

Jacqueline Dias da Silva dos Santos
Cristiane Carvalho Nunes de Souza
Caio Luiz Cardoso Oliveira
Natália Aimar Ferreira

**VIII ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Grupo de trabalho 2

As diferentes relações entre currículo e avaliação no ensino de Sociologia na Educação Básica

Sociologia no cárcere: entre saberes críticos, autonomia docente e silenciamentos curriculares

São Paulo, 2025

SOCIOLOGIA NO CÁRCERE: ENTRE SABERES CRÍTICOS, AUTONOMIA DOCENTE E SILENCIAMENTOS CURRICULARES

Jacqueline Dias da Silva dos Santos¹
Cristiane Carvalho Nunes de Souza²
Caio Luiz Cardoso Oliveira³
Natália Aimar Ferreira⁴

RESUMO

Esta comunicação tem como objetivo apresentar reflexões que envolvem a experiência e a percepção docente sobre o currículo de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do sistema prisional. Como aporte teórico conta com contribuições dos estudos críticos de currículo e pesquisas de estudiosos da Educação Prisional. Com abordagem qualitativa, este estudo apresenta dados de campo obtidos por um dos autores que é docente em uma escola inserida em uma penitenciária localizada em Minas Gerais, bem como discussões produzidas em um grupo de estudos que integram os demais autores. O texto se organiza a partir de uma introdução, problematizando o currículo a partir da experiência docente no sistema prisional, o desenvolvimento em duas seções com debates e contribuições da teoria crítica do currículo e algumas considerações que podem contribuir para trabalhos futuros.

Palavras-chave: Currículo, Educação de Jovens e Adultos, Sociologia, Sistema Prisional

INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem como objetivo apresentar reflexões que envolvem a experiência e a percepção docente sobre o currículo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do sistema prisional. Como aporte teórico conta com contribuições dos estudos críticos de currículo e pesquisas de estudiosos da Educação Prisional. Com abordagem qualitativa, este estudo apresenta dados de campo obtidos de um dos autores, que é docente em uma escola inserida em uma penitenciária localizada em Minas Gerais, bem como discussões produzidas em um grupo de estudos que integram os demais autores. O texto se organiza a partir de uma introdução, problematizando o currículo a partir da experiência docente no sistema prisional, o desenvolvimento em duas seções com debates e contribuições da teoria crítica do currículo e algumas considerações que podem contribuir para trabalhos futuros.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, jackdiasjf@yahoo.com.br

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, criscns2006@yahoo.com.br

³ Licenciado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, ccardoso210@gmail.com

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF e Professora Substituta do Departamento de Educação na mesma instituição – natalia.aimar@estudante.ufjf.br



Para alcançar os objetivos propostos foi necessário recorrer às anotações de um diário de campo, construído a partir da experiência vivida e para uma finalidade acadêmica diante do interesse nos estudos sobre a Educação Prisional. As anotações inseridas na primeira seção do artigo constituem marcos sobre o início de uma atuação docente em uma modalidade diferenciada de ensino e a emergência de um currículo no contexto da pandemia. Na segunda seção, no entanto, traz algumas experiências da prática profissional com a retomada das atividades presenciais, uma reflexão sobre o “currículo oculto” no cárcere e os dilemas com os quais o professor se depara ao atuar no sistema prisional. A teoria, contudo, se deu pela contribuição dos teóricos críticos e a escolha por essa perspectiva epistemológica foi influenciada pela noção de que a escola e a educação são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Como vertente crítica, essa abordagem permite refletir uma perspectiva libertadora que se relaciona às contradições presentes na sociedade capitalista e de forma mais centrada em uma concepção de educação voltada para um público marginalizado socialmente.

1. A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DE “MUROS” E “PAREDES”: O INÍCIO DE UMA REFLEXÃO DOCENTE

O texto a seguir configura-se como um relato de campo de uma das autoras desta comunicação, construído a partir de uma experiência docente no sistema prisional. Por meio dele, são compartilhadas impressões, desafios e reflexões vivenciadas no cotidiano escolar dentro da prisão, com foco nas questões curriculares e nas especificidades que envolvem a educação de pessoas privadas de liberdade.

Desde que comecei a lecionar no sistema prisional no ano de 2021, tive muitas inquietações que me levaram a refletir sobre o Currículo nesse contexto. Tais reflexões partiam da minha formação em Ciências Sociais, da minha prática enquanto docente e de como estas poderiam contribuir para a formação de pessoas privadas de liberdade. Nesse âmbito, várias questões se somavam às demandas de adaptação curricular para atender às experiências e necessidades específicas dos alunos, como a limitação dos recursos e acesso a materiais didáticos, o tempo limitado para a educação devido a rotina de segurança das prisões, a descontinuidade dos estudos por motivos diversos e o clima escolar afetado pelo estigma.





Minha experiência inicial se deu em consonância com um contexto em que as redes de educação brasileira adotaram o ensino remoto emergencial em função do cenário pandêmico, no qual as estratégias pedagógicas também se modificaram. No âmbito do Estado de Minas Gerais, adotou-se o Plano de Estudo Tutorado (PET) que consistia em um material que já vinha pronto no formato de apostilas mensais e/ou bimestrais organizado com base no Currículo Referência de Minas Gerais (2020) e que se encontrava disponível para *download* em um site específico⁵ criado para este fim. Para os alunos que não possuíam acesso à Internet, o PET foi disponibilizado de forma impressa, permitindo a entrega na residência dos estudantes ou a sua retirada nos estabelecimentos escolares.

No sistema prisional, contudo, o trabalho com o PET se deu de forma peculiar, uma vez que não havia uma apostila elaborada para atender a EJA do sistema prisional. Desta forma, de modo a compreender as demandas desse público, cada escola estabeleceu formas de elaborar o material com a contribuição dos professores que se responsabilizaram pela sua construção. Naquele ano em específico, a matriz curricular obedecia a divisão por áreas de conhecimento estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os professores se enquadravam nas disciplinas com seus respectivos componentes curriculares: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), Linguagens e suas Tecnologias (Artes, Inglês e Língua Portuguesa). As disciplinas de Matemática e Educação Física, contudo, não sofreram mudança na sua organização.

A elaboração do PET das disciplinas mencionadas foi realizada em grupos que se reuniam presencialmente e por aplicativo de mensagens de acordo com a área em que os professores pertenciam. Assim, as apostilas foram organizadas em conjunto, através de debates que tinham como base o Currículo de Referência de Minas Gerais, o PET da área de conhecimento e as demandas dos alunos privados de liberdade. Estes, por sua vez, recebiam as apostilas nas celas, o que demandava o trabalho conjunto da secretaria da escola com os policiais penais para garantir acesso ao material. A devolução também se dava por essa dinâmica até chegar aos professores para posteriormente corrigirem as atividades, lançar a frequência e as notas no Diário Eletrônico Digital (DED).

Sobre o relato acima, há de se questionar a perspectiva em que se reproduzem os currículos. De acordo com o sociólogo Michael Young (2014) há uma distinção entre dois tipos

⁵ O endereço eletrônico para acesso ao PET se encontra no link: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/>. Através dele também é possível o acesso ao conteúdo e às videoaulas.



de conhecimento: o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”. Preocupado com a abordagem do currículo reduzida à perspectiva de reprodução das relações de poder, Young define o conhecimento dos poderosos como aquele que seleciona os conteúdos e toma decisões sobre o que entra ou não nos currículos. Por outro lado, o conhecimento poderoso, segundo o autor, corresponde a uma mudança de perspectiva que permite olhar para além do que se decide sobre o currículo e se questionar se o currículo específico pode conter um conhecimento que, ao ser adquirido pelos estudantes, será poderoso. E esse poder se dá no sentido que a partir do conhecimento adquirido seja possível interpretá-lo e transformá-lo. Assim, a teoria do autor parte de um currículo que se centre em um conhecimento dos quais os estudantes não teriam acesso em outro lugar a não ser na escola.

Outro ponto para discussão seria de que o currículo possui o papel normativo e o papel crítico, tal como ressalta Young (2014). Para ele, dizer que a teoria do currículo possui um papel normativo é concordar com o fato de que para possuir um currículo crítico é preciso pensar em normas e regras em sua aplicação pois, segundo o autor “é difícil ver um propósito no papel crítico da teoria do currículo se ele estiver separado de suas implicações normativas – críticas não podem ser um fim em si mesmas” (p. 194). Assim, os professores precisam do currículo normativo como forma de afirmarem sua autoridade profissional, mas também atuarem como críticos aos currículos propostos, contextualizando com as diversas realidades, de modo que exista a prática de ambos os papéis, o normativo e o crítico.

2. EDUCAÇÃO ENTRE “GRADES”: UMA PROBLEMATIZAÇÃO EM “CELAS” DE AULA

Outro relato a ser estabelecido no debate curricular deriva da experiência em sala de aula, estando presencialmente com os estudantes privados de liberdade. No contexto de retomada das atividades presenciais foi possível refletir sobre a dinâmica e interações que ocorrem no ambiente prisional e que podem influenciar não só na formação pessoal e social dos estudantes, mas na formação dos professores. Desta forma, inicialmente ao ter tido contato somente com o currículo predefinido dos documentos oficiais, dos livros didáticos, das leis, dos planos de ensino e do que é formalmente definido, foi possível atentar para o que a escola ensina de forma implícita. Tal como pontua Silva (2003) existem aprendizagens informais que são denominadas currículo oculto. Segundo o autor, “[...] o currículo oculto é constituído por todos



aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p. 78).

Assim, como ressalta Araújo (2018), no currículo oculto são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída.

No contexto de uma escola inserida em uma penitenciária, ou em uma instituição total nos termos de Goffman (1961), torna-se possível analisar de maneira mais aprofundada as interações entre saber, disciplina e poder. Nesse ambiente, as relações pedagógicas não acontecem de forma isolada, mas estão diretamente atravessadas por dinâmicas de controle e vigilância que estruturam a vida cotidiana dos sujeitos. A interação face a face nas práticas escolares, tão enfatizada por Goffman, revela uma tensão constante entre os objetivos educativos e as exigências institucionais de manutenção da ordem, da segurança e da disciplina.

O currículo, por sua vez, frequentemente assume uma forma hegemônica, marcada pela reprodução de conteúdos prescritos que pouco dialogam com as experiências de vida dos alunos privados de liberdade, reforçando um modelo educativo voltado mais para o enquadramento comportamental do que para a formação crítica e emancipatória. Assim, a escola no cárcere acaba por desempenhar um papel ambíguo: ao mesmo tempo em que pode abrir brechas para processos formativos significativos, também opera como um instrumento de produção de identidades disciplinadas, ajustadas às lógicas institucionais de controle, reforçando desigualdades e reproduzindo as mesmas relações de poder que marcam o ambiente prisional.

Sobre essa menção, é possível descrever alguns aspectos específicos que constituem a educação no cárcere a partir da experiência vivida. Por motivos de segurança e das rotinas da penitenciária, as aulas não obedeciam ao horário definido para o seu início, muitas vezes haviam atrasos de mais de uma hora para o início das atividades e, quando não atrasavam a retirada dos alunos para a escola, as aulas eram canceladas. Esses cancelamentos se davam por motivos diversos, sendo a maioria dessas justificativas pautadas na falta de um efetivo de policiais para atender a escola. A consequência desses cancelamentos impactou diretamente a rotina dos professores, pois por muitas vezes não era possível colocar em prática os planejamentos das aulas, o que gerava muita frustração e desesperança. Outro ponto se dava à sequência didática dos conteúdos que ficavam comprometidos diante dos atrasos e cancelamentos constantes.

Diante da situação exposta, em que seria necessário readaptar os conteúdos e trabalhá-los como projetos, a compreensão do currículo requer um olhar mais ampliado do que seja a “neutralidade” das seleções do conhecimento. Considerando a situação descrita, qual conteúdo





é considerado importante para ser ensinado e seria possível abrangê-lo diante de situações externas à escola? Questões como essa são parte do cotidiano dos professores que lecionam no sistema prisional precisam lidar. Como alternativa de muitos profissionais, o trabalho com projetos passou a ser constante em suas aulas pelo fato de serem adequados a organização do tempo, dada a sua amplitude e durabilidade dessa estratégia de ensino. Nas reposições de aulas, contudo, os projetos interdisciplinares envolviam professores de várias disciplinas, com atividades dinâmicas que envolviam jogos, filmes e debates.

Para pensar sobre essa realidade, Moreira e Candau (2007) fundamentados na concepção histórico-crítica, defendem que o currículo se trata de uma discussão ampla que envolve pensar não somente nos conhecimentos escolares, mas no ensino e na aprendizagem, nas relações sociais, nas transformações e nos valores empreendidos na construção de identidades. Assim, sendo, o currículo é compreendido como

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18).

No bojo de uma educação voltada a atender os ditames capitalistas, tal como também caracteriza a Educação Prisional, os autores mencionam um tipo de educação voltada para atender as necessidades básicas de aprendizagem, de forma a suprimir alguns conhecimentos e tratar outros como essenciais. O sistema educativo, contudo, pensado a partir de ideologias reflete a economia capitalista, determinam papéis para os indivíduos e como agentes hegemônicos atuam pelo ensino oculto que determinam também o conhecimento.

É coerente dizer, como mencionam Castro e Mariano (2015), que o conhecimento reproduzido na escola tem intenções diversas, ou seja, se destina a pessoas diferentes e classes diferentes. Assim sendo, permite inferir que a distribuição do conhecimento também é desigual, permitindo o acesso de certos grupos e a exclusão de outros, uma vez que as instituições escolares são dotadas de uma função ideológica.

Segundo Michael Apple, essa interpretação nos

[...] permite que comecemos a ver como a sociedade reproduz a si mesma, como perpetua suas condições de existência por meio da seleção e transmissão de determinados tipos de capital cultural dos quais uma complexa, mas desigual, sociedade industrial depende e como mantém a coesão entre classes e indivíduos pela propagação de ideologias que acabam por sancionar os arranjos institucionais existentes e que podem causar estratificação desnecessária e desigualdade em primeiro lugar (APPLE, 2006, p.98).





Nesse ponto abordado pelo autor, as escolas constituem elementos importantes que contribuem para a reprodução da desigualdade por difundirem determinados tipos de conhecimento, uma vez que o controle do conhecimento é um fator importante para a ampliação da dominação ideológica. Desta forma, o reconhecimento dos interesses sociais que orientam o currículo devem ser levados em consideração. E, com o objetivo de preparar os “alunos reclusos” para o trabalho ou, nos termos de Foucault (1999), formar os corpos dóceis, o currículo pode assumir diversas facetas para se diferenciar e atender aos objetivos econômicos e ideológicos.

Retomando as contribuições de Apple

Se se considera que um grupo de alunos possui futuros membros de uma classe profissional e administrativa, as escolas e o currículo parecem se organizar em torno de conceitos como flexibilidade, escolha, pesquisa, etc. Se, por outro lado, a destinação provável dos alunos for a de trabalhadores sem habilitação ou semi-habilitados, a experiência escolar tende a enfatizar a pontualidade, a organização, a formação de hábitos, etc. Essas expectativas são reforçadas pelos tipos de currículo e testes que as escolas dão e pelos rótulos afixados a diferentes tipos de alunos (APPLE, 2006, p.105).

A partir da citação acima percebe-se que a diferenciação do currículo implica no desenvolvimento de práticas pedagógicas e também forma condutas compatíveis com o que a sociedade e a economia capitalista almejam. Assim, o currículo oculto que abrange as práticas e tudo o que ocorre no contexto escolar desde as relações sociais e as normas, estão pautadas em um objetivo predefinido de acordo com a lógica do sistema.

No que diz respeito ao docente que atua no sistema, que carecendo de uma formação específica para atuar no contexto das prisões se depara com muitas realidades que colocam em xeque o seu trabalho enquanto educador. Tal formação acaba por ocorrer na experiência diária, ao lidar com desafios impostos pelas contradições entre a proposta educativa e a estrutura da prisão que se apresenta como opressora e hostil. O professor nesses espaços acaba por atuar como resistência em um contexto dotado de uma lógica própria, com regras predefinidas, rituais que antecedem a sua chegada à sala de aula, a reclusão a qual se submetem os demais funcionários, a tensão emocional que se dá por ruídos diversos, latidos de cães e sirenes de viaturas, a insalubridade e as instalações precárias das dependências carcerárias e das salas de aula, as carências de recursos e de materiais para o trabalho. Essas são apenas algumas das questões que perpassam a atuação do docente para além da sala de aula e dos conteúdos que ministra.





Além das questões mencionadas, os sentimentos de medo e pânico também são parte do cotidiano do professor, seja por este conhecer os riscos de fuga, rebelião, brigas entre grupos (facções), presenciar os procedimentos de disciplina que utilizam gás de pimenta, bombas e tiros com balas de borracha. Ao vivenciar esses desafios, o professor é levado a refletir sobre a sua prática, o que incorre no que Freire (1996) denomina como “formação permanente” que consiste em um processo de ação-reflexão-ação que permite ao professor desenvolver uma postura crítica em relação à sua realidade. E é pensando sobre sua prática na atualidade que este pode aprimorar posteriormente. Portanto, é necessária uma constante reflexão sobre sua prática.

Contudo, é necessário apontar que, diante das realidades com as quais o professor do sistema prisional se depara é fundamental pensar em uma formação que leve em consideração as contradições existentes entre a autonomia dos estudantes e os valores institucionais do sistema prisional. Esse duplo cenário que se impõe ao docente, também possui dois caminhos, conforme explicita Duarte (2013)

O próprio ambiente tende a cristalizar a atuação dos professores, que muitas vezes, despreparados ou sem uma formação complementar que os norteie em sua prática tendem a dois caminhos distintos; — ou se alienam juntamente com o sistema, enrijece sua prática e se entrega ao comodismo, ou cria possibilidades de atuar de modo criativo e inovador nesse ambiente repleto de limitações políticas, administrativas e de segurança (p.2).

A citação de Duarte descreve de maneira lúcida o que ainda hoje se observa entre os profissionais que atuam na Educação Prisional. O ambiente hostil e desafiador faz com que muitos docentes desistam de trabalhar com esse público, seja em razão de questões emocionais, seja pela falta de reconhecimento institucional ou pela desvalorização de sua atuação por parte de seus pares e da própria gestão prisional. Por outro lado, aqueles que permanecem, muitas vezes motivados pela necessidade de emprego ou pela estabilidade funcional, acabam por ceder às imposições institucionais, o que contribui para a delimitação e o empobrecimento de sua prática pedagógica. Esse quadro reforça a urgência de políticas de formação e de acompanhamento que fortaleçam o papel emancipador da escola no cárcere e a identidade docente nesses espaços.

Diante dessa análise, observa-se que a prática docente na Educação Prisional é atravessada por múltiplas dimensões que envolvem não apenas aspectos pedagógicos, mas também institucionais e contextuais. As tensões entre os objetivos educativos e as exigências disciplinares do ambiente prisional evidenciam a necessidade de uma formação docente que contemple as especificidades desse campo. O enfrentamento cotidiano de limitações materiais, restrições de espaço e tempo, além das dinâmicas de controle social, impacta diretamente a elaboração e a implementação do currículo. Nesse sentido, compreender os efeitos dessas





condições sobre as escolhas pedagógicas e sobre o desenvolvimento profissional dos professores torna-se fundamental para pensar caminhos que favoreçam uma prática educativa mais consciente, reflexiva e contextualizada. A partir dessas considerações, seguem-se algumas reflexões finais sobre os desafios e as possibilidades de constituição de um currículo escolar no sistema prisional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas, torna-se possível reconhecer a relevância dos estudos críticos do currículo para a compreensão das especificidades que envolvem a Educação Prisional e também o ensino de Sociologia nesse contexto. Essas abordagens teóricas contribuem para ampliar o entendimento sobre os desafios enfrentados pelos docentes, especialmente no que diz respeito à necessidade de uma constante reflexão sobre as diferenças, as desigualdades e as particularidades que atravessam o exercício da docência em contextos de privação de liberdade.

Além disso, o tema da educação no sistema prisional permanece como um campo de grande complexidade, dada a multiplicidade de fatores que o atravessam. O encarceramento contemporâneo, marcado por uma lógica de controle e por interesses de ordem econômica, política e social próprios do neoliberalismo, evidencia a transformação das prisões em espaços de reprodução de força de trabalho precarizada. Nesse cenário, a função ressocializadora historicamente atribuída à prisão é progressivamente esvaziada, cedendo lugar a mecanismos que buscam produzir corpos disciplinados e funcionalmente úteis, muitas vezes instrumentalizados pelo trabalho prisional e por políticas de encarceramento em massa.

Ao confrontar as problemáticas discutidas ao longo deste estudo, ressalta-se que muitas questões ainda permanecem abertas e sem respostas definitivas. Isso reforça a importância da ampliação dos debates e da produção de novas pesquisas que considerem as diferentes realidades que compõem o sistema prisional brasileiro. Tais investigações podem contribuir para o desenvolvimento de práticas curriculares mais condizentes com as demandas concretas da Educação Prisional, rompendo com modelos padronizados e descontextualizados.

Por fim, ainda que o texto tenha evidenciado a possibilidade de autonomia docente no trato com o currículo, é fundamental destacar que essa autonomia está diretamente vinculada à formação profissional contínua e ao acesso dos professores às produções acadêmicas que





dialogam com sua prática cotidiana. A valorização da produção de conhecimento pelos próprios docentes que atuam nesse campo é também um aspecto a ser incentivado. No entanto, reconhece-se que esse processo é permeado por inúmeros obstáculos, entre eles o desestímulo institucional, a sobrecarga de trabalho e a precarização das condições laborais, fatores que dificultam o fortalecimento de uma identidade docente crítica e comprometida com a transformação social nesses espaços.

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. **O conceito de currículo oculto e a formação docente**. REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018.

CASTRO, Mariângela; SENA MARIANO, André Luiz. **Ideologia, escola e conhecimento: da reprodução do currículo oculto às possibilidades de superação a partir da pedagogia histórico-crítica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 64, p. 47–61, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i64.8641927.

DUARTE, Alisson José Olivera. **Celas de aula. O exercício da professoralidade nos presídios. A educação prisional em presídio federal: os desafios dos professores diante dessa realidade**. In: Encontro De Pesquisa Em Educação, 7., 2013, Uberaba. Anais [...]. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2013.

FOUCAULT, Michel. **“Os corpos dóceis”**. In: Vigiar e Punir. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999. p. 117-142.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

YOUNG, Michael. **Teoria de currículo: o que é e por que é importante?** Cadernos de Pesquisa, v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.

