do professor, desde quando aluno, e na sua prática docente. A crença nessa sequência linear é reforçada pelo livro didático, nas orientações curriculares e na prática pedagógica, dificultando a mudança, isto é, o professor conceber outras possibilidades de sequenciamento dos conteúdos de ensino.

Nas reflexões de Fonseca (2007, p. 67), a “rigidez que se imprime à organização e ao sequenciamento dos conteúdos de ensino sob a alegação de que ‘é preciso garantir tantos e tais pré-requisitos para seguir adiante’”, é uma concepção que ainda move a prática pedagógica de muitos professores que atuam na EJA. A autora prossegue afirmando que essa é uma concepção de Matemática ainda cultuada nas escolas e, frequentemente, usada para justificar as dificuldades dos alunos na compreensão dos conhecimentos matemáticos.

Outro condicionante da escolha dos conteúdos de ensino, identificado nesta pesquisa, foram as avaliações externas (Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM e os vestibulares). O ENEM e os vestibulares são instrumentos não só de avaliação dos sistemas de ensino, mas conferem aos alunos à possibilidade de continuidade nos estudos em nível universitário, o que é previsto nas legislações que regulamentam o Ensino Médio na EJA. Sendo assim, os professores reconhecem a necessidade de ensinarem o que é exigido nesses exames.

Essa constatação vem, de certa forma, ao encontro da ideia de Chevallard (2009) de que a avaliação exerce forte pressão nos sistemas de ensino e, portanto, na escolha dos saberes a serem ensinados nas escolas. Segundo o autor, para se tornar um conteúdo de ensino é necessário, entre outras condições, que o saber seja avaliável de tal forma que possa ser controlado pelo sistema de ensino.

Os Projetos de Ensino, que fazem parte da tradição das escolas da EJA/Juína, são outro fator que interfere na escolha dos conteúdos que serão ensinados em sala de aula. Em função da execução desses Projetos, alguns desses conteúdos podem deixar de ser contemplados e outros incluídos, alterando a sequência programada. Os professores explicam que não elaboram, deliberadamente, um Projeto para o Ensino Médio levando em consideração apenas os conteúdos previstos para essa etapa da escolarização. Apesar de os Projetos estarem previstos para acontecerem de modo paralelo e integrado aos conteúdos de ensino, os professores têm dificuldades de conduzir dessa maneira. O que ocorre, na maioria das vezes, é a interrupção da sequência prevista para o desenvolvimento dos conteúdos de Matemática, a fim de contemplar, de alguma forma, a temática do Projeto. Assim explica um professor: “[...] a gente para o conteúdo, trabalha o projeto em si, depois retoma as atividades”.

A existência na escola de recursos didático-pedagógicos do tipo TICs não foi um fator que incidiu sobre o processo de seleção dos conteúdos pelos professores. Segundo o depoimento dos professores, é possível ensinar conceitos matemáticos sem tais recursos. Das tecnologias disponíveis, o professor considera fundamental o giz e o quadro. Um dos professores explicita: “[...] Para mim os recursos tecnológicos não servem para nada, é só a questão mesmo da impressão [material impresso] que eu preciso, [...] para mim o fundamental é o quadro e o giz mesmo”.

Essa rejeição ao uso das TICs pode estar associada à insegurança em relação ao uso dessas ferramentas, dado que esse tema não mereceu a devida atenção na formação (continuada e inicial) dos professores sujeitos desta pesquisa. D’Ambrósio (2011) já havia verificado em suas pesquisas algo semelhante, isto é, que os computadores e a internet são ignorados pelos professores nos currículos de Matemática. Nesse sentido, de acordo com Kenski (1998), faz-se necessário que os cursos de formação tenham a preocupação em oferecer aos futuros docentes, além dos saberes científicos e pedagógicos, competências suficientes para que possam ser agentes, produtores, operadores e críticos das TICs.

Os dados produzidos nesta pesquisa nos levam a partilhar da ideia de que a organização do conhecimento escolar resulta “de uma sedimentação temporal ao longo da

qual houve conflitos e lutas [...]” na busca pelos conhecimentos dignos de serem desenvolvidos na escola (SILVA, 1992, p. 19). Os conteúdos escolares resultam de uma seleção efetuada no interior da cultura (FORQUIN, 1993). Essa seleção não é desprovida de conflitos, pois “diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros” (SACRISTÁN, 2000, p. 62).

4 Considerações finais

Do estudo realizado, pode-se concluir que dois condicionantes da seleção dos conteúdos escolares pelo professor permeiam todo o processo: as condições concretas de trabalho e a formação. Sacristán (2000) enfatiza esses fatores como limitantes da participação dos professores no âmbito das decisões acerca do currículo. Apesar disso, o autor pondera que os professores não são um agente passivo na construção do currículo escolar, isto é, não são um mero executor de decisões curriculares tomadas em âmbito externo a ele. Como explica Pimenta (2002, p. 36), eles “não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam”.

Refletindo sobre o condicionante “formação dos professores”, chamamos a atenção para a necessidade de os cursos voltados ao magistério contemplem as especificidades dos jovens e adultos, seus processos cognitivos, suas expectativas em relação à escola e à Matemática escolar, e que problematizem as representações que o futuro professor tem acerca da Matemática, da docência e do aluno jovem e adulto, visando à construção de novas e melhores práticas especificamente voltas a EJA.

Somado à formação inicial, faz-se necessário investir na formação contínua dos professores, de modo que esta seja mais uma oportunidade de estudos e reflexões, de problematização das práticas docentes, de discussão da evolução do conhecimento pedagógico em relação aos alunos jovens e adultos, de exposição de dúvidas, problemas e dificuldades, possibilitando a troca de experiências e do saber da experiência dos pares.

Quanto ao condicionante relativo às condições concretas de trabalho dos professores, a pesquisa mostra que se tivessem melhores condições para o exercício da profissão na EJA, poderiam selecionar outros conteúdos para serem ensinados, com base em outros critérios, buscando sempre encontrar as melhores alternativas para trabalhar com os alunos jovens e adultos.

A escola está situada num campo de poder do qual o professor é um dos agentes. Esse campo, ao mesmo tempo em que limita, deixa espaços para que o professor se movimente, construa alternativas e responda aos desafios da prática. O uso desse espaço, de forma autônoma, requer o empoderamento do professor como agente no campo de relações de poder que compõe o currículo. A boa formação e as boas condições de trabalho do professor são elementos que propiciam o empoderamento do professor no que diz respeito à participação ativa e crítica (ou seja, autônoma) na construção do currículo escolar.

5 Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, v. 3, 2000b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, v. 2, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2009.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 4. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FONSECA, Maria Conceição Ferreira Reis da. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 58-71, maio/jun./jul./ago. 1998.

PAIVA, Jane. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. In: SAMPAIO, Maria Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (Org.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 21-64.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOARES, Leôncio José Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 257-277.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizar e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.