



Macroprojeto *Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas*
Projeto de Criação e Editoração do Periódico Científico Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, de autoria da Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos.

Editora: Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos (Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas*) - <http://lattes.cnpq.br/9891044070786713>
<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>

Revista indexada em:

NACIONAL

WEBQUALIS - <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam> - da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério de Educação - Brasil), em **nov** (atualizado em 27/out./2013) subáreas do conhecimento (conforme tabela da CAPES/2012): Ciências Biológicas: Ciências Biológicas II (**C**), Ciências Humanas: História (**B4**), Ciências Humanas: Geografia (**B4**), Ciências Humanas: Psicologia (**B3**), Ciências Humanas: Educação (**B4**), Linguística, Letras e Artes: Letras/Linguística (**B4**), Linguística, Letras e Artes: Artes/Música (**B5**), Multidisciplinar: Ensino: Ensino de Ciências e Matemática (**B2**), Multidisciplinar: Biotecnologia (**C**).
GeoDados - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

INTERNACIONAL

CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe) - <http://www.crefal.edu.mx>
DIALNET (Universidad de La Rioja) - <http://dialnet.unirioja.es>
GOOGLE SCHOLAR - <http://scholar.google.com.br>
IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Base de Datos sobre Educación Iberoamericana) - <http://iresie.unam.mx>
LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) - <http://www.latindex.unam.mx>

n. 15 (jul. – dez. 2013), dez./2013

TEORIAS DO CONHECIMENTO, PESQUISA EM EDUCAÇÃO E PERSPECTIVAS DE CURRÍCULO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

KNOWLEDGE'S THEORIES, EDUCATION RESEARCH AND PERSPECTIVES OF CURRICULUM: A REVIEW OF LITERATURE

Martha Benevides da Costa

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) 

Professora da Universidade do Estado da Bahia - *Campus II/Alagoinhas* (UNEB) 

Membro do Grupo de Pesquisa Culturas Populares, Diásporas Africanas e Educação da
Universidade Federal da Bahia (UFBA) 
E-mail: marthabcosta@yahoo.com.br

Pedro Rodolpho Jungers Abib
Pós-Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Lisboa 
Professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA) 
Líder de Grupo de Pesquisa Culturas Populares, Diásporas Africanas e Educação da
Universidade Federal da Bahia (UFBA) 
E-mail: pedrabib@gmail.com

4

Artigo recebido em 30/ago./2013. Aceito para publicação em 7/nov./2013. Publicado em 20/dez./2013.

COMO CITAR O ARTIGO: COSTA, Martha Benevides da; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Teorias do conhecimento, pesquisa em educação e perspectivas de currículo: uma revisão de literatura. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 15 (jul. – dez. 2013), Feira de Santana – Bahia (Brasil), dez./2013. p. 3-26. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: DIA mês ANO.

RESUMO

O texto em tela é uma revisão de literatura que se debruça sobre as teorias do conhecimento e como, a partir de seus pressupostos, têm sido encaminhadas as pesquisas em Educação e pensados os currículos escolares. O objetivo é refletir sobre possibilidades teórico-metodológicas que possibilitem, no âmbito da pesquisa, dialogar com os cotidianos e sujeitos escolares no processo de construção de uma escola que se constitua espaço-tempo significativo para esses sujeitos, e que se faça antípoda aos interesses neoconservadores, neoliberais e neotecnicistas. Diante disso, tomamos por referência livros-textos e artigos introdutórios e clássicos pontuando os princípios das correntes de pensamento científico, especificamente o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético, bem como os fundamentos e proposições nelas fundamentadas sobre pesquisa em Educação e currículo. Concluimos que na atualidade é preciso reconhecer, para além de fidelidades acadêmicas, a complementaridade entre os diferentes posicionamentos epistemológicos. Palavras-chave: Educação; escola; pesquisa; currículo; teorias do conhecimento.

ABSTRACT

The text on screen is a literature review that focuses on the theories of knowledge and how, from their assumptions, research has been directed at education and thought the school curriculum. Aims to reflect about theoretical and methodological possibilities that allow, within the research, dialogue with everyday and school's subjects in the process of building a school that constitute a important space and time for these subjects and be unlike neoconservatives, neoliberal and



neotechnicists' interests. Therefore, we take as reference textbooks and articles to write about the principles of current scientific thinking, specifically positivism, phenomenology and the dialectical historical materialism and the propositions them based on research in education and curriculum. We conclude that at present it is necessary to recognize, beyond academic allegiances, the complementarity between the different epistemological positions. Key-words: Education; school; research; curriculum; knowledge's theories.

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O presente texto foi sistematizado no andamento do componente curricular “Abordagens e Técnicas de Pesquisa em Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia e compõe parte das reflexões metodológicas que tecemos numa investigação em andamento no âmbito do referido curso. Tomamos como objeto de reflexão as teorias do conhecimento e como, a partir de seus pressupostos, têm sido encaminhadas as pesquisas em Educação e pensados os currículos escolares. Temos como objetivo refletir sobre possibilidades teórico-metodológicas que possibilitem, no âmbito da pesquisa, dialogar com os cotidianos e sujeitos escolares no processo de construção de uma escola que se constitua espaço-tempo significativo para esses sujeitos e que se faça antípoda aos interesses neoconservadores, neoliberais e neotecnistas que, ora sutilmente, ora explicitamente, vão tentando se impor nas políticas e cotidianos educacionais.

Construímos nossa escrita sob a forma de uma revisão de literatura, entendendo-a como importante componente no processo de desenvolvimento dos estudos de pós-graduação e como artifício que possibilita a análise de um dado fenômeno ou tema a partir de pontos de vista diversos (TRIVIÑOS, 1987). Para tanto, as referências iniciais foram os livros-textos indicados no componente curricular antes referido e, a partir deles, a busca por outros livros, tanto introdutórios quanto clássicos, e por artigos que possibilitavam aprofundar a compreensão sobre o assunto que ora propomos colocar em discussão.

Entendemos que este debate é relevante, primeiro, por aspectos contextuais. De um lado, a Educação, particularmente a escolar, tem sido objeto de políticas que anunciam como objetivos a melhoria da qualidade (em referências neoconservadoras e neotecnistas) aferida por um conjunto centralizado de avaliações uniformizadas. De outro, assistimos à criação de um quase espetáculo midiático que tenta convencer que “todo bom começo, tem um bom professor” ou que o jovem “seja um professor” de uma escola que aparece romantizada nas campanhas publicitárias a partir de um modelo padrão, pensado pelas referências hegemônicas. Isto se soma a uma política de formação inicial docente que tenta prender os estudantes de licenciatura numa profissão que, às novas gerações, representa um prognóstico de condições degradantes de trabalho e de vida, como mostrou a pesquisa de Gatti e Barreto (2009). Se partirmos para a observação dos cotidianos escolares, veremos que esse espaço-tempo – preso a uma forma cinzenta, monocultural e enfadonha que parece nunca mudar – no contexto cultural contemporâneo, não é visto como espaço significativo para aqueles que, por Lei, são obrigados a frequentá-lo.

Essa realidade complexa e paradoxal coloca à pesquisa em Educação o desafio de dialogar com os contextos, sujeitos e cotidianos; e, mais que isso, de anunciar possibilidades e



proposições factíveis nas realidades escolares, com suas mazelas e esperanças. Outro desafio é o necessário desenvolvimento de posturas metodológicas que olhem e ouçam desde os aspectos macrossociais até os sentidos e significados que os atores sociais atribuem à própria vida, no sentido de formular aparatos conceituais, políticos e didático-metodológicos que ajudem a edificar uma escola concatenada com nosso tempo. Porém, dizem Gatti (2010), Brandão (2002) e Triviños (1987), as pesquisas em Educação no Brasil têm sido marcadas pela indisciplina intelectual; pela falta de rigor; pelo ecletismo; pela assunção de dados princípios sem o efetivo domínio filosófico e epistemológico dos mesmos; pela reprodução de discursos sem a apropriação crítica nem uso dos mesmos para operacionalizar ações de pesquisa, o que resulta num conjunto de estudos que se rendem ora a modismos ora a posturas sectárias, que parecem estar presas por “espartilhos intelectuais”, para usar os termos de Maffesoli (2010, p. 67).

2 PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CURRÍCULO A PARTIR DE ALGUMAS TEORIAS DO CONHECIMENTO

Os questionamentos humanos têm sido, historicamente, respondidos por diversos caminhos, desde os mitos até a ciência. Esta se tornou a forma hegemônica de produção de conhecimento desde o Iluminismo, mas é, efetivamente, apenas uma das formas para fazê-lo e, portanto, não representa a solução para todos os problemas históricos e cotidianos que o ser humano e os grupos sociais enfrentam (ABBAGNANO, 2007; MAFFESOLI, 2010).

No campo científico, que aqui nos interessa em particular, a corrente positivista se constituiu uma referência na produção de conhecimento desde o século XIX, edificada a partir das Ciências Naturais, mas importada para as Ciências Humanas e Sociais. Nesta ótica, não era considerado objeto científico aquilo que não fosse passível de quantificação e validação, pois se entendia que esses processos possibilitavam identificar e estabelecer as leis regentes dos fenômenos naturais e sociais. A compreensão era de que o conhecimento científico era neutro e que buscava validar e testar hipóteses no sentido de explicar os fenômenos a partir da relação causa-consequência (MINAYO, 2006; LAVILLE; DIONE, 1999).

Nas palavras de Abrão (1999, p. 188), a máxima que estava posta era a de que se fazia necessário “Observar os fatos sem idéias preconcebidas [...]” e, para isto, fazia-se necessário um método que livrasse o observador/cientista de qualquer possibilidade de ser desviado do caminho da realidade. O que se buscava no positivismo era:

[...] (a) descrever as características dos fatos: tudo o que se afirma de uma ação concreta, seus graus de adequação e sentido, sua explicação compreensiva e causal, deveria ser alvo de verificação; (b) demonstrar como os fatos vêm a existir; (c) relacioná-los entre si; (d) encontrar sua organicidade; (e) tentar separar o que são “representações” e o que são fatos propriamente ditos, “coisa-real” (MINAYO, 2006, p. 86).

Como se vê a partir da citação, o processo de produção do conhecimento científico dar-se-ia, nos olhares que se formularam no período histórico supracitado, de modo racional e



objetivo. Mais especificamente, através da experimentação ou da matemática, numa perspectiva que, supostamente, possibilitaria uma explicação capaz de gerar a compreensão e organização da realidade (ABRÃO, 1999). É com essas bases, diz Minayo (2006), que Comte falava em uma “física social” à qual Durkheim propunha um método que descrevesse os fenômenos estudados por um caminho que o separasse de qualquer representação.

Sobre essa teoria do conhecimento, primeiro, é importante destacar que com ela e na moralidade aí embasada justificaram-se as práticas colonialistas e totalitaristas que condicionaram à subalternização e à desumanização grandes contingentes humanos. Ou seja, essa perspectiva, que de neutra não tinha nada, coadunava com os princípios capitalistas e coloniais em expansão desde o século XVI e mais fortemente enraizados a partir do século XVIII (LAVILE; DIONNE, 1999; MAFFESOLI, 2010).

No campo das pesquisas em Educação e currículo estão aí fundamentados estudos de cunho tecnicista. No campo da Educação, no Brasil, especificamente, essa perspectiva, conforme Gatti (2010), foi central na década de 1970, em pesquisas que objetivavam medir variáveis no campo do ensino e no campo da aprendizagem. Isto, se observarmos a história da Educação no Brasil, explica-se porque se tratava de um contexto politicamente autoritário, marcado pela inserção – por meio de novos moldes de dominação internacional por parte dos Estados mais poderosos em crise – do então chamado terceiro mundo, e do nosso país particularmente, na dinâmica global e neoliberal que começou a se desenhar desde a derrota norte-americana na Guerra do Vietnã e da conhecida crise do petróleo, por meio de um discurso de ajuda ao desenvolvimento que, na verdade, ampliava os espaços para o desenvolvimento dessa “nova” perspectiva de capitalismo.

Na Educação brasileira, conforme Hilsdorf (2011) e Ghiraldelli Jr. (2003), os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United State Agency for International Development* (USAID) marcaram um contexto em que técnicos norte-americanos passaram a, numa perspectiva tecnicista e vinculada a interesses empresariais, propor as soluções para nosso sistema educacional, inspiradas na teoria do capital humano, ou seja, num olhar em que a escola deve contribuir para o aumento da produtividade e para o desenvolvimento do indivíduo a partir de seus esforço e capacidade. Trata-se de um processo em que:

[...] a estratégia de ajuda internacional para o desenvolvimento da educação representava uma forma de criação ou expansão de **mercados** que favorecia os países assistentes: se fornecida na forma de capital, o investimento retorna ao país de origem; se dada na forma de bolsa de estudo, promove a “evasão de cérebros” para esses países. Quando toma a forma de divulgação de metodologias de pesquisa mais atualizadas, tende a diminuir a preocupação com a problemática do contexto da sociedade assistida e a aumentar a introdução de técnicas de ensino modernizantes. Quanto aos conteúdos a serem trabalhados, é sintomática a supervalorização do treinamento específico sobre a formação geral e na gradativa perda de *status* das humanidades e das ciências sociais (HILSDORF, 2011, p. 124).

Como se pode notar, nas décadas em que a história brasileira foi escrita com canetas carregadas com tinta de brutalidade, autoritarismo e sangue houve um processo de reformas



educacionais que adequavam nosso sistema educacional às máximas neoliberais, num lugar hierárquico de submissão e dependência. E, bem ou mal, foi nesse contexto e com tais referências que se constituiu um campo de pesquisa em Educação no Brasil, segundo Gatti (2010).

Do mesmo modo, nessa referência positivista, o currículo é concebido como prescrição mecânica de metas, procedimentos e mecanismos de controle de eficácia (SILVA, 2009; FORQUIN, 1993). Tem-se aí um compromisso com a construção de um modelo de sociedade que exigia a massificação da escola com caráter tecnocrático, numa perspectiva de que os conhecimentos escolares deveriam ser úteis à eficiência e à produtividade, de modo que à escola cabia uma organização próxima a da fábrica de modelo fordista e taylorista (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2009).

As primeiras teorias do currículo, portanto, com tais referências, concebiam a escola como espaço-tempo de controle social e preparação para o trabalho. A Educação era desvinculada de qualquer caráter político, já que se tratava de atividades científicas (na lógica do Positivismo), ou seja, neutras (LOPES; MACEDO, 2011; MOREIRA; SILVA, 2011). Foi essa perspectiva que influenciou a organização da Educação brasileira desde a década de 1930 e, de modo mais intenso, nas décadas de 1960 e 1970, como comentamos anteriormente.

Como uma espécie de variação dessa perspectiva curricular, emergiu uma proposição chamada por Silva (2009) de progressivista, baseada nas considerações do norte-americano John Dewey que, no Brasil, fundamentou o conhecido Movimento da Escola Nova. Essa perspectiva propunha uma Educação laica, pública e com métodos de ensino centrados nos estudantes. Mas, por aqui, atendeu aos setores de elite e em nada contribuiu para a democratização das escolas, devido aos ideais varguistas e aos acordos entre os diferentes grupos políticos e empresariais envolvidos com o campo educacional (HILSDORF, 2011). Além disso, os olhares escolanovistas, apesar de aparentemente contextualizados, davam continuidade ao caráter técnico, por desconsiderarem as relações de poder que adentram e interferem nas relações e cotidianos escolares (MOREIRA; SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2011).

Nessa trilha, a escola se veste de impessoalidade, coloca estudantes e docentes na condição de objetos de uma forma hierarquizada e elitizada e concebe o currículo como artefato a ser utilizado em função da produtividade (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Falhas no processo costumam ser atribuídas – e qualquer semelhança com a atualidade não é mera coincidência, visto que, para Rossler (2000), há uma simpatia entre essas concepções e o ideário neoliberal tanto na lógica utilitarista em relação ao conhecimento quanto na preocupação com o controle de qualidade, por meio de avaliações centralizadas – à incompetência docente e/ou ao déficit intelectual das pessoas que aprendem (LOPES; MACEDO, 2011; VASCONCELLOS, 2011; VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Porém, as relações humanas são muito mais complexas do que as possibilidades de quantificação da perspectiva positivista, posto que trazem marcas espaço-temporais e são encharcadas de elementos subjetivos. Então, a compreensão na perspectiva fenomenológica é que os atores sociais devem ser ouvidos, pois só é possível entender o ser humano a partir do “mundo vivido”, das experiências que aí se edificam e das significações a elas atribuídas pelos sujeitos. Entende-se, pois, que não há verdades fixas e absolutas, mas explicações localizadas temporal e historicamente, e apenas provisórias, devido à dinâmica da própria vida (MAFFESOLI, 2010; MACEDO, 2010).



A fenomenologia foi desenvolvida por Husserl, no decorrer de sua obra, como uma ciência que busca o essencial dos fenômenos por meio da chamada “redução fenomenológica” (ABBAGNANO, 2007, p. 511). A partir desse procedimento, reconhece-se que os fenômenos (reais ou ideais) se mostram à consciência, a qual os percebe e significa subjetivamente a experiência de tal percepção. Desse modo, entende-se que os sujeitos interagem entre si e vão conformando a realidade, cuja investigação deve levar em conta as interações entre os sujeitos, o cotidiano (MACEDO, 2010; ABBAGNANO, 2007).

Conforme Maffesoli (2010), é essa referência, antes considerada vencida e até mesmo anti-científica, que tem sido capaz de explicar os fenômenos próprios das socialidades pós-modernas, que se constituem num momento histórico de esgotamento das grandes narrativas e de impossibilidade de reduzir a heterogeneidade, que ousa em aparecer, a qualquer sistematização explicativa. Diante disto, o autor propõe um pluralismo epistemológico, a partir da sua compreensão de que as experiências humanas, a vida social e o cotidiano não conseguem ser apreendidos por perspectivas de ciência que partam de modelos ou conceitos estabelecidos antes do contato mesmo com essa dimensão e/ou que perspectivem qualquer tipo de “dever ser” ou de universalidade das “verdades” encontradas.

Essa perspectiva também tem influenciado as pesquisas no campo da Educação e do currículo. No que se refere à pesquisa em Educação, tem-se como foco o espaço-tempo da sala de aula e as relações que aí se desenrolam. Portanto, as investigações que se preocupam em destacar “dados” empíricos a partir da vida dos atores sociais, assim como suas explicações e justificativas para as ações que implementam, reconhecendo, então, que a realidade é algo que se constitui a depender da perspectiva em que ela é interpretada e que todo e qualquer conhecimento cientificamente produzido é parcial e localizado (MACEDO, 2010; MINAYO, 2006; FORQUIN, 1993). Isto porque as chamadas sociologias compreensivas se preocupam e se ocupam de descrever “[...] o vivido naquilo que é/está, contentando-se, assim, em discernir visadas de distintos atores envolvidos” (MAFFESOLI, 2010, p. 30).

Debruçando-se sobre o modo fenomenológico de realizar pesquisas e estudos em Educação, Macedo (2010) afirma que essa referência, contrapondo-se ao modo positivista de pesquisar e analisar a realidade, propõe-se a conhecer o “outro” (sujeito pesquisado) em sua vivência, na complexidade cotidiana que ela envolve. Portanto, os sujeitos escolares não são considerados “idiotas culturais” (MACEDO, 2010, p. 24), o que confronta qualquer interpretação e/ou perspectiva curricular que culturalmente seja homogeneizadora.

Por essa trilha e com tal compreensão, as pesquisas fazem emergir as culturas e subculturas escolares, o que certamente é relevante para a compreensão dessa instituição (MACEDO, 2010; FORQUIN, 1993). O risco dessa perspectiva, porém, é a rendição a um excessivo subjetivismo, que pode contribuir para a legitimação de discursos conservadores e neoconservadores, na medida em que se centra na consciência e significação do ator social; como também levar a um total relativismo e a um conseqüente anarquismo curricular, ou seja, a uma dificuldade de estabelecer critérios para pensar uma proposição curricular, conforme considera Forquin (1993).

No Brasil, segundo Gatti (2010), com a emersão de tal olhar, parece ter havido um contentamento com o fato de não haver neutralidade científica. Isto gerou estudos que, de um lado, se rendiam ao modismo qualitativo sem rigor científico, numa espécie de movimento “anti-pesquisas quantitativas” e que, de outro, limitavam-se à mera descrição.



É no sentido de avançar em relação ao que está posto por essas críticas que Macedo (2010; 2009) discute alguns pontos. Primeiro, propõe uma pesquisa intercristica. O autor reconhece estudos psicologistas e centrados somente no sujeito, desconsiderando a intersubjetividade, a historicidade e a formação relacional dos atores sociais supostamente pautados na fenomenologia, os quais precisam ser superados por uma fenomenologia multirreferencial rigorosa que resulte num “conhecimento indexado” (MACEDO, 2010, p. 9). Sobre a multirreferencialidade, a perspectiva é que as pesquisas aconteçam com enfoque transdisciplinar, de modo a ampliar os ângulos com que se olha um dado fenômeno. Rejeita-se, a partir dessa postura, qualquer sectarismo e se reconhece a pluralidade das práticas sociais (MARTINS, 2004).

No campo da pesquisa em educação, entende-se que esta precisa dialogar com áreas diversas, dentre as quais há pontos de divergência e convergência. Nas palavras de Martins (2004, p. 90):

A perspectiva multirreferencial, à medida que postula que o conhecimento sobre os fenômenos educativos – considerando a complexidade destes últimos – deve ser construído através da conjugação e de aproximações de diversas disciplinas, inscreve-se num universo dialético e dialetizante, no qual o pensamento e o conseqüente conhecimento são concebidos em contínuo movimento, num constante ir e vir, o que possibilitará a criação e, com ela, a própria construção do conhecimento.

A citação reforça o reconhecimento da heterogeneidade e pluralidade dos fenômenos sociais, como também a necessidade de captá-los em movimento. O próprio ser humano é entendido como processo e resultado de diversas determinações, diz o mesmo autor.

Indo além desses aspectos, a perspectiva e postura multirreferenciais exigem uma outra, que é a negociação, para usar os termos de Martins (2004), tanto com a realidade como com a teoria. Essa negociação, na nossa compreensão, remete ao necessário diálogo com as contradições e resistências, como também com as convergências e pontos de encontro das diferentes disciplinas e aparatos teóricos.

Para Barbier (2007), a abordagem multirreferencial se edifica diante do fato de que a pesquisa no campo das Ciências Humanas e Sociais ao se organizar, inicialmente, com base nas Ciências Naturais ou ao realizar suas análises sob referências monodisciplinares, limita suas contribuições para explicar e resolver questões humanas na dinâmica própria destas. Além disso, esses posicionamentos fazem com que se desprezem a sensibilidade e o cotidiano. Ao levar em conta esses aspectos, a compreensão é de que a multirreferencialidade possibilita uma “abertura polifônica” (BARBIER, 2007, p. 22).

Essas colocações do supracitado autor colocam dois elementos para breve discussão: a polifonia e o cotidiano. Sobre a primeira, trata-se de reconhecer a diversidade de vozes presentes nas relações sociais, o que implica uma postura dialógica, que evita coisificar o outro, tomá-lo como mero objeto. Ao contrário, concebe-o como indivíduo que pode falar sobre si mesmo numa conjuntura de interação. Com uma postura polifônica, então, possibilita-se que os sujeitos falem por si mesmos de suas compreensões e leituras de mundo, constituindo-se o pesquisador mais um sujeito do diálogo.



Já no que se refere ao cotidiano, Maffesoli (2010) e Martins (2004) afirmam que é nessa dimensão que podem ser apreendidas as entrelinhas dos plurais fenômenos sociais. Nesse sentido, Pais (2003) afirma que no diário, no comum emergem indícios de elementos e aspectos relevantes das relações sociais que podem ser investigados a partir e nas interações entre os sujeitos. Todavia, também para esse pensador, o cotidiano não pode ser separado do todo social de que faz parte e a partir do qual se constitui.

O segundo ponto destacado por Macedo (2009) é o rigor na pesquisa qualitativa de base fenomenológica. O que ele chama de “ato de rigor” (MACEDO, 2009, p. 87) envolve o domínio e delimitação dos aspectos epistemológicos que embasam uma dada investigação, mas também a abertura metodológica que possibilita que não se estabeleça qualquer afirmação *a priori* na pesquisa e que permite que os sujeitos falem e digam de si mesmos, inclusive deixando-se, enquanto pesquisador/pesquisadora, transformar por esses discursos e significações (MAFFESOLI, 2010; MACEDO, 2010; MACEDO, 2009).

Essa referência, é preciso que se delimite, no campo do currículo influencia algumas tendências. De modo geral, propõe-se que o currículo leve em conta as experiências dos educandos e educandas no plano subjetivo, cujos riscos já foram citados a partir de Forquin (1993). Tratam-se, portanto, de currículos com base autobiográfica, vistos como processos que vão se concretizando cotidianamente, a partir da experiência. Esse movimento provoca uma reconceptualização curricular que rompe, de modo radical, com os currículos chamados não-críticos ou tradicionais (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2009).

Esse movimento influencia a Nova Sociologia da Educação (NSE) em sua vertente interacionista. Nesta, estão postos os estudos sobre o cotidiano escolar (que caracterizam as próprias pesquisas em Educação com base na fenomenologia, como já dito), a perspectiva do professor reflexivo e os estudos autobiográficos. A preocupação são os aspectos característicos da cultura da escola, no âmbito da qual o currículo é processualmente produzido. As metodologias utilizadas nos estudos em Educação e currículo são, em geral, etnográficas e/ou autobiográficas, com destacada colaboração entre quem pesquisa e quem é pesquisado (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2009; FORQUIN, 1993).

Essa trilha da NSE dialoga, também, com a vertente estruturalista e pós-moderna dos chamados Estudos Culturais, que são reconhecidos, numa tentativa de síntese de Mattelart e Neveu (2004) e de Nelson, Treichlor e Grossberg (1995), como uma linha de estudos e pesquisas interdisciplinares, que entende a cultura de modo amplo e enfoca a análise das mais diversas formas culturais no âmbito das relações de poder. Por isso, as análises devem estar comprometidas com a ação política e são questionados os guetos acadêmicos e o distanciamento entre o *locus* tradicional de produção do conhecimento (a Universidade) e as práticas sociais mais diversas.

Todavia, colocar essas características de modo genérico pode esconder divergências e correntes por dentro dos Estudos Culturais, no âmbito dos quais Hall (2009) localiza uma vertente culturalista, de influência marxista, e outra linha estruturalista, da qual tratamos nesse momento. Nesta, entende-se a cultura a partir de referências linguísticas, que se preocupam com os significantes culturais e com os sentidos a eles atribuídos pelos atores sociais. É aí que está posto o risco de se colocar a dimensão cultural como a grande narrativa pós-moderna, visto que há um esquecimento dos aspectos econômicos e macrossociais, caindo-se numa textualização da vida que desvincula o conhecimento produzido da ação política tão prezada pelos Estudos Culturais em suas raízes (MATTELART; NEVEU, 2004).



Há uma atração entre essas perspectivas e a chamada pedagogia das competências, especialmente no que se refere às considerações de que o currículo se constrói no cotidiano e que a formação universitária do professor não lhes oferece os saberes necessários à docência, já que se entende que eles são contextualizados na experiência de ensino e, por isso, adquiridos no decorrer da vida profissional, como propõe a “epistemologia da prática profissional”, de Tardif (2002, p. 254). Esse magnetismo, além das críticas supracitadas de subjetivismo e dificuldade de estabelecer critérios para a construção curricular, leva a outras. Dentre elas, a de que tal posicionamento pode reiterar e reforçar a alienação do trabalho do professor (ROSSLER, 2000).

Na mesma trilha, Lopes e Macedo (2011, p. 57) afirmam que essas referências mencionadas e as competências “São [...] outra e a mesma coisa”. Para as autoras, são “outra coisa” porque se aproximam da teoria do desenvolvimento piagetiana e das referências estruturalistas. Além disso, o capitalismo pós-industrial precisa de trabalhadores com características diferentes das que eram necessárias à produção taylorista. E são “a mesma coisa” porque a meta maior é formar a partir das necessidades do mercado; a partir das competências julgadas necessárias, define-se o currículo; e, essencialmente, o modelo se aproxima do comportamentalismo.

Em resumo, o que podemos dizer é que a fenomenologia é base para aspectos que hoje são considerados significativos na pesquisa em Educação e no campo do currículo, especialmente no que se refere a não se considerarem os sujeitos que vivem e constroem os cotidianos escolares como meros objetos nem como vítimas alienadas dos projetos dominantes. Por isso, é preciso reconhecer a relevância dos estudos edificados a partir de tal perspectiva pelo fato de, com eles, ter-se denunciado o caráter conservador dos conhecimentos escolares, as práticas de rotulação e estigmatização dos alunos nas relações escolares e por se descortinar o que acontece dentro das escolas. Porém, o subjetivismo, o relativismo e a descrição excessivos podem gerar uma imobilidade pedagógica e, em alguns momentos, o questionamento da própria ciência como forma de produção de conhecimento, mesmo se propondo a fenomenologia como uma corrente de pensamento científico.

Além disso, é preciso atentar às perspectivas neoconservadoras e neotecnicistas que se aproveitam desse discurso na tentativa de legitimar um projeto educacional desvencilhado dos aspectos sociais e políticos e que individualizam a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos sujeitos escolares. É preciso cuidar, também, para não se substituir a grande narrativa matemática e da explicação pela lógica exclusiva das classes sociais por uma narrativa que olhe apenas para aspectos culturais e os coloca como outro (contemporâneo) grande ícone monoexplicativo, o que é criticado e observado por Maffesoli (2010) como um equívoco da pesquisa que se proponha concatenada com a heterogeneidade e as hibridações dos tempos atuais.

Outra perspectiva que se colocou historicamente foi a do materialismo histórico-dialético, pautado na obra de Marx. Nessa referência, entende-se que é preciso considerar o fenômeno estudado desde seu aparecimento e durante seu processo de desenvolvimento, localizando-o como produto e processo da história, da conjuntura, da realidade objetiva (CHEPTULIN, 2004; KOSIK, 2002).

A afirmação de que escola, currículo e sujeitos devem ser localizados como produtos e processos históricos implica tomar como referência uma perspectiva em que os fenômenos e a própria ciência sejam concebidos como categorias históricas, ligadas às necessidades do ser humano (na sua vida e atividades), de modo que este e seu pensar, este e a natureza, este e o



objeto não podem ser separados (GRAMSCI, 1995). Ou seja, é necessário analisar a educação escolar e as questões curriculares historicamente, entendendo o presente como realização, concretização, do “essencial” (GRAMSCI, 1995, p. 119) que se formou a partir do passado.

Essas considerações gramscianas trazem à baila a compreensão do materialismo histórico-dialético sobre a relação entre matéria e consciência. Enquanto nas perspectivas idealistas toma-se a matéria como algo inexistente ou incognoscível, o que leva a estudos sobre a escola e o currículo como algo dado ou como elementos que dependem somente das sensações e representações, na perspectiva do materialismo histórico-dialético entende-se a matéria como realidade objetiva, independente e fora da consciência, mas que pode ser apreendida, conhecida em suas propriedades e estrutura, em seu movimento. Nas palavras de Cheptulin (2004, p. 70), “O objeto a partir do qual é abstraído o conceito de matéria é toda a realidade objetiva, todo o mundo exterior, toda a realidade que rodeia o homem, isto é, o mundo em sua totalidade”.

Já a consciência é a capacidade de apropriação da realidade objetiva pela mediação da linguagem, resultante do trabalho como base da vida humana, com o escopo de conhecê-la e transformá-la. Mais uma vez tomando Cheptulin (2004, p. 94) como interlocutor, entende-se que a consciência “[...] é um produto da interação do homem com a realidade ambiente, por um lado, e do homem com outros homens, por outro lado. Seu conteúdo é determinado por essa realidade, a qual representa o reflexo”.

Assim, é preciso considerar na pesquisa em educação e sobre os aspectos curriculares o modo como esses fenômenos se apresentam, inclusive como são representados subjetivamente pelos sujeitos, mas entendendo que tais representações estão condicionadas pelo mundo exterior, pelas relações que aí se estabelecem independente da vontade do sujeito, trazendo marcas da experiência individual e social, das condições materiais da vida.

Portanto, o próprio ser humano não pode ser tomado no fazer científico, conforme no positivismo, como mero objeto, nem conforme a fenomenologia, como pura intencionalidade subjetiva; mas como sujeito histórico-social: aquele que, com sua ação (prática), interpreta, avalia e cria/recria a realidade (KOSIK, 2002). Nesse sentido é que Gramsci discute o que é o ser humano (o autor usa o termo “homem”), concebido como processo e como resultado de relações ativas e dinâmicas, mas também como aquele que modifica essas mesmas relações. Isto fica ainda mais claro quando Gramsci (1995) afirma que a própria personalidade se cria na relação entre vontade, os meios que tornam essa vontade concreta e as modificações no conjunto das condições concretas.

Portanto, nesse olhar, os estudos que se debruçam sobre a relação escola-currículo devem assumir o princípio da totalidade. Este é, segundo Kosik (2002), um dos principais conceitos do materialismo histórico-dialético. A partir dele se entende ser necessário partir da descrição dos fatos (o que acontece na sala de aula e na escola, que conhecimentos são tematizados, que conhecimentos são efetivamente aprendidos, que sentidos os sujeitos atribuem à escola e ao currículo), no sentido de criticá-los, interpretá-los e reconhecer neles as contradições, para a eles retornar. Sobre isto, e no sentido de evitar reducionismos relativos a esse conceito, Kosik (2002, p. 42) afirma que a totalidade responde uma questão filosófica fundamental: “*que é a realidade?*” (KOSIK, 2002, p. 42), definindo-a como um conjunto de fatos/objetos (todo) estruturados e em permanente relação/criação/transformação. Decorre daí o princípio metodológico de que se deve entender cada fenômeno isolado como produzido pela totalidade concreta, mas também como seu produtor. Nesse sentido, é que Kosik (2002, p. 49) afirma:



Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Essa recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio.

Isto remete à necessidade de compreender nas pesquisas em Educação e currículo que, para além da sala de aula e do currículo, mas em relação com eles, produzindo-os e sendo produzidos por eles, há uma concepção de educação, de escola e um projeto de sociedade historicamente determinados, presumindo, dialeticamente, a possibilidade de transformação, de gênese na relação todo-partes, partes-todo, já que o conteúdo de um fenômeno é constituído de partes em correlação, que têm papel definido no todo (CHEPTULIN, 2004; FREITAS, 1995).

Ou seja, no olhar do materialismo histórico-dialético, não se pode tomar a escola como fenômeno isolado. Do mesmo modo, não se pode estudar o currículo limitando-o a si mesmo. Não se pode considerar as partes isoladamente. Todavia, também não é possível apreender imediatamente o todo, sob o risco de ficar no campo da aparência do fenômeno, tomando-a como coincidente com a essência (KOSIK, 2002). Ou seja, segundo o mesmo autor, no processo de conhecimento, tem-se acesso, primeiro e mais frequentemente, ao fenômeno como manifestação imediata. Desta, é preciso fazer desvios para chegar à “coisa em si”, para conhecer-lhe a estrutura, os aspectos que lhe são específicos (conteúdo, forma, partes, função das partes no todo, elementos contraditórios, possibilidades de desenvolvimento).

Para tanto, voltando a dialogar com Cheptulin (2004), é preciso considerar o fenômeno estudado desde seu aparecimento e durante seu processo de desenvolvimento, o que exige levar em conta a categoria da contradição, vista na dialética materialista histórica como o motor das transformações e como característica universal de todos os fenômenos. Não podem ser ignoradas, no processo de conhecimento, as tendências contrárias de desenvolvimento dos aspectos próprios ao fenômeno, nem as possibilidades concretas que se colocam na resolução das contradições, no sentido mesmo de que o processo de conhecimento não se limite a isto, mas avance na busca pela criação das condições para que se deem a negação e a realização da possibilidade (CHEPTULIN, 2004), num processo em que, conforme Gramsci (1995), não há separação entre ciência, filosofia e prática.

Essa referência gera algumas tendências de estudos quando se trata da Educação e do currículo. Falaremos aqui das teorias reprodutivistas, da vertente marxista da Nova Sociologia da Educação e das teorias da resistência (ou contra-hegemônicas).

As teorias reprodutivistas mostraram o currículo e a escola como aparelhos reprodutores da lógica conservadora. A base dessas teorias, segundo Lopes e Macedo (2011) e Silva (2009), são os posicionamentos de Louis Althusser. Entendemos que o embasamento é, na verdade, uma



interpretação da obra althusseriana sobre os aparelhos ideológicos do estado. Dizemos isto porque reconhecemos o que parece ser a desconsideração de alguns pontos da referida obra nas explicações mecanicistas em relação à base econômica.

Para Althusser (1985), nenhum sistema de produção dura se não reproduzir as condições da própria produção, no que se refere aos meios de produção, à força de trabalho e, principalmente, às relações de produção. Quanto aos meios de produção, isto envolve a relação entre os próprios capitalistas, a disponibilidade de capital, oferta e consumo e mais-valia/lucro. No que diz respeito às forças produtivas, sua reprodução é assegurada pelo salário (que garante a sobrevivência do trabalhador) e pela qualificação/habilitação do mesmo a assumir determinadas funções na divisão social do trabalho. Mas esta vai além, pois assumir dada posição exige a incorporação de comportamentos e a submissão a regras. E é aí que está a necessidade das táticas ideológicas de reprodução.

Para tecer uma análise da reprodução das relações de produção, Althusser (1985) analisa o Estado como um aparelho repressivo comprometido com os interesses das classes dominantes, mas que não age só pelas formas mais violentas de submissão de uma classe por outra. Há, também, um conjunto de instituições (igrejas, escolas, meios de comunicação, partidos, entre outros) que funcionam via ideologia da classe dominante e é no âmbito destas que se edifica esta última reprodução. Essa consideração do autor aproxima-se, inclusive, dos olhares gramscianos sobre a produção da hegemonia.

De todas as instituições, o autor considera que a escola tem dominância na sociedade burguesa, pois ela assume o lugar que tinha a Igreja na Idade Média. Isto se dá porque a escola tem caráter obrigatório e porque as pessoas passam muitos anos sob sua “proteção”. Além disso, seu caráter ideológico é escondido pela propagandeada neutralidade de suas ações.

Todavia, e é aí onde pensamos que as interpretações reprodutivistas da obra de Althusser se rendem ao revisionismo economicista, o autor trata da metáfora do edifício que organiza a estrutura estatal, constituído de base econômica (1º andar) e superestrutura (2º andar), mas aponta a primeira como “determinação em última instância” (ALTHUSSER, 1985, p. 60) da segunda. Ou seja, o autor reconhece a relativa autonomia da superestrutura (e usa esses termos), como também admite, em consequência desta, que a superestrutura pode gerar mudanças na infra-estrutura. A determinação, portanto, não é mecânica. Isto se aproxima da consideração de vários autores de influência marxista que não são considerados reprodutivistas, inclusive Gramsci.

Além disso, diz Althusser (1985, p. 71-72):

[...] os Aparelhos Ideológicos do Estado podem não apenas ser os meios mas o lugar da luta de classes, e frequentemente de formas encarniçadas da luta de classes. A classe (ou alianças de classe) no poder não dita facilmente a lei nos AIE¹ como no aparelho (repressivo) do Estado, não somente porque as antigas classes dominantes podem conservar durante muito tempo fortes posições naqueles, mas porque a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate.

¹ AIE - Aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1985).



Ou seja, o autor reconhece as instituições da superestrutura ideológica como lugar de contradição e de resistência, o que não podia ser deixado mais claro se não fosse fazendo uso das palavras dele próprio. Tanto é que ele também entende a possibilidade de a resistência ser edificada a partir da ação intencional do professor, embora reconheça que a maior parte dos docentes não tem consciência de que trabalha em prol da ideologia dominante. E, considerando as atuais condições de formação e de trabalho, não se pode discordar. Parece, então, que algumas colocações do autor se aproximam muito mais das chamadas teorias neomarxistas (de resistência) do que das teorias reprodutivistas.

O trabalho dos pesquisadores norte-americanos Samuel Bowles e Hebert Gintis, acerca da escolarização nos EUA, é demonstrativo dessa teoria. Os autores, em texto mais recente, afirmam que as considerações por eles feitas, na década de 1970, ainda se mantêm no que se refere ao fato de que as escolas preparam as pessoas para ocuparem lugares no mercado de trabalho sem questionarem sua organização hierárquica e que entre essa instituição e o ambiente de trabalho há um “princípio de correspondência” tanto no âmbito do currículo quanto no das relações (BOWLES; GINTIS, 2002). Não podemos discordar completamente dos autores americanos, mas falar numa correspondência direta entre escola e mercado de trabalho, se não desconsidera as tentativas hegemônicas de construí-la, desconsidera os sujeitos que constroem as escolas cotidianamente e suas capacidades de contraposição, como também as contradições arraigadas no espaço escolar.

Também estão localizados aí os olhares de Bourdieu, os quais, conforme Lopes e Macedo (2011), são menos deterministas e atentam para as questões culturais. E, efetivamente, em texto originalmente publicado em 1966, Bourdieu (1998a) afirma, logo de saída, que a escola é uma das instituições em que mais se reforça como natural a desigualdade social. Isto, explica o autor, porque há mecanismos de eliminação dos estudantes de classes menos abastadas – o que se deve à herança cultural, ao capital cultural e aos valores (*ethos*) transmitidos no âmbito familiar (sem necessariamente uma organização metódica para tal).

Estes elementos interferem tanto nas experiências culturais acumuladas (leitura, teatro, entre outras) quanto na compreensão da linguagem própria do âmbito escolar, que é mais próxima da utilizada nas diversas relações dos sujeitos advindos dos grupos culturalmente mais ricos (em geral, também economicamente). A questão da linguagem é, para o autor, talvez o maior empecilho para o bom êxito das crianças com empobrecido capital cultural.

A diferença de êxito nas atividades escolares entre sujeitos com maior e menor capital cultural é tomada como natural, como resultado dos dons que os sujeitos possuem (ou não) para a vida escolar. Isso influencia as opções feitas pelas famílias e pelos próprios estudantes, seja em relação à continuidade ou interrupção da vida escolar, seja no que diz respeito à busca pelo ensino superior ou por um curso de cunho técnico. Essas opções, obviamente, são determinadas pelas condições objetivas, pelas possibilidades de ascender na e pela escola e pelas experiências de sucesso ou fracasso (BOURDIEU, 1998a).

Além desses aspectos, Bourdieu (1998a,1998b) analisa o próprio funcionamento da escola como elemento que contribui para a manutenção das desigualdades, uma vez que os programas escolares são definidos a partir do que a classe burguesa considera relevante. Diante disso, todos os alunos são tratados como se chegassem com a mesma bagagem, ou seja, como iguais. Em geral, observação nossa, a partir de manuais de psicologia que falam em etapas de desenvolvimento.



Ao conceber essa suposta igualdade, Bourdieu (1998b) entende que a escola dá de ombros às diferenças e termina por privilegiar os já privilegiados, ou seja, aqueles que já possuem em seu cotidiano o que ela exige. Trata-se, nas palavras do autor, da “[...] lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social” (BOURDIEU, 1998b, p. 56). E, como se vê, essa frase coroa a postura reprodutivista do autor, visto que para ele estão claras as funções mantenedoras do sistema educacional.

Não podemos desconsiderar que essa perspectiva desreificou aspectos importantes da realidade escolar. Porém, ela não reconhece qualquer possibilidade de mudança, o que pode desembocar num pessimismo extremo em relação à escola e ao currículo (FORQUIN, 1993). Por isso, ela também sofre duras críticas.

Para Maffesoli (2010), os estudos deterministas/economicistas não escapam ao que ele chama de atitude positivista, ou seja, tentam tanto analisar a realidade a partir de um modelo concebido *a priori*, como transformar em verdade universal, imutável no tempo e no espaço os conhecimentos encontrados, além de apontarem para um dever ser social.

Essas críticas advêm, também, de autores que são considerados materialistas dialéticos. Para Gramsci (1995), o economicismo é um revisionismo que desconsidera a diversidade que há por dentro das classes subalternas e as negociações necessárias para que se construa, no âmbito desta, uma unidade a partir do diálogo e é, portanto, um “infantilismo primitivo” (GRAMSCI, 1995, p. 117). Isto porque, para o mesmo autor, não se pode tomar um conjunto ideológico apenas como mera expressão da base econômica, visto que a relação estrutura-superestrutura não é mecânica nem imediata, é histórica.

Também Freire (2011) reitera que na sua compreensão de dialética não há espaço para sectarismos e mecanicismos. Além disso, diz que os aspectos subjetivos, a vida mesma no espaço-tempo cotidiano em que ela ganha sentido e as dimensões econômica, histórica, cultural e política que aí interferem não podem deixar de ser considerados. Assim, o autor assume uma perspectiva de história como possibilidade e nega qualquer dogmatismo, determinismo ou fatalismo, na assunção de postura que ele chama de “pós-modernamente progressista” (FREIRE, 2011, p. 72).

Na vertente mais marxista da NSE, olha-se para as determinações objetivas da sociedade global e há marcas do engajamento político. Isto também ajuda a desmistificar o currículo como um mecanismo opressivo de manutenção social e a reivindicar por um currículo que seja antípoda à alienação, de modo que a influência marxista vai se fazendo cada vez mais relevante nessa referência (FORQUIN, 1993).

Nessa corrente, ainda de acordo com Forquin (1993), critica-se a educação bancária, numa explícita influência da obra de Paulo Freire. Mas esses questionamentos devem estar atentos às determinações que influenciam o modo como a escola se constitui, porque o currículo não é construído num vazio social, como podem levar a entender as pesquisas centradas nos aspectos subjetivos. Portanto, o mesmo autor diz que são significativos nessa outra vertente os conceitos de contradição e resistência, entendendo que os conteúdos do currículo devem promover conscientização e acolher o pluralismo cultural numa escola única, em que sejam feitas escolhas éticas para que os educandos compreendam os diferentes saberes, suas origens e características, mas sem cair num relativismo absoluto. Ao contrário, sem desconsiderar as diferenças culturais, a escola deve tratar com um fundamento transcultural que não deixa de lado, também, aqueles elementos que são fundamentais para a nossa vida na atual sociedade.



Ao mesmo tempo, dialogando com essa referência da NSE e sendo influenciada por ela, emergiram os trabalhos que Lopes e Macedo (2011, p. 166) chamam de “teorias da resistência” e que Silva (2009) classifica como neomarxistas. Preferimos chamá-las de contra-hegemônicas, com inspiração nas leituras gramscianas.

Trata-se de um caminho que dialoga com marxistas, frankfurtianos, com os posicionamentos da NSE e com os Estudos Culturais, na sua vertente culturalista, na qual se entende que a cultura é e está presente em todas as relações sociais; que ela nasce nas e das condições objetivas de existência; como também que é daí que se constituem os sentidos e significados que a ela são historicamente atribuídos pelos sujeitos. Está aí posta, então, a dimensão da luta de classes, como uma disputa por interesses imediatos e históricos que envolve, também, referências culturais (HALL, 2009).

Nessas teorias da resistência, entende-se que uma postura crítica implica compreender de modo diferente a função social da educação (ação que gera emancipação). Para tanto, é preciso analisar o conhecimento escolar, as práticas pedagógicas e o papel do professor. E, ainda, é preciso redimensionar a pesquisa tanto no que diz respeito ao diálogo entre o campo da educação e as teorias clássicas de modo a deslocá-las e ampliá-las, quanto no que se refere à relação teoria-prática. Nesse movimento, assume-se que são importantes as análises econômicas, mas também os aspectos culturais e a escuta das vozes dos subalternos (ou subalternizados). Reconhece-se, portanto, que a noção de classe social é relevante; mas, que no âmbito destas, há heterogeneidade e, por isso, também são significativos os aspectos de gênero, etnia, religião, entre outros (APPLE; AU; GANDIN, 2011; APPLE, 2006).

Nessa linha, Apple (2006) concorda que as escolas são mecanismos eficazes de manutenção do poder, tanto pelo fato de serem referência social, quanto por seu caráter obrigatório fazer com que as pessoas passem muitos anos vinculadas a essa instituição, numa posição que se aproxima da de Althusser (1985). Mas ele não toma a escola como espelho passivo da base econômica. Ao contrário, a escola é concebida como “uma força *ativa*, que pode também servir para legitimar as forças econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela” (APPLE, 2006, p. 76).

Nesse posicionamento, visivelmente, o pensador se afasta dos posicionamentos reprodutivistas. E esse distanciamento é reforçado por se assumir, mais uma vez com Althusser (1985), que a superestrutura tem autonomia relativa em relação à base econômica e, portanto, que os campos da ideologia e da cultura merecem análises próprias, independentes dos aspectos econômicos, mesmo que com eles relacionados (AU; APPLE, 2011). É uma posição reafirmada, também, quando Apple (1999) afirma que há aspectos postos pelas teorias pós-modernas que precisam ser refletidos no campo educacional, apontando a necessidade de colocar as referências epistemológicas em diálogo.

Por esse caminho, concebe-se a escola como lugar de contradição e, conseqüentemente, de possibilidade. Isto fica claro quando Au e Apple (2011) e Giroux (1997) afirmam que o domínio ideológico (que objetiva a naturalização de uma hegemonia) que se tenta concretizar nas escolas não se dá sem contradições e sem resistências. O desafio da educação crítica nessa referência é potencializar as resistências, construir caminhos para que ela se concretize.

Mais que isto, na escola busca-se, também, a construção de uma hegemonia comprometida com os interesses dos grupos desfavorecidos. Nesse sentido, Giroux (1997) é outro pensador que não discorda que ela tem funcionado como instância de controle dos estudantes. Todavia, o autor entende que ela ainda é, apesar de todos os problemas e



contradições aí envolvidos, uma das poucas instâncias que traz uma “possibilidade de mobilidade social” (GIROUX, 1997, p. 215), de mudança na vida dos sujeitos que a frequentam.

No sentido de se opor teórica e praticamente ao funcionamento controlador e elitista, o autor repensa a escola como espaço-tempo cultural que comporta contradições, tensões e oposições. E ele também reflete acerca da função da escola: entende que ela deve tratar de promover a socialização e investigação crítica de temas (conhecimentos) que possam levar os alunos a compreenderem a realidade social e resistirem à dominação, ou seja, a pensarem em possibilidades de transformação das próprias vidas e comunidades, como também se reconhecerem portadores de valores, como produtores de cultura.

Isto nos leva à questão dos conhecimentos contemplados no currículo. Para Apple (2011a, 2011b, 2006, 1999), é preciso questionar e analisar os conhecimentos que são considerados legítimos (e de quem eles são) e aqueles que são secundarizados ou silenciados. Isto porque esse conhecimento tem sido definido de modo a não confrontar a cultura dominante e têm sido considerados de “alto *status*” os conhecimentos tecnicamente úteis, aqueles que coadunam com a perspectiva de uma “cultura comum” em prol do neoconservadorismo e neotecnicismo contemporâneos. Então, é preciso questionar que aspectos culturais são tematizados nas escolas, como isto é feito, que interesses (e de quem) eles representam e porque alguns conhecimentos são tomados como dados, imutáveis e verdadeiros.

Nesse debate acerca dos conhecimentos escolares, Giroux (1997) propõe que se ensine na escola aquilo que é necessário para a compreensão da realidade social. Isto não significa simplesmente abandonar os “conhecimentos legítimos” que já são ensinados e substituí-los por outros. Significa abordá-los de modo questionador: como se tornaram legítimos? A quem representam? Significa, também, ampliar esse leque e tratar de aspectos culturais que fazem parte da vida dos estudantes, trazer para dentro da escola outros conhecimentos e outras histórias contadas de pontos de vista que não sejam os hegemônicos. É nesse sentido que Giroux (1997) concorda com as considerações gramscianas acerca de a educação ser instrutiva e formativa.

Indo mais fundo nessa discussão do conhecimento, Giroux e Simon (2011) defendem que todos esses conhecimentos (os historicamente legitimados e os silenciados) devem ser contemplados na escola a partir do lugar que ocupam nas relações de poder. Trata-se de questionar em que medida esses conhecimentos são subjugados à opressão ou resistentes; de esmiuçar os aspectos históricos desses conhecimentos em sua dinâmica de construção e transformação, de trabalhar criticamente sobre eles, como dizem os próprios autores, no sentido de que os educandos compreendam sua condição e possam se opor aos diversos modos sociais de opressão.

Ainda para Giroux (1997) e Apple (2011a; 2006), é preciso analisar o que é concebido como “bom ensino”. É necessário, portanto, analisar o fazer docente e reconhecê-lo como ação política (mesmo quando o professor não tenha consciência disso). Nesse sentido, entende-se que se deve olhar para o cotidiano das relações escolares, para o que é tomado como “dado” nestas, para os significados construídos dentro destas para a própria escolarização e para os conhecimentos tratados, como também para as avaliações meritocráticas, discriminações e violências aí empreendidas. Entende-se, ainda, a necessidade de questionar as noções de neutralidade subjacentes ao ensino de base liberal e a redução de problemas socialmente estruturais a questões administrativas.

Todos esses aspectos que são, para Apple (2006), resultado das pressões macroeconômicas sobre o sistema educacional podem não ser aceitos pelo educador. E aqui ele



reconhece uma possibilidade de resistência, na qual conhecimentos e prática pedagógica de resistência no âmbito da escola perspectivam resultar na emancipação dos sujeitos. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011, p. 175), em relação à emancipação nessa referência, diz-se que:

[...] a emancipação deve ser considerada como o principal critério da potencialidade da resistência em uma educação crítica. Nesse sentido, as atitudes de resistência não devem apenas provocar um pensamento crítico, mas fortalecer lutas políticas coletivas. Dessa forma, insere a escola, e o currículo, em dinâmicas para além da instrução, em experiências nas quais as vozes dos alunos, suas histórias e culturas são valorizadas como meios de uma pedagogia radical.

É esta a pedagogia da possibilidade de que fala Giroux (1997), que se compromete com uma postura educacional dialógica e com uma atitude que desemboca na formação de sujeitos capazes de intervir nos seus espaços de vida. Fica clara, nesse caminho, a influência da obra de Paulo Freire na perspectiva da educação como emancipação, das relações horizontalizadas entre educadores e educandos (ambos sempre sujeitos inacabados) e da rejeição de posturas pedantes.

Nessa trilha, entende-se que a pesquisa em Educação e currículo deve ser revisitada em três sentidos. O primeiro que é ela deve assumir função formativa que leve o docente e os grupos subalternos com quem se pesquisa a se reconhecerem como sujeitos de transformação, comprometida ela mesma (a pesquisa) com noções de justiça e igualdade social, com a construção de estratégias de oposição ao neotecnicismo. Essa vertente de pesquisa deve tanto se aproximar dos grupos subalternos e dos movimentos sociais, como também abrir os espaços acadêmicos para os sujeitos historicamente excluídos destes. Nesse movimento, essa pesquisa “tanto documenta forças reprodutoras nas escolas quanto aponta para possíveis caminhos para questionar tais forças” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 18).

E se admite, ainda, que é das resistências pontuais que podem emergir significativas lutas e conquistas; e, que se concretiza a necessária articulação entre teoria e prática política, que pode resultar em proposições alternativas de pesquisa e prática curricular que se contraponham aos neoliberais e neoconservadores, e atendam às necessidades dos sujeitos que resistem (APPLE, AU; GANDIN, 2011; APPLE, 2006).

O segundo sentido diz respeito ao diálogo com referências teóricas. Nessa trilha, Giroux e colaboradores (1997), além de Au e Apple (2011), entendem que uma postura dialógica com relação a essas referências é o caminho para fazer factíveis os posicionamentos críticos. Para esses pesquisadores, as teorias e a própria realidade não podem ser tomadas como algo fixo. Assim, Au e Apple (2011) reconhecem que as teorias “pós” têm feito emergir aspectos interessantes e relevantes de serem analisados. Porém, não “abrem mão” da compreensão de que há uma realidade dura, que existe independente da consciência, impactada por questões econômicas, políticas e culturais que não podem ser desvinculadas. Do mesmo modo, Gramsci (2001) faz afirmações que nos remetem à necessidade de trazer as teorias como suporte para a análise dos fenômenos sem enquadrá-los, reconhecendo-os na sua dinâmica e movimento, sob pena de fazer morrer a própria teoria.

O terceiro sentido se refere à articulação teoria-prática. Quanto a isto, o posicionamento de Giroux e colaboradores aproxima-se do que propõe Gramsci (1995). Este entende que a prática não é mera extensão da teoria, nem o contrário. Elas são diferentes, mas



interdependentes, porque as teorias nascem das análises lançadas sobre as práticas sociais e a elas retornam. Além disso, não se pode separar filosofia, ciência e política se há como objetivo fazer de alguma visão de mundo um movimento cultural que envolva o fazer e a vontade humanos.

Diante de tais colocações e proposições, como pensar e por onde caminhar na pesquisa em Educação e no campo curricular, no qual se efetiva a disputa por projetos educacionais e sociais antagônicos?

3 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: NECESSIDADES, ALGUNS OLHARES E DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Um primeiro aspecto a reconhecer no campo da pesquisa em Educação é a necessidade de produzir um conhecimento que, além de rigorosamente construído, aproxime-se da realidade das escolas, diga a essas instituições alguma coisa de significativa e de factível, supere a afirmação que já virou uma máxima que delimita o afastamento entre ciência e vida de que “na prática, a teoria é outra”. Uma das necessidades que podemos levantar, portanto, é a de as questões científicas, como também os caminhos para respondê-las, emergirem tendo a escola como ponto de partida e de chegada, como propõe Gatti (2010), mas também colocando-a, e a seus sujeitos, no âmago do processo de produção do conhecimento.

Diante dessa necessidade, uma convergência que parece se colocar nas discussões tecidas anteriormente é a relevância de dialogar com os sujeitos escolares, possibilitando que eles/elas exponham seus olhares, sentidos e experiências nesse espaço-tempo, reconhecendo-os como sujeitos que se formam no âmbito de um conjunto que envolve aspectos objetivos, macrosociais, econômicos e políticos, os quais são apropriados e subjetivados e se reobjetivam num processo de ação sobre a realidade na qual se vive e que vai articulando-a e modificando-a de modo particular, numa relação que Freire (2011) diz que é de objetividade-subjetividade.

Por isso, além da assunção da dialogia como princípio científico, considerar as dinâmicas que se configuram nos cotidianos escolares é outra necessidade. Porém, a partir do que está posto acima, falar em cotidiano não é tratar de algo apenas local e/ou microscópico. Faz-se mister compreender e analisar que no espaço-tempo do cotidiano, do local, fazem-se presentes como também são re-produzidos e re-significados aspectos globais.

Ou seja, entendemos que refutando sectarismos e certezas absolutas, seja na perspectiva economicista ortodoxa seja na perspectiva que relativiza tudo a ponto de quase negar a própria ciência, faz-se possível construir um caminho metodológico no qual olhemos para os elementos macrosociais, mas também nos coloquemos dispostos a dialogar com os sujeitos escolares numa perspectiva crítica que ajude a compreender e viver o presente com seus paradoxos, contradições, deslocamentos e hibridismos.

Compreendemos, nesse sentido, também, que deixar emergir o cotidiano exige não eleger modelos teóricos *a priori*. Ou seja, na pesquisa em educação e sobre os aspectos curriculares e culturais aí presentes, é preciso considerar o modo como esses fenômenos se apresentam, inclusive como são representados subjetivamente pelos sujeitos, mas entendendo que tais representações estão condicionadas e multideterminadas pelas relações sociais, políticas, culturais, econômicas, trazendo marcas da experiência individual e social e das condições



materiais da vida. Uma compreensão efetivamente dialética da realidade e da produção do conhecimento, dizem Freire (2011) e Gramsci (2001), coloca tal exigência, visto que se analisam a realidade e as práticas sociais tomando a teoria como fundamento, mas a entendendo como elemento a ser transformado e até mesmo superado, a depender do contexto histórico. Tomar a teoria como modelo para enformar a realidade é condenar à morte a própria teoria, quando se entende que há uma unidade de interdependência entre essas duas dimensões, se pensarmos como Gramsci (2001).

Essas colocações nos permitem fazer uma afirmação arriscada ante os guetos acadêmicos – que têm posturas próximas de fundamentalismos, como ironiza Maffesoli (2010) – e que estão inspiradas em Freire (2011) e em Apple (1999): mais relevante que qualquer fidelidade acadêmica é a Educação, a escola e a construção de uma prática educativa que se faça humanizadora, emancipadora e antípoda às desigualdades e à reprodução delas por dentro dos espaços-tempos da Educação formal. Demarcar essa posição é essencial num contexto em que vemos reemergir movimentos conservadores que vão tentando, por um discurso pautado em valores individualistas e meritocráticos, entranharem-se, de formas diversas, tanto via políticas educacionais como por um movimento cultural de neo-colonização, por dentro dos veios escolares.

Exatamente por isso, nossas análises não podem deixar de olhar para a dinâmica cultural complexa e paradoxal da sociedade contemporânea, mas também não podem desconsiderar que vivemos sim sob a égide do capitalismo, enquanto sistema que se re-metaboliza no sentido de permanecer privilegiando economicamente alguns e condenando outros à extrema pobreza e a diversas formas de exclusão. Portanto, diz Apple (1999, p. 13) em relação à dimensão das classes sociais, “parece um pouco ingênuo ignorá-las”, mesmo que se reconheça que elas não explicam tudo. Mais explicitamente, diz ele:

[...] não devemos, de modo algum, actuar como se o capitalismo tivesse realmente desaparecido. Não podemos actuar como se as relações de classe não fossem importantes para fundamentar a nossa análise. Não podemos actuar como se todas as coisas que aprendemos sobre o modo de compreender o mundo, numa perspectiva política, fossem superadas pelo simples facto de que nossas teorias são agora mais complexas (APPLE, 1999, p. 31).

A afirmação demarca uma posição de que o que foi descortinado pelas diferentes teorias do conhecimento em relação à escola e ao currículo historicamente não se contradiz, não faz parte de pólos opostos. Ao contrário, são descobertas que se complementam e que, desse modo, numa perspectiva de diálogo dão-nos as ferramentas para buscar, de um lado, experiências escolares que estejam avançando rumo a uma Educação crítica e, de outro, a construção de práticas educativas humanizadoras, dialógicas e polifônicas no âmbito da relação local-global.

Inspira-nos, então – de um lugar que compreende existir a realidade fora e independente da consciência e ser esta capaz de apreendê-la não como cópia, mas como produto das experiências históricas e cotidianas nas quais se dá a formação do ser humano – a postura “pós-modernamente progressista” de Freire (2011), na medida em que nos permite o debruçamento sobre as questões estruturais da sociedade e o olhar para o cotidiano das escolas, dialogando com os sujeitos que o constroem e com os sentidos e significados que lhe atribuem. Pensamos ser esse



um caminho para pesquisar educação numa perspectiva crítica e que, mais que isso, coloca-nos os elementos para construir um currículo comprometido com o diálogo e com a luta contra as formas diversas de homogeneização e opressão.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRÃO, Bernadette Siqueira. **História da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

APPLE, Michel W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, Michel W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

APPLE, Michael W. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

AU, Wayne; APPLE, Michel W. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, Michel W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. 2. ed. Brasília: Liber Livros, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**: Pierre Bourdieu. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**: Pierre Bourdieu. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist america revisited*. **Sociology of Education**, v. 75, jan., 2002.



BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos.** Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papyrus, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** 3. ed. Brasília: Liber Livros, 2010.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry; SHUMWAY, David; SMITH, Paul; SOSNOSKI, James. A necessidade de Estudos Culturais. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História e filosofia da educação brasileira.** Barueri: Manole, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Temas da Cultura. Ação Católica. Americanismo. Fordismo – V. 4.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HALL, Stuart. Estudos culturais e seu legado teórico. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2009.



HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica. Etnopesquisa-formação.** 2. ed. Brasília: Liber Livros, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa crítica. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa.** Salvador: Edufba, 2009.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, mai.-ago., 2004.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Uma introdução aos estudos culturais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Laurence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação.** 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. In: PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações.** São Paulo: Cortez, 2003.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo.** Campinas: Autores Associados, 2000.



SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências para a formação docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso. **Currículo:** a atividade humana como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, jun., 2001.

