

O papel dos meios didáticos na construção do currículo de História da Educação de Jovens e Adultos

Claudia M. de Abreu Furtado¹

Resumo: Este estudo deriva da necessidade de compreender a relevância dos meios didáticos no processo de seleção dos conteúdos de História para construção do currículo planejado da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio. Concebendo o currículo uma prática, fez-se necessário compreender como os professores se utilizam dos meios didáticos, tradutores do currículo prescrito para construção de um currículo tão específico como o da EJA. A partir de uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com professores de História do Ensino Médio da EJA da Rede Pública Estadual de Pernambuco, bem como a análise da literatura e documentos que puderam esclarecer a influência que os meios didáticos exercem na seleção dos conteúdos que compõem o currículo de História do Ensino Médio planejado pelos professores da EJA.

Palavras – chave: Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de História.

The use of didactical means in History Course Plan construction for Young and Adult Education

Abstract: This work comes to attend the need of understanding the didactical means relevance in the History contents selected for the construction of a planned course for Young and Adult Education in the Secondary School. The course plan is understood as a “praxis”, it is important to understand the way teachers make use of didactical means as they are the conductors of the usual course plan into another, the very specific young and adults’ education course plan. By qualitative approach, it was made interviews and analyses of specific papers and literature, with two History teachers, workers with young and adults’ education for State of Pernambuco Public School, in order to make clear the influence of didactical means on the selecting of contents that compounds the History Course Plan for Secondary School planned by Young and Adults Teachers.

Key-words: Course plan. Young and Adults Education. History Teaching.

Introdução

Dentro da História da Educação, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida como uma modalidade de ensino que atende a população excluída da educação regular, que participa da sociedade, consome, trabalha e, de alguma forma, não se encaixa no modelo de

¹ Professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE e graduada em História pela Universidade Federal de Pernambuco.

ensino regular proposto. Por isso, pensar um currículo para a Educação de Jovens e Adultos é saber que “O jovem e o adulto possuem necessidades específicas de ensino e de aprendizagem, por que se trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência” (PINTO, 1994: 86). Assim, é imprescindível uma proposta curricular que se adeque às expectativas e realidade dos alunos.

Partindo deste pressuposto, surgiu o interesse deste estudo, o qual visa compreender qual a relevância dos meios didáticos no processo de seleção de conteúdos de História para construção do currículo planejado, ou seja, qual a função dos meios didáticos, especificamente, os livros-texto de História para construção do currículo pensado para a sala de aula da EJA do Ensino Médio.

Nesse sentido, esta pesquisa de abordagem qualitativa se deu a partir de uma análise bibliográfica e empírica, na qual foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com dois professores de História do Ensino Médio de uma Escola da Rede Pública Estadual de Pernambuco, sendo esta exclusivamente de EJA. A fala dos professores, bem como a literatura analisada, levou-nos a discutir neste artigo sobre o papel do professor na mediação do currículo enquanto um conhecimento cultural socialmente e historicamente produzido a ser trabalhado com os alunos na sala de aula do Ensino Médio da EJA, tendo como principais meios para isto os materiais didáticos pré-elaborados, principalmente os livros-texto. Para tanto, se fez necessária uma discussão sobre a importância que o Ensino Médio da EJA vem exercendo no país, como uma via para se atingir parâmetros nacionais e internacionais de Educação, salvaguardando, um direito que está instituído por lei e em acordos internacionais aos cidadãos brasileiros.

Discutimos em seguida o que os documentos oficiais norteadores do currículo de História e o que os especialistas comentam sobre o mesmo, finalizamos com a análise da fala dos sujeitos participantes desta pesquisa à luz das considerações feitas pela bibliografia especializada, no que diz respeito ao papel exercido pelos meios didáticos na seleção de conteúdos de História para construção do currículo planejado. A realização desta pesquisa mostrou-se de grande importância no sentido de compreender o papel exercido pelos materiais na elaboração do currículo pelos professores de História do Ensino Médio, além de revelar outras possibilidades de estudos referentes ao processo de construção curricular de História na EJA.

As várias concepções do campo curricular

Existe uma multiplicidade de interpretações sobre o conceito deste campo de estudo da Educação. Segundo Pacheco (2005: 41), a dificuldade de definição do campo curricular é “complexa porque existe uma grande diversidade no pensamento curricular”, isto demonstra que não existe um consenso teórico sobre o currículo. Silva (2002), considera que toda discussão em torno dos estudos curriculares contribui para a elaboração de concepções e não de teorias do currículo, pois cada definição que tentarmos fazer do currículo não é neutra, não está isenta de intenções. Cada uma delas expressa um momento, porque “toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses”.(PACHECO, 2005: 36).

Na perspectiva de currículo acima citada, uma grande questão é saber por que se privilegia este conhecimento em detrimento de outros? A serviço de quem está o conhecimento considerado válido? Fundamentado em que está o aprendizado? Estas questões norteiam o que é de fundamental importância considerar nos estudos curriculares. Entender as relações de poder que sustentam a sociedade é compreender as relações pedagógicas que serão estabelecidas pela proposta curricular. O currículo traduz a escola, ele norteia as relações que serão estabelecidas dentro e fora dela, ele se constitui dos elementos responsáveis pela formação humana na instituição escolar. Neste sentido, o professor é sujeito fundamental nas relações estabelecidas do fazer curricular. Na prática ele é o mediador entre o currículo prescrito e os alunos, sua mediação é condicionante para “moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural” (SACRISTÁN, 2000: 168).

E se o currículo é uma prática, segundo Pacheco (2005), faz-se necessário analisar, conforme Sacristán (2000), como se processa a construção do currículo tendo como principais tradutores os meios didáticos utilizados pelos professores, que “De algum modo, acode a ‘pré-elaborações’ que ‘pré-planejam’ sua atuação” (*idem*). Ainda, segundo o mesmo autor, o currículo que é apresentado aos professores sofre modificações de várias ordens ao mesmo tempo em que também modifica o professor, devido a variantes internas e externas. O professor atribui significados e valores ao que deve ser ensinado; ao moldar o currículo ele é influenciado por parâmetros como sua formação e concepção de profissional, além dos institucionais, que de alguma forma não o permitem ser autônomo, já que não seleciona as condições nas quais realiza o seu trabalho. A influência dessas condições nas decisões que os

professores tomam na prática curricular, mais precisamente, na seleção dos conteúdos é muito forte, como justifica Sacristán (2000: 149),

As condições atuais da realidade impõem aos professores acudir a pré-elaborações do currículo para o seu ensino, se podem achar na tradição profissional acumulada e nos agentes externos que lhe ofereçam o currículo elaborado. A debilidade da profissionalização dos professores e as condições as quais desenvolvem o seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar. Esta é a função capital que os meios didáticos cumprem, mas sobretudo os guias didáticos e os livros-texto, que são os autênticos responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores.

É do professor o papel, em última instância, de adaptar o currículo à sua realidade para a realização da *práxis* pedagógica. Ele introduz significados neste processo de filtragem que são decisivos na mediação entre o aluno e a cultura. De acordo com Sacristán (2000: 176), “A mediação do professor no currículo é complexa, não podemos vê-la como uma mera operação de mutilar ou acrescentar. Desta maneira, o currículo é concebido como resultado de uma construção cultural, assim como, o conhecimento através dele disseminado; “ambos expressam significado social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexas relações de poder” (SILVA, 2002:136), sendo de fundamental importância o papel da linguagem e do discurso nesta construção.

Diante do que foi exposto a partir das discussões existentes sobre o currículo, é inegável o fato de que o currículo é sim um documento de identidade como afirma Silva (2002: 150). Não podemos analisá-lo e compreendê-lo sem contextualizá-lo, o currículo possui significados que forjam a identidade e a cultura, a qual quer se reproduzir. Ele reproduz as verdades que foram culturalmente produzidas pela sociedade capitalista. Mas também se mostra um terreno de resistências, de lutas, de integração, de libertação, de questionamentos, de percurso que contribuem para a construção da identidade humana.

O Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos e o Currículo de História

Um dos fatos marcantes da recente História da Educação brasileira é a expansão do Ensino Médio. Com a garantia de proporcionar o acesso e permanência à Educação, daqueles, que por motivos diversos, não conseguiram ter acesso à mesma em tempo regular, a Constituição de 1988 garantiu à Educação de Jovens e Adultos ser incluída como modalidade da Educação Básica. Isto abriu precedentes para o seu reconhecimento em outros documentos e projetos específicos dos governos, observando-se as especificidades didático-pedagógicas do público alvo, como define o art. 5º e 37º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Contudo, a idéia de uma EJA que permitisse ao seu público ter as suas expectativas de aprendizagem, sua cultura e seu conhecimento prévio valorizados no processo de ensino-aprendizagem, são oriundas da concepção de Educação de Jovens e Adultos que se configurou a partir da década de noventa, em documentos como a Declaração de Hamburgo para a Educação de Adultos, da qual surgiu a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, documentos norteadores da EJA no mundo, os quais o Brasil é signatário.

O perfil da Educação de Jovens e Adultos no Brasil atualmente objetiva atender as necessidades básicas de aprendizagem do aluno. A EJA não se restringe somente a um processo alfabetizatório, hoje ela assumiu outras feições, não se limita mais a dominar os simples códigos de escrita e leitura. Neste sentido, o Estado investir no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos hoje representa a possibilidade de inserir o país dentro dos critérios indicadores de desenvolvimento socioeconômicos, mas principalmente de cumprir um dever para com o cidadão, no que diz respeito à qualidade de vida, acesso à cultura e às linguagens, bem como ao reconhecimento social.

A partir da década de 90, com a expansão do ensino fundamental, começou-se a pensar na universalização do Ensino Médio no Brasil, a forjar a sua identidade para que ele não se constituísse de apenas uma pequena minoria de sobreviventes do Ensino Fundamental. Assim, pela primeira vez o Ensino Médio adquiriu seu caráter formativo na educação brasileira através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Esta Lei, em seus artigos 37 e 38, reconhece a importância do Ensino Médio para a formação dos alunos da EJA, determinando que eles deverão ser habilitados para prosseguirem os estudos em caráter regular. No que se referem ao currículo da EJA, as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos no art. 19, determina que “os cursos de ensino médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos arts. 26, 27, 28, 35 e 36 e às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio” (SOARES, 2002: 140). Observa-se que ela remete as suas orientações para a base comum nacional curricular prevista pela LDB 9.394/96. Levando-se em consideração os princípios da equidade, da proporcionalidade, da contextualização, além da faixa etária e os perfis dos estudantes.

Segundo o III inciso do art 5º da Resolução CNE/CEB/2000, o currículo da EJA como as práticas pedagógicas devem atender as necessidades do perfil específico desta modalidade, assegurando “aos estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica” (SOARES, 2002: 136). Como se pode perceber os documentos atestam o perfil específico da EJA e deixam claro que o currículo desta

modalidade deve conter os componentes existentes no currículo do Ensino Médio regular, assegurando ao aluno, no processo de ensino-aprendizagem, a sua preparação para a vida, para o exercício da cidadania e para sua inserção no mundo do trabalho, bem como seu aprendizado contínuo e autônomo, atrelado à criatividade e à capacidade de solucionar problemas existentes na vida social.

Diante dessas especificidades existentes no Ensino Médio e da necessidade do currículo da EJA conter os elementos comuns ao currículo do Ensino Médio regular, o professor frequentemente se questiona sobre: O que eu devo ensinar? O que e como selecionar os conteúdos considerados importantes? Como ensinar? O currículo não é mera seleção de conteúdos. O currículo demanda uma concepção de ensino, de ser humano, de cultura e de mundo, as quais estejam filiadas o professor, a instituição de ensino e o aluno. Toda construção curricular implica a seleção, tomar decisões sobre o que ensinar e o que aprender e que deve estar articulado ao saber historicamente construído, aos problemas e objetivos da localidade a qual a escola está inserida, sem esquecer das dimensões científicas, do trabalho e tecnológicas.

Compreendemos que o ensino de História deva estar em consonância com as questões do seu tempo e, conseqüentemente, o currículo deve refletir isso, pois como coloca Bezerra (2006: 39) “A necessária seleção de conteúdos faz parte de um conjunto formado pela preocupação com o saber escolar, com as capacidades e com as habilidades, e não pode ser trabalhada independentemente.” A maioria dos especialistas e os atuais documentos oficiais concordam que o currículo de História deve levar em consideração os conceitos básicos historicamente construídos, bem como a sua historicidade. Desta forma, a História, assim como o currículo, é fruto do seu tempo, é forjada a partir de construções sociais, culturais, ideológicas, políticas e econômicas. Portanto, ela não deve ser ensinada e aprendida como se fosse algo incontestável e imutável. Assim, delineia-se a grande tarefa do professor de História, em estar atento aos desafios que a sociedade do novo milênio apresenta. Sabendo este professor que não se consegue “vencer” toda a História, mas que

os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino-aprendizagem, e sua seleção e escolha devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico. Além disso, eles são concebidos não apenas como a organização dos fenômenos sociais historicamente situados, na exposição de fatos e conceitos, mas abrangem também os procedimentos, os valores, as normas e as atitudes. (BEZERRA, 2007: 39)

Como fica o currículo de História na Educação de Jovens e Adultos? Os especialistas apontam para que o mesmo não seja infantilizado, nem tampouco fragmentado para “o atendimento a uma suposta cientificidade do fazer escolar” (OLIVEIRA, 2004: 108), que não se desconsidere os interesses e expectativas dos alunos em relação ao conhecimento historicamente produzido. Propõe-se direcionar o currículo de História com vistas a atender as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, bem como levar em consideração as abordagens dos conceitos básicos da História dialogando com os saberes, desejos e a realidade dos estudantes da EJA do Ensino Médio.

Os meios didáticos e sua influência na construção do currículo de História do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

A importância do ensino de História como uma disciplina que historicamente tinha função moralizadora e cívica de acordo com os moldes do Estado, hoje, tem conquistado um papel muito mais significativo nas salas de aula e propostas curriculares, sendo uma das disciplinas que contribuem na formação de um ser crítico e consciente de sua historicidade. Na EJA essa disciplina tem importante valor na construção de identidades, do reconhecimento do papel social do aluno, bem como na formação de uma consciência histórica de valorização da memória individual, coletiva e do patrimônio cultural.

Existe a necessidade de compreender diversos processos existentes na construção do currículo de História planejado pelos professores do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. Contudo, cabe-nos neste artigo apresentar as considerações sobre o papel dos meios didáticos, em especial, os manuais didáticos, na seleção dos conteúdos que compõe o currículo planejado de História para esta modalidade e nível de ensino em questão. É notória a grande influência que os meios didáticos exercem sobre os professores como destaca Sacristán (2000: 150) “de fato, é conhecida a dependência do professorado de algum material que estrutura o currículo, desenvolva seus conteúdos e apresente ao professor em termos de estratégias de ensino”. Esta extrema dependência em relação aos materiais pré-elaborados tem levado-os a não questionarem a origem do material, seus procedimentos de produção e, muitas vezes, até a escolha do mesmo.

É através dos materiais didáticos, principalmente, os livros-texto que o Estado busca regular o currículo. Para isso criam, por exemplo, políticas de adoção dos livros-texto, nas Escolas públicas, alimentando um sistema de produção para fins pedagógicos que, elaborados

fora das condições da prática pedagógica, vicia o professor por estes se apresentarem como recursos tradutores do currículo prescrito, facilitadores nas aulas, pois lhes oferecem segurança e direcionam o processo de ensino e atividades. Neste contexto encontramos os livros texto, que são, segundo Abud (2007: 115), “os mais poderosos instrumentos na produção do currículo no cotidiano escolar”, sendo os mesmos, em muitos casos, os sustentadores da prática pedagógica, permitindo ao professor ser apenas um mero executor de atividades.

No Estado de Pernambuco adotam-se livros didáticos para o nível Fundamental e o Médio do ensino regular da Rede Pública, bem como para as fases III e IV da Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, ainda não existe uma política de adoção de livros-texto para o Ensino Médio da EJA, como também não há uma Base Curricular Comum Estadual específica para este nível de ensino da EJA. A partir deste contexto pensamos, com base em que critérios e documentos norteadores o professor de História da EJA elabora o currículo proposto para a sala de aula? Quais meios utilizam para tal processo? Como seleciona os conteúdos que irão compor este currículo? Se levarmos em consideração que alguns estudos¹ demonstram a imensa dependência do professor de História em relação aos livros didáticos, entendendo que o mesmo busca nos materiais didáticos pré-elaborados, principalmente nos livros, os meios ideais de tradução do currículo prescrito. Mas como traduzir este currículo se não existe uma Diretriz Estadual? E tampouco os professores conhecem as Diretrizes Nacionais como podemos observar na fala dos mesmos “É aquela que a gente vem com um trabalho, uma cópia que é dada pela direção na hora que a gente se reúne”² (Professor A).

Não existe no currículo do curso de História uma disciplina sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Assim, como este professor leciona nesta modalidade? Fora este fato, não há uma preocupação por parte do Estado em formar o professor para ingressar no ensino da EJA. Poucas são as formações continuadas específicas oferecidas por esta instância para a modalidade e nível de ensino aqui discutidos. Isto acarreta na reprodução de práticas e materiais derivados do ensino regular, consequentemente, o currículo também.

¹ Tomou-se aqui como referências ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006. ABUD, Kátia. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

² Este se refere às reuniões de planejamento anual realizadas pela equipe pedagógica, na qual se discute o currículo da disciplina com todos os professores de História.

Contudo, a prática vai fazendo o professor compreender que o tempo pedagógico na EJA é reduzido, comparado ao do ensino regular, como coloca o professor A e o Professor B “O médio são três anos em dois (...) então a gente tem que fazer uma síntese” “Hoje não! Com duas aulas? E uma aula dividida? Eu não consigo trabalhar os conteúdos que quero na EJA”. A pluralidade geracional, cultural, econômica e social demanda práticas, saberes e um currículo que atendam as necessidades de aprendizagem específicas deste público, materiais didáticos específicos que mediem o ensino-aprendizagem como observamos na fala do professor A quando perguntado sobre que materiais ele utiliza para preparar a aula:

São de vários livros (...) eu tenho uma média, o que no caso do Egito, um assunto como esse, eu já li uma média de uns dez a quinze livros tá entendendo? A partir disso aí eu já fiz apostilas desses assuntos, mas retirando desses livros.

Quando perguntado se eram apenas livros didáticos o professor A responde: “Sim didáticos, tem também muitos né que eu trago, mas, às vezes, nem sou eu, as pessoas trazem de outros países aí eu leio, tá entendendo? É, mas de preferência didático”. Quando fora questionado sobre este material do ensino regular ser utilizado não só como referência para ele, mas para os alunos da EJA, ele fala: “Não, Não. Eu tenho que fazer apostilas, adaptações (...) Não, não. (...) Nem isso a EJA tem. Livros. Não tem, Não tem”. Quando questionado sobre a adaptação dos materiais que se fundamenta para construção do currículo ele responde:

Isso mesmo adapto. Agora cada professor deve fazer isso, porque não existe. Tentaram fazer há três, quatro anos atrás, aí mandaram o livro pra gente³. Horrível o que selecionaram e botaram. Só a capa de EJA! Mas você via que aquele livro era do regular, do período regular sim (...) Não atende as necessidades (...) Mais nunca, toda vez prometem, prometem. Agora mesmo esse ano prometeram dar livro para o EJA, mas da escola regular. Desse jeito eu não quero, eu preciso de livros para o EJA, não é verdade?

A partir do que foi exposto pelos professores, percebemos que os mesmos utilizam como meios tradutores do currículo os materiais didáticos do ensino regular, principalmente, os livros-texto, entretanto as especificidades encontradas na EJA obrigam-nos a adaptarem o currículo, bem como os meios tradutores deste. Um olhar diferenciado é lançado sobre estes materiais, em virtude da necessidade de elaborar material específico para esta modalidade e nível de ensino. Porém, fica claro na fala dos mesmos que pela ausência de uma formação continuada específica para o trabalho com EJA, de reuniões de professores para discussão

³ Este se referiu à elaboração de livros didáticos para o Ensino Fundamental da III e IV fases realizado em parceria MEC/ Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco em 2006.

sobre seu trabalho, pelo desconhecimento de documentos norteadores do ensino da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo e a falta de uma Proposta Curricular Estadual faz com que estes professores utilizem como referência os programas não específicos da EJA como o dos Vestibulares ou do Centro de Ensino Supletivo do Estado de Pernambuco – CEESU.

Um outro fator que merece atenção é que mesmo utilizando os materiais do ensino regular como meios tradutores do currículo, os livros didáticos não pareceram ser, como considera Abud (2007: 113), a ‘muleta do professor’ da EJA, apesar do livro didático ser “quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e por isso, apóia nele a parte central do seu trabalho” (*idem*: 115). Mas percebemos, também, a pouca utilização de outros meios didáticos como materiais audiovisuais, aulas de campo e ferramentas como o computador e a internet. Estes alegaram a falta de condições estruturais da escola que permite apenas aulas expositivas.

Considerações Finais

Compreendemos o currículo como sendo documento carregado de intenções, de vivências, de identidade, sendo “um conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutivas” (MOTA, VELOSO, BARBOSA, 2007: 1), a partir disso indagamos: O professor de História percebe que o currículo se propõe a tal? Este, na medida em que é moldado pelos professores, está permeado de significados e significantes em relação ao conhecimento, à cultura e à formação do professor, como também carrega o peso das implicações institucionais e pedagógicas que fazem do currículo uma prática, manifestado através das metodologias e abordagens dadas pelo professor.

Percebemos, com base na análise da fala dos professores e do aporte teórico, que existe a necessidade de uma formação específica para o trabalho com a EJA, pois os professores constroem o currículo, selecionam os conteúdos, as metodologias, abordagens, os recursos didáticos, além de planejarem a sua prática em função das impressões que desenvolveram sobre os alunos da EJA, já que não receberam formação inicial, pouca ou nenhuma formação continuada e dificilmente leem textos específicos para o ensino em tal modalidade ou sobre currículo.

Destacamos que esta pesquisa indicou a necessidade de outros estudos no que tange à prática do currículo de História apresentado e planejado pelos professores da EJA, como também estudos que reflitam sobre as impressões dos alunos acerca do currículo praticado.

Referências Bibliográficas

- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**, comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.
- Ciências Humanas e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133p. (Orientações curriculares para o ensino médio - OCEM; volume 3)
- MOTA, Carlos Ramos; VELOSO, Najla; BARBOSA, Sampaio. **Currículo para além das grades** – construindo uma escola em sintonia com seu tempo. Disponível na Internet. <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/cp/tetxt1.htm>. Acesso em: 10 de mai. 2007.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pensando o Currículo na educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (O sentido da escola)
- PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, Leôncio José Gomes. **Diretrizes curriculares nacionais: educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.