

A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO 1º. CICLO DE FORMAÇÃO

Marilce da Costa Campos RODRIGUES¹

RESUMO: O objeto deste estudo é a organização curricular presente na prática pedagógica dos professores do 1º. ciclo de Formação. A pesquisa tem como objetivo a compreensão do processo de organização curricular na prática pedagógica desses professores. Tem como suporte metodológico a pesquisa qualitativo-interpretativa que utiliza como instrumento de coleta de dados a observação, o registro de comentário dialogado, a entrevista e a análise documental. A orientação da construção do objeto de estudo se deu a partir das questões: Quais concepções e práticas de organização curricular orientam a ação docente no 1º. ciclo de formação? Que modalidade de organização curricular é assumida pela escola na prática curricular dos professores do 1º. ciclo de formação? Esses questionamentos ajudaram a compreensão desta organização curricular nos espaços constituídos pelos momentos de planejamento e pela ação docente em sala de aula. A investigação tem seus suportes teóricos, especialmente, nos seguintes autores: Beane (1997), Freire (1987), Lopes (1999), Macedo e Lopes (2002), Sacristán e Gómez (1998), Sacristán (2000) e outros. Os dados coletados e analisados dão a conhecer um enfoque, na escola, de uma concepção de organização curricular que flexibiliza com tendências ora mais intensas ao currículo disciplinar e ora mais intensas ao currículo integrado. As formas de organização curricular coexistem na prática dos professores, sendo predominante a disciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Organização curricular. Integração curricular.

Neste artigo, debruço-me na reflexão sobre as concepções e práticas de organização curricular, presentes na ação pedagógica dos professores, abordando análises e resultados da investigação² realizada em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Cuiabá-MT.

Esta Rede de Ensino passou por um momento histórico bastante fértil e instigante, desde 1988, com discussões inovadoras na área de currículo, a partir da reformulação da política pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Isto me proporcionou muitos conflitos e inquietações, pois sou professora desta rede há vinte e dois anos, que me levaram à busca de maior aprofundamento nesta área, com este estudo.

A temática sobre currículo tem sido amplamente estudada, nos últimos anos, no contexto educacional brasileiro. Embora considere que o assunto deva estar sempre em discussão, não significa considerá-lo esgotado e plenamente debatido. Assim este campo de estudo é, mais uma vez, ampliado por esta investigação realizada com docentes que atuam em

¹ Doutoranda em Educação. UFSCar - Universidade Federal de São Carlos. Pós-Graduação em Educação. São Carlos – SP – Brasil. 13565-905 - marilcedacostacamposrodrigues@gmail.com

² Pesquisa de Mestrado concluída no PPG em Educação da UFMT, com o título *Concepções e práticas de organização curricular dos professores do 1º. ciclo de formação de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá-MT*, sob a orientação da Profª. Drª. Jorcelina Elisabeth Fernandes.

uma Escola Pública de Cuiabá organizada por ciclos de formação humana. Uma busca de reflexão que se volta para a prática pedagógica destes professores.

Quando centralizei o estudo curricular na prática, marquei localmente o seu ponto de problematização, o contexto da Política Pedagógica assumida pela Secretaria Municipal de Educação. Um contexto bastante provocativo, pois desde 1994 a rede passa por um processo de reorganização dos currículos de suas escolas. Com isso, não quero desconsiderar o contexto social e, muito menos, o papel do professor enquanto formulador do currículo e o espaço da escola como produção cultural, pois tenho a clareza que as relações de poder estão implicadas em cada forma de organização curricular que se consolida no espaço escolar.

Partindo desta compreensão, a pesquisa foi delineada com a finalidade de compreender o processo de construção da organização curricular na prática pedagógica dos professores do 1º. Ciclo de Formação de uma escola da Rede Pública Municipal. Esta foi desenvolvida tendo como sujeitos três professores do 1º. ciclo de formação. Utilizei a metodologia qualitativa e interpretativa de pesquisa para apreender os mecanismos e significados das interações que ocorreram, agindo e interagindo ao mesmo tempo no contexto da escola.

Na abordagem qualitativa, o significado tem uma importância essencial. Para compreender os sentidos que foram sendo compartilhados no processo desta pesquisa, foi necessário ir estruturando o plano de investigação, com base no próprio estudo, com flexibilidade. Buscou-se adequar a realidade pesquisada, porque tinha a preocupação com o contexto vivenciado na escola, e os locais devem ser entendidos no contexto histórico das instituições, uma vez que o comportamento humano é influenciado por este contexto.

Este estudo assume um posicionamento teórico-curricular pela integração crítica, com isto quero ressaltar com Lopes e Macedo (2002), que o campo de constituição teórica e os estudos sobre currículo que investigam a organização do conhecimento escolar, evidenciam uma divergência de opinião entre os pesquisadores que defendem ser a organização do conhecimento escolar uma seqüência de conteúdos selecionados e divididos em campos do saber, onde a lógica da disciplina prevalece, cabendo basicamente à escola simplificar o conhecimento para o ensino, e por outros pesquisadores que defendem um processo mais amplo de construção dos saberes, cabendo à escola a produção dos saberes escolares, onde, pela lógica da integração, teremos subsídios teórico-práticos para a implementação de uma proposta curricular integradora.

Porém, essas lógicas de organização curricular não são visões que se separam rigidamente. Elas convivem nas práticas das escolas, mesmo quando há predomínio do

disciplinar. As duas formas coexistem nas práticas educativas em nossas escolas. Então não podemos vê-las como formas distintas e dicotômicas. Portanto, mesmo a organização disciplinar tendo assento predominante na história do conhecimento escolar, não se caracteriza como impedimento à integração.

Entretanto, ao organizar o conhecimento escolar por disciplinas, há uma propensão de que estas se configurem enquanto disciplinas isoladas no contexto educacional, onde o conhecimento aparece como um fim, como algo dotado de autonomia e vida próprias à margem das pessoas, fazendo com que os alunos não consigam perceber a necessidade de outras disciplinas para um desvelamento crítico da realidade estudada.

Ao funcionar contemplando a fragmentação, a disciplina escolar (MACEDO; LOPES, 2002) aproxima-se da disciplina científica, que favorece o controle das relações de trabalho e dos processos de conhecimento e ainda fortalece a diferenciação das identidades dos sujeitos sociais que vivenciam a escolarização.

Por isso, ao defender a integração curricular, reporto-me ao alerta de Lopes (2002) de que a integração é complexa e matizada por vários aspectos e que, para compreendê-la, devemos ter clareza de quais princípios norteiam esta integração, a que finalidades educacionais a integração curricular está sendo submetida e, ainda mais, que defender um currículo integrado não é chamariz ao inovador ou a uma educação emancipatória. Mas o veio de nosso estudo encaminha-se para a construção de um currículo crítico.

A integração curricular é uma concepção curricular (BEANE, 1997) que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social, através da organização do currículo, em torno de problemas e de questões significantes, identificadas em conjunto por educadores e jovens, sem considerar as fronteiras das disciplinas.

Numa perspectiva crítica de currículo, a organização curricular tem relação com a condição de classe social do sujeito e com as relações de poder e controle que se estabelecem. Portanto, não é apenas uma defesa ao integrado, mas pensar na relação entre organização curricular e estratificação social.

Nesta forma de integração curricular, a especialização está presente, e não significa abdicar da disciplinarização e do aprofundamento do conhecimento das disciplinas, mas o combate para nós está na fragmentação do conhecimento.

Nesse sentido, coadunando com Lopes (1999, p.196), considero que,

[...] no atual desenvolvimento da ciência, a especialização redimensiona, mas não exclui a disciplinarização. Ou melhor, exclui a noção de disciplina

como controle do conhecimento, limites rígidos e atemporais, e passa a estruturar a noção de disciplina como campos de saberes, áreas de estudos e conjuntos de problemas a serem investigados, que inter-relacionam aspectos das disciplinas tradicionais e outros sequer pensados tradicionalmente.

Ao tomar como referenciais os argumentos da integração de Beane e Lopes, a pretensão é esclarecer que há divergências significativas no pensamento dos dois autores. Beane (1995 apud LOPES, 2002, p.148-149) afirma haver diferença entre disciplinas científicas e disciplinas escolares, mas defende ser o currículo integrado compatível com as disciplinas científicas e "inimigo" das disciplinas escolares. E, para Lopes (2002), a defesa do currículo integrado ao longo da história do pensamento curricular não se desenvolveu em sentido contrário à organização das disciplinas na escola. O foco de confronto dos defensores do currículo integrado é com a reprodução das especializações da ciência no contexto escolar, derivada das disciplinas científicas.

Nesta perspectiva, também não é negar as disciplinas, mas buscar uma posição diferente de seu papel que secularmente foi apropriado, sem, contudo, esquecer que, ao procurar trabalhar numa dimensão do currículo integrado, estamos expressando nossa vontade político-educacional por uma educação que se configura em uma prática que não pode ser decretada como uma moda pedagógica de inovação curricular, segundo Pacheco (2000). Mas uma forma de perseguir não só a melhoria da aprendizagem dos alunos, como também consolidar a função social da escola, marcando nosso posicionamento na perspectiva curricular crítica.

Aqui reside o desafio da inovação na prática pedagógica dos professores. Ao conceber a escola como produtora e executora em potencial do currículo, busca-se proporcionar aos atores escolares o direcionamento do processo educativo. É a possibilidade de que o professor seja o interventor e facilitador dos processos de reconstrução e transformação do pensamento e das ações dos alunos, pois toda ação educativa tem sua intencionalidade.

Para isto, concebe o currículo como um elemento que não é inocente e neutro. Ele se encontra em uma área contestada, é uma arena cultural. Portanto,

[...] o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados [...]. Pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural,

nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite. (MOREIRA; SILVA, 2002, p.26-27).

Assim, neste sentido, a escola construirá mecanismos de participação como possibilidade de pensar, de tomar a palavra em igualdade de condições, de gerar diálogos e acordos, de respeitar o direito das pessoas de intervir na tomada de decisões que afetam sua vida e de comprometer-se na ação (CARBONELL, 2002).

Nesta perspectiva, a educação, que tem educandos social e pessoalmente heterogêneos, requer um trabalho com variedade de atividades, oportunizando assim o atendimento aos diferentes interesses, ritmos de aprendizagem e formas de aprender. Os recursos metodológicos, segundo Sacristán e Gómez (1998), servirão para responder às diferenças psicológicas e culturais, pois a variabilidade de traços pessoais, de gênero ou de procedências culturais faz com que cada atividade atenda melhor a um aluno do que a outro.

Neste caso, o professor será mediador da participação ativa dos alunos na elaboração das próprias estratégias de aprendizagem e das trocas entre eles e na interação com o social. Para Sacristán e Gómez (1998), a prática assume uma dimensão heurística, e a intervenção pedagógica é o veio condutor da aprendizagem. Isto não significa ocultar a dimensão técnica na ação, mas ressignificá-la a partir de referenciais sócio-históricos da educação.

E um dos aspectos que o desafio da inovação no currículo integrado-crítico requer é entender qual a significação de disciplina científica e disciplina escolar, para fazermos a opção pela base que contemplará a integração. Mesmo sabendo que a organização de um currículo em matriz disciplinar não é impedimento à busca de mecanismo de integração (MACEDO; LOPES, 2002), tanto por disciplinas integradas quanto pela articulação entre as diversas disciplinas de que faz parte esta estrutura.

Em ambos os casos, a matriz disciplinar persiste como instrumento de controle, independentemente do discurso da articulação. Em outras palavras, a administração do currículo, visando cumprir suas funções de controle, acaba por gerar mecanismos que criam novas disciplinas mesmo em processos de integração. Essas disciplinas são usualmente frutos de integração de conteúdos ou disciplinas anteriormente existentes (MACEDO; LOPES, 2002, p.74).

O eixo diferenciador na organização do conhecimento, num currículo integrado, é a concepção de disciplina que notadamente traz seu caráter científico ou escolar. Por isso, a disciplina é entendida como uma tecnologia de organização curricular, uma forma de estruturação própria da escola que dita à forma como os professores irão trabalhar, como será organizado o tempo e o espaço no contexto escolar, uma forma de organizar as ações

escolares, portanto, disciplina escolar e não disciplina científica que tem campo de saber delimitado.

A disciplina escolar é construída social e politicamente, de forma contestada, fragmentada e em constante mutação. Nesse processo, os atores envolvidos empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas. Dessa forma, as disciplinas escolares respondem a objetivos sociais da educação, segundo rumos de intitucionalização próprios [...] (MACEDO; LOPES, 2002, p.80).

Assim, uma disciplina do conhecimento (disciplina científica) e sua área de estudo escolar (disciplina escolar) não são a mesma coisa, embora tenham corpos de conhecimentos semelhantes. A disciplina do conhecimento (disciplina científica) é um campo de investigação acerca de algum aspecto do mundo - do mundo físico, do curso dos eventos ao longo do tempo, das estruturas numéricas e assim sucessivamente. E a disciplina escolar será concebida com os referenciais partilhados por Chervel (1990 apud LOPES, 1999, p.179), o qual defende que:

A disciplina escolar é constituída por uma combinação, em proporções variáveis, de constituintes diversos, tais como: ensino de exposição, exercícios, práticas de incitação e de motivação, sistema de avaliação. Tais constituintes atuam isoladamente e em estreita colaboração, diretamente associados às finalidades educacionais.

Porém, parece-nos pertinente dizer que tomamos como referência para a integração a concepção de disciplina escolar, coadunando-nos com Lopes e Macedo (2002) e, conseqüentemente, negando a concepção de integração pelas disciplinas científicas.

Na perspectiva da construção de um currículo crítico e inovador, os dados coletados e analisados, nesta investigação, tecidos pela reflexão teórica, fundamentada principalmente em autores como Freire (1987), Lopes (1999), Lopes e Macedo (2002) e Sacristán e Gómez (1998) anunciaram o enfoque, na escola, de uma concepção de organização curricular que flexibiliza com tendências ora mais intensas ao currículo disciplinar e ora mais intensas ao currículo integrado. As formas de organização curricular coexistem na prática dos professores do 1º. ciclo de formação na escola pesquisada, sendo predominante a disciplinar.

Logo, empreende-se a discussão sobre se a lógica que orienta a prática tem respaldo na concepção de disciplina científica ou na de disciplina escolar, já que, na integração curricular, a matriz disciplinar permanece.

Isto faz com que possamos reafirmar que a integração curricular e o currículo por disciplina não são posições contraditórias, a disciplina escolar e o currículo disciplinar são tratados como uma tecnologia de estruturação da escola, conforme Macedo e Lopes (2002).

Entendida a disciplina escolar, sem referência a uma matriz científica como princípio organizador do currículo, este veio permite certa integração.

Porém, a análise realizada, a partir de posições teórico-práticas dos professores do 1º. ciclo, marcou uma influência fortíssima no currículo por disciplina. O currículo, ao organizar-se por uma lógica que se aproxima das disciplinas científicas, afasta-se dos saberes cotidianos e do conhecimento escolar, com propensão a camuflar as questões sociais numa visão de currículo não-crítico. E, num campo delimitado, há poucas chances de integração, ainda mais, uma disciplina científica não se relaciona aos fins sociais da educação.

Nesta visão, a educação não se relaciona com a mudança social. Porém, salientamos que esta situação também é reforçada porque muito de nós, professores não tiveram a oportunidade de vivenciar salas de aulas libertadoras em nossa formação acadêmica, as quais nos levassem a discutir a (des)construção no processo de aprendizagem e, assim, percebermos como chegaríamos à pedagogia libertadora, conforme afirma Schor e Freire (1986). Por isso, a prática de uma educação emancipatória ainda é tímida para nós professores.

No estudo é evidenciado que os professores, em uma perspectiva de flexibilização curricular com prevalência no disciplinar, tomam como referência as disciplinas, mais como disciplinas científicas e menos como disciplinas escolares. Desta forma, a divisão do conhecimento limita a problematização e a compreensão social, que favorecem a ocultação de elementos significativos da realidade estudada. Esta ocultação é um obstáculo à aprendizagem crítica, fazendo com que nos tornemos imersos, cada dia mais, em uma cultura de massa que enxerga acriticamente esta realidade.

O movimento de flexibilização curricular, presente na prática dos professores, apresenta uma predominância de organização do conhecimento escolar no currículo em uma abordagem disciplinar. Esta é compreendida pela força simbólica da idéia da disciplina que esta estabilizada em nossa cultura, não só escolar como social, que privilegia a cultura do mundo disciplinarizado, dificultando a compreensão sócio-histórica homens-mundo.

Portanto, mesmo diante desta flexibilização, o movimento revelado nas concepções e práticas curriculares das professoras do 1º. ciclo, com predomínio no currículo disciplinar, ora tendendo mais às características do integrado e ora mais às do disciplinar, faz-nos concluir que estes docentes ressignificaram o tema gerador freireano, ao tomarem a integração curricular por tema gerador como uma modalidade do currículo integrado-crítico, conferindo-lhe um enfoque emoldurado pela estrutura disciplinar acrítica e dando um outro significado ao projeto curricular que visa problematizar a realidade, com a investigação dos temas. Logo, faz com que esta integração curricular assumam uma perspectiva não-crítica de currículo.

Consideramos, assim, que há uma perda significativa do potencial inovador, presente na concepção teórico-curricular desta forma de organização do conhecimento escolar.

Porém, dar uma nova significação a um projeto curricular libertador não incorre em considerar a pessoa do professor como inoperante, culpabilizando-o; é preciso fazê-lo refletir a partir do fato de que trabalhar com tema gerador não é só uma questão de métodos e técnicas. O grande implemento está no estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.

Estabelecer uma nova relação com a sociedade e com o conhecimento significará conceber a educação como um ato político e o educador como um militante. Para Shor e Freire (1986), “[...] o militante [...], no ensino examina até mesmo sua própria prática, não se aceitando como pronto e acabado, reinventando à medida que reinventa a sociedade.”

Todavia, a proposta de organização curricular em ciclos na Rede Pública Municipal de Ensino de Cuiabá expressa em documentos oficiais uma concepção crítica de currículo, enquanto processo que se articula com as problemáticas sociais, diante da complexidade do ato educativo. Mesmo tendo-o como foco de organização curricular, na escola, a ação docente tende a ser mais centralizada na prática disciplinar, isolando as diferentes áreas do conhecimento, pois a integração curricular pressupõe uma lida com o conhecimento de forma mais globalizante, que ainda está em construção nas ações docentes na escola pesquisada.

Reconhecemos, também, que os professores ressignificaram a organização curricular do conhecimento escolar pelo tema gerador, porque as concepções e práticas demonstradas pelos dados omitiram o movimento de processo inerente à própria condição social dos homens e do modo como estes organizam seus conhecimentos, na perspectiva de um olhar mais voltado para uma concepção de currículo como produto, ora menos e ora mais intensamente, dependendo do momento vivenciado em suas práticas.

Os dados dos professores preservam uma concepção fragmentada de conhecimento escolar e mostram que algumas áreas ou disciplinas ficam com uma valoração diminuta em relação às outras, onde incidem status socialmente superiores aos seus conteúdos, reforçando uma prática de ensino propensa a destacar a divisão disciplinar do conhecimento. E, nesta perspectiva, dá-se impulso a uma aprendizagem mecanizada e a uma visão de mundo fragmentada, em que se nega a problematização das questões sociais.

Essas dificuldades se relacionam essencialmente com a nossa imersão em uma sociedade fundamentalmente disciplinar, como já vínhamos apontando, pois a educação é parte do todo da sociedade. Esta sociedade privilegia e socializa uma cultura de massa que a policia contra sua própria liberdade (SHOR; FREIRE, 1986). Este policiamento depõe contra

as práticas curriculares transformadoras, como a proposição do tema gerador no currículo integrado-crítico.

Portanto, para chegarmos a uma educação libertadora, é necessário que vinculemos o nosso trabalho de sala de aula com a transformação social. E esta vai além do espaço escolar, pois tudo isso significa entender o contexto social do ensino. Entender o contexto social do ensino também significará pensar e encher o espaço da escola com políticas libertadoras. Porém, Schor e Freire (1986, p.50) nos alertam que “[...] aqueles que desmistificam a tarefa da reprodução estão nadando contra a corrente! Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos”. E só um (a) educador (a) popular corre riscos e assume riscos.

Neste processo também é preciso argumentar que as dificuldades apresentadas podem estar relacionadas com a formação continuada dos professores, pois, em suas falas, vimos que, em muitos cursos realizados pela SMEDEL³-ESCOLA, estas instituições não levaram em conta a proposta de currículo integrado por tema gerador nas temáticas discutidas. E mais, não existe ainda na rede uma política de formação de professores⁴ que os ingresse em ano de concurso e/ou por via de contratos temporários. Estes, por vezes, desconhecem a proposta de ciclos de formação da Escola Sarã⁵ e, conseqüentemente, a proposta de currículo integrado-crítico.

Partindo das discussões apresentadas, diríamos que o desafio que se impõe a qualquer docente é assumir que lhe compete gerir, inovadoramente, o currículo, para além do conjunto das disciplinas fragmentárias, mas como um todo coerente na formação dos educandos.

Enfim, compreendemos que a relevância desta pesquisa para a área de currículo está na contribuição para a produção de conhecimento no campo teórico-curricular, favorecendo os recentes debates sobre prática curricular inovadora, os quais se lançam numa perspectiva de investigar a prática pedagógica dos professores e produzir conhecimento para a ampliação do debate educativo.

³ Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer.

⁴ Realidade verificada em 2004.

⁵ Proposta Educacional da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá-MT.

THE ORGANIZATION OF THE CURRICULUM INTEGRATED IN PRACTICE PEDAGOGIC OF THE TEACHERS OF THE 1st. CYCLE OF FORMATION

ABSTRACT: *The object of this study is the organization present curricular in practice pedagogic of the teachers of the 1st. cycle of Formation. The research has as objective the understanding of the process of organization curricular in practice pedagogic of those teachers. The research has as methodological support the qualitative-interpretative and uses as instrument of collection of data the observation, the registration of dialogued comment, the interview and the documental analysis. The orientation of the construction of the study object if gave from the questions: Which conceptions and practices of organization curricular guide the educational action in the 1st. formation cycle? That modality of organization curricular is assumed by the school in practice the teachers' of the 1st cycle of formation? Those questions had helped the understanding of this organization curricular in the spaces constituted by the moments of planning and for the educational action in classroom. The investigation has their theoretical supports, especially, in the following authors: Beane (1997); Freire (1987); Lopes (1999); Macedo and Lopes (2002); Sacristán and Gómez (1998); Sacristán (2000) and other. The collected data and analyzed give to know an approach at school, of a conception of organization curricular that flexibly with tendencies: however more intense to the curriculum to discipline and however more intense to the integrated curriculum. The forms of organization curricular coexist in practice of the teachers, being predominant to discipline.*

KEYWORDS: *Organization curricular. Integration curricular.*

REFERÊNCIAS

BEANE, J. A. **Integração curricular:** a concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Didáctica, 1997.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 1999.

_____. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde o potencial inovador. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular:** histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.145-176.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular:** histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

MACEDO, E.; LOPES, A. R. C. estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP& A, 2002. p.73-94.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortêz, 2002.

PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.