

Currículo de Graduação em Pedagogia: em busca da emancipação através da práxis

***Priscila Juliana da Silva**

Resumo: Neste artigo apresentamos uma reflexão baseada em referências bibliográficas que contemplam teorias e pesquisas sobre o currículo e as teorias sociológicas sobre emancipação com o objetivo de compreender os diversos aspectos que atuam na formação dos pedagogos e pedagogas. Assim, buscamos classificar e enquadrar os currículos de graduação em pedagogia no modelo de Basil Bernstein que nos possibilita encontrar elementos reprodutores e emancipatórios através da dualidade e/ou relação dialética entre teoria e prática.

Palavras-chave: Educação; Formação de Professores; Currículo; Pedagogia; Emancipação;

Abstract: In this article we present a reflection based references that include theories and research on curriculum and sociological theories of emancipation in order to understand the various aspects that work in the training of pedagogues. Thus, we seek to classify and supervise undergraduate curricula in pedagogy in Basil Bernstein model that enables us to find breeders and emancipatory elements through duality and/or dialectical relationship between theory and practice.

Key words: Education; Teacher Training; Curriculum; Pedagogy; Emancipation;

* Instituto Federal de Santa Catarina, Pedagoga no instituto Federal Santa Catarina - Campus Jaraguá do Sul

1. Introdução

Neste artigo apresentamos uma reflexão sobre a formação de pedagogas e pedagogos no Brasil através do currículo de graduação em pedagogia, da emancipação e da relação entre teoria e prática.

No primeiro momento refletimos sobre a atual crise da escola e o papel do professor diante dela.

Em seguida apresentamos conceitos de Marx e Freire sobre a emancipação com o objetivo de esclarecer qual o sentido de emancipação que utilizamos em nossa análise. Num terceiro momento refletimos sobre o currículo de graduação em pedagogia e suas relações com a teoria e a prática. Destacaremos, neste trecho, as pesquisas atuais que tratam dos currículos de graduação bem como a teoria de Basil Bernstein.

Por fim, concluímos o artigo refletindo sobre as possibilidades da formação de pedagogos e pedagogas emancipados.

2. A crise da escola

Atualmente a escola passa por uma profunda crise que tem com principal causa a universalização do ensino. Assim, podemos afirmar que do ideal da escola para todos e da justiça social surgem às mazelas do ensino atual, mas também sua possibilidade de mudança. Hoje temos uma escola heterogênea marcada pela diversidade, porém ainda desigual em sua estrutura, pois apesar de ter modificado suas demandas ela continuou respondendo a elas com os mesmos métodos de ensino e de avaliação (Esteve, 2004). Além disso, a instituição escolar passou a gerar cada vez mais desigualdade ao não conseguir ensinar a todos e levar a uma crescente evasão seus alunos produzindo assim desigualdades multiplicadas (Dubet, 2003). Apesar disso, a educação ainda alimenta sonhos e utopias de toda sociedade.

Neste contexto conflituoso da escola acreditamos que o papel do professor é fundamental na luta por uma sociedade mais igualitária, democrática e crítica, pois sua função é política. Sendo o professor quem dirige o processo educativo, tomando decisões políticas e epistemológicas em sua prática e sendo um ator decisivo na construção dos currículos escolares e do Projeto Político Pedagógico da escola, ele precisa ter uma formação emancipatória que lhe forneça instrumentos para tornar a escola um espaço de justiça e emancipação social. Por isso consideramos que função social do professor relaciona-se a da escola, pois a escola é uma instância social que tem papel mediador em um projeto de sociedade. Assim, neste artigo, reunimos diversos autores que discutem o currículo, a formação de professores e a emancipação com o objetivo de conhecer os aspectos hegemônicos e emancipatórios dos currículos de graduação em pedagogia e refletir sobre as possibilidades e limitações para a formação de pedagogas e pedagogos conscientes de sua função social enquanto professoras e professores.

Buscamos pensar a formação de pedagogas e pedagogos tendo como principal objeto de estudo o currículo, pois o consideramos o núcleo estruturante da formação dos profissionais da educação e um território de conflitos e legitimações sociais, políticas e econômicas que podem reproduzir um modo de pensar e ver o mundo e, portanto podem reproduzir a realidade existente ou tentar modificá-la através de uma perspectiva reflexiva e emancipatória.

Percebemos que a sociedade brasileira vive a realidade da escolarização universal em que medidas do Estado tentam cada vez mais aumentar o tempo de per-

manência das crianças e jovens na escola tanto diariamente quanto em anos de estudo. Além disso, as expansões da educação superior com programas para formação inicial e continuada de professores buscam formar mais professores para suprir a sua falta nas escolas de todo país.

Como anteriormente mostramos a realidade da escola é de crise e instabilidade, pois lida com problemas sociais diversos que vão muito além da sala de aula. Portanto, nos resta refletir sobre como nossos professores tem sido formados na graduação e se são capazes de lidar com os problemas sociais que encontrarão na sala de aula de forma reflexiva.

Avaliamos que para poder criar escolas reflexivas é preciso um professor reflexivo. Para Alarcão (2001) a escola e o professor devem pensar sobre si mesmos. Através de um currículo de graduação onde diálogo e reflexividade atuem é possível preparar melhor os professores para as dificuldades do trabalho docente.

3. A emancipação em Marx e Freire

Para dar início ao nosso entendimento teórico sobre a relação entre currículo e emancipação é necessário compreender e conceituar cada um destes objetos.

Marx, sociólogo que analisou em sua obra o sistema capitalista no estágio de desenvolvimento de sua época, discute o tema em diversos textos, porém destacamos “A questão judaica”. Neste texto Marx faz contrapontos a um autor de sua época, Bauer, refletindo sobre a situação do estado alemão e as possibilidades de emancipação política e de emancipação humana.

Segundo Marx a “emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, a cidadão, pessoa moral” (2010, p.54). Portanto, cada cidadão tem sua emancipação política assegurada nas sociedades democráticas em seus direitos individuais como o de liberdade religiosa e direito a propriedade privada. Deste modo, para Marx, somente a emancipação política é possível em um estado laico, pois esta é individual e diretamente ligada aos direitos do cidadão.

Ainda, segundo Marx, este estado de direitos que transforma o homem em cidadão assegura a emancipação política, mas não a emancipação humana, pois retira do homem sua força social, seu mundo humano. Podemos exemplificar esta destituição do humano e do coletivo no homem através do trabalho no sistema de produção capitalista. Para Marx é da natureza humana o trabalho, pois através dele o homem demonstra sua liberdade e criatividade, porém isto só acontece quando o homem domina todo processo de produção sendo dono dos meios de produção e utilizando-os em seu trabalho. No sistema capitalista o trabalhador já não tem os meios de produção. Por isso vende seu trabalho a quem os possui. De tal modo que ao não acompanhar todo processo de criação e ao não ser dono do resultado do seu trabalho o homem estabelece uma relação de estranhamento com o trabalho. Consequentemente o homem é destituído de sua emancipação humana.

A emancipação humana é então a libertação do homem do trabalho alienado que só pode ser conquistada coletivamente. Para Marx este processo é inevitável no modo de produção capitalista que dará lugar a um novo modo de produção comunista através da luta de classes.

Utilizando muito da teoria marxista, Paulo Freire confere à educação o poder de emancipar a humanidade. Resumindo sua teoria, podemos dizer que a educação deve ser pensada com os educando e não para os educandos. Através deste pressuposto Freire critica duramente os métodos tradicionais de ensinar que se

preocupam apenas com a memorização e repetição, pois não consideram todos os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Sua proposta pedagógica se torna emancipadora à medida que propõe uma relação dialógica entre professor e aluno em que através da problematização é possível superar a “falsa consciência do mundo” (Freire, 2005, p.86) restaurando no homem a humanidade perdida.

Para Freire:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir um novo pronunciar. (2005, p.90)

Para que seja possível que este método seja realidade nas escolas é fundamental pensar sobre o currículo de graduação em pedagogia. No próximo tópico refletiremos sobre a práxis neste currículo.

4. Currículo de Graduação e suas Relações com Teoria e Prática

Definir qual forma de ensinar e aprender ou o que é ensinado e aprendido é uma tarefa política dos professores na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e das escolhas didáticas do plano de aula. Do mesmo modo ao se construir o projeto pedagógico de um curso de graduação ou elaborar os planos de ensino de seus componentes curriculares os professores precisam tomar decisões epistemológicas e políticas. Neste sentido enquadrar quais elementos curriculares são emancipatórios ou hegemônicos também não é uma empreitada neutra. Para nos ajudar a manter a coerência neste momento nos baseamos em alguns autores.

Émile Durkheim (1955) se dedicou em seus escritos a pensar a educação, pois acreditava que através dela poderia ser oferecida as futuras gerações uma educação moral laica, ligada aos valores fundamentais de cada sociedade em um determinado momento histórico. Por isso ele definiu educação como toda ação exercida pelas gerações adultas sobre as novas gerações com o objetivo de desenvolver na criança o conjunto de valores e ações tidos como importantes para uma determinada sociedade em um dado tempo. Assim, na escola as gerações adultas introjetam nos alunos estados intelectuais e morais essenciais para a manutenção da vida social. Podemos então afirmar que através da escola a sociedade conserva seus ideais ou constrói novos valores morais.

Atualmente o espaço escolar no Brasil é marcado por um currículo fechado e uma metodologia de ensino que prioriza o professor seguindo uma receita exposta por Vasconcellos (1992): exposição do professor, exercícios modelo e resolução de exercícios. Ao mesmo tempo discursos, teorias e algumas práticas ligadas a uma pedagogia mais aberta e reflexiva são ouvidas nos cursos de formação de professores. O primeiro modelo é chamado de tradicional e o segundo construtivista ou sociointeracionista. Devido a essa dualidade de discursos e práticas pedagógicas em alguns contextos mais tradicionais uma prática mais aberta pode ser desviante, bem como num ambiente construtivista o tradicional é impraticável. Trazendo esta discussão para o currículo de graduação em Pedagogia nos perguntamos quais os discursos que o povoam e quais as práticas que os formam? Estes discursos e práticas estão de acordo com o que nossa sociedade quer com a educação e a formação

de seus professores?

Podemos responder a estas perguntas através da legislação brasileira para a Educação Básica e para a formação de pedagogas e pedagogos. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) tem três fundamentos para a formação dos professores:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Percebemos uma ênfase na prática que pode ser encontrada também nas Diretrizes Nacionais para o currículo dos cursos de Pedagogia onde encontramos a palavra aplicação (Resolução nº 1/ 2006):

- § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:
- I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
 - II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Em um estudo que analisou diversos currículos de graduação em pedagogia e outras licenciaturas em todas as regiões do Brasil observou a predominância dos aspectos teóricos e o esvaziamento da prática.

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensarmos uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (Gatti, p.1372, 2010)

Outros autores colocam as diversas nuances do sentido da prática na formação dos professores. Dias (2009) colocam que ao enfatizar a prática muitos autores colocam o professor como produtor de um saber o que implica que ele seja pesquisador e reflexivo, porém também coloca ênfase na construção empirista do conhecimento. Outros autores ainda colocam ênfase na relação teoria e prática onde predomina a prática o que fortalece uma concepção da prática como ação política desqualificando a teoria como lugar do político.

Segundo Dias:

..a prática é um discurso aglutinador para a formação de professores, pois ele pressupõe um antagonismo a um saber teórico. Embora circulem proposições com ressalvas quanto a uma prevalência da prática em relação ao conhecimento teórico, essa teoria só é valorizada se tem a prática como ponto de referência e de finalidade. (2009,p. 87).

Para Silva (p. 16, 2011):

...” a partir do contexto criado pelas políticas neoliberais na formação do educador, parece haver, na verdade, a intensificação de uma visão pragmatista da formação deste profissional e um retorno ao tecnicismo configurado sobre novas formas.

Percebemos então que a teoria ganha um espaço ligado à prática e se esvazia do sentido político tirando dos professores a docência intelectual que para Giroux (1997) pode transformar o pedagógico em político e o político em pedagógico favorecendo a emancipação dos professores e dos educandos.

Tais discursos sobre a formação docente estão ligados à construção histórica da escola que ofereceu prioritariamente formação às classes sociais dominantes sendo sinônimo de melhores condições de vida e conseqüentemente bandeira de luta de muitos que acreditavam em uma escola para todos como a solução para um problema social perverso: a desigualdade social. No Brasil a luta por uma escola para todos esteve presente no movimento conhecido como Escola Nova nos anos de 1920, mas se concretizou legalmente a partir da constituição 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Entretanto diversas pesquisas mostram que a escola universalizada não garante o fim das desigualdades sociais e que existem elementos pedagógicos capazes de gerar cada vez mais exclusão.

Virginio, (2006) mostra o currículo escolar como um impulsionador da liberdade, da autonomia e da autoria de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Neste trabalho o autor traz em uma de suas conclusões que na equação reprodução e emancipação a escola ainda pende mais para a primeira devido à prioridade dada ao conhecimento científico em detrimento aos saberes sociais e políticos dos sujeitos que os vivenciam. Para este autor construir um currículo emancipador na escola depende da autoria de todos os sujeitos do processo educativo.

Complementando a ideia de que a escola ainda não é um espaço de autoria, Arroyo (2011, p.25) nos diz que “os cursos de licenciatura formam o professor que as escolas exigem”. Ele ainda sintetiza o papel do professor no termo “aulista” em que “passar a matéria” é a sua única função.

Tanto Virginio (2006) quanto Arroyo (2011) colocam em evidência o caráter reprodutor da escola em detrimento das suas possibilidades emancipatórias.

Para Silva (2011) a formação inicial dos professores não deve ser considerada a mais decisiva, pois a formação do professor é contínua e depende de fatores indispensáveis como a valorização profissional e o plano de carreira e salários. Já Tardiff (2000) nos mostra que os saberes docentes aplicados na sala de aula provem de diversas fontes, porém três são as suas fontes principais:

“cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (Tardiff 2000 p. 14)

Desta forma apesar de não ser única e exclusiva na formação do professor os conhecimentos didáticos e pedagógicos de sua formação inicial ocupam espaço

importante como fonte de saber. Por isso consideramos a análise dos currículos de graduação em pedagogia um objeto de estudo essencial para conhecermos os elementos emancipatórios e hegemônicos dos currículos da licenciatura em Pedagogia.

Para analisar um currículo é preciso defini-lo e compreender os elementos sociais, econômicos e políticos que ele incorpora. Começaremos a entender o currículo através de Michael Apple para o qual:

As escolas... 'produzem' ou 'processam' tanto o conhecimento quanto as pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como um filtro complexo para 'produzir' ou 'processar' pessoas por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, frequentemente também de acordo com a classe (e o sexo e a raça)... As escolas recriam de maneira latente disparidades culturais. (p. 68, 2006)

Para Gimeno:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno de uma série de subsistemas ou práticas diversas entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. (2006, p. 15)

Já para Moreira e Silva:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e particulares. (1995, p.8)

Podemos então definir currículo como um projeto escrito de um curso que se constrói através das relações estabelecidas na prática pedagógica e que intencionalmente carrega pretensões políticas e ideológicas (Silva, 2013).

Para conhecer e analisar os currículos de graduação em pedagogia utilizaremos como base teórica conceitos de Basil Bernstein. Seu modelo teórico considera as características da prática pedagógica entrelaçando a ela três sistemas de mensagem que são: "o currículo, que define o conhecimento válido; a pedagogia, que define a transmissão válida; a avaliação, que define a realização válida do conhecimento por parte do aluno" (Domingos, 1986, p.185). Estes sistemas têm como função a reprodução ou produção dos códigos sociais. Para Bernstein código é um princípio regulativo que é adquirido implicitamente e tem como função integrar os significados relevantes em cada contexto. No contexto educativo o código regula a relação entre transmissão e aquisição de conhecimentos (Bernstein, 1996).

Consideramos o currículo um código que pode ser de coleção ou de integração. Quando o currículo é de coleção a instituição programa toda vida educacional dos atores e apresenta classificação e enquadramentos fortes. Quando o currículo é de integração sua classificação e enquadramento são fracos (Bohn, 2003).

Neste modelo temos como base dois conceitos: poder e controle. Ambos re-

gem a interação entre professor e aluno bem como a relação entre transmissão e aquisição que na sala de aula chamamos de ensino e aprendizagem. Através deste modelo podemos colocar “em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social” (Mainardes e Stremel, 2010).

Para Bernstein poder e controle são distintos, mas inter-relacionados. O poder delimita fronteiras entre os conhecimentos e estabelece os discursos legítimos. Enquanto o controle estabelece a forma válida de comunicação do grupo. Assim o poder classifica o que é ensinado e aprendido (disciplinas) em dois polos extremos onde temos o lado forte com disciplinas isoladas e claramente demarcadas e no polo fraco a interdisciplinaridade. Já o controle, que depende do poder e da classificação, enquadra os sujeitos e os currículos em forte quando o professor dirige o processo educativo de forma vertical, ou seja, definido os conteúdos, as metodologias e a forma de avaliar. Quando o enquadramento é fraco é dado ao aluno a condução do processo pedagógico de modo que as escolhas sejam coletivas.

Bernstein (1984) em um dos seus poucos artigos publicados em português nos fala de pedagogias visíveis e invisíveis relacionando-as com diferentes classes sociais. Para nossa análise é importante conhecermos estas pedagogias, suas características e como e por que elas podem ser emancipatórias ou não.

As pedagogias invisíveis são analisadas por Bernstein como sendo de classe média, de países de capitalismo avançado e sendo predominantemente praticadas na pré-escola. Estas pedagogias têm como característica a ênfase no desenvolvimento e na da criança. Deste modo a criança é ensinada e avaliada tendo-se critérios ligados a sua ação e seus comportamentos durante a ação. Já as pedagogias visíveis apresentam um papel claro e definido para professor e aluno, bem como objetivos e respostas que podem ser mensuradas por algum instrumento de avaliação.

Bernstein (1984, p.35) nos diz que:

Pedagogias visíveis não apenas reforçam as classificações quanto a idade e sexo, mas também fornecem marcas distintivas para progresso dentro delas. Pedagogias invisíveis tendem a enfraquecer tais classificações e, quanto mais fazem isto, mais transformam o conceito de criança e os conceitos de status de idade e sexo.

Tais afrouxamentos das pedagogias invisíveis são positivos por permitirem a transformação de conceitos tão arraigados em preconceitos como os gênero e idade, porém afrouxar a pedagogia pode significar cair em práticas de ensino desprovidas de integração entre teoria e prática. Assim, como defender uma pedagogia visível somente significa cair em uma didática que tem como foco o professor como detentor de conhecimentos e o aluno como reproduzidor dele.

4. Considerações Finais

Assim defendermos que um currículo de graduação emancipador deve propiciar aos professores em formação conhecimentos teóricos e ao mesmo tempo possibilitar a prática, auxiliando assim a construir na escola uma práxis transformadora.

Para Silva (2011, p. 29):

O professor necessita, pela natureza do seu trabalho, materializar uma

formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Duas tarefas, portanto, de prática e teoria. Constrói-se, dessa maneira, o verdadeiro sentido da práxis como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa.

Finalizamos com dúvidas e com a certeza da necessidade de buscarmos na realidade dados que mostrem o currículo de graduação em pedagogia, mas também concluimos com mais perguntas, pois os discursos que constituem o currículo são muitos e incontáveis as práticas que os reproduzem. Se o que é reproduzido nos currículos de graduação em pedagogia é o que nossa sociedade quer? A resposta é sim se concordarmos com Durkheim (1955), pois para este autor as leis são projetos do que queremos enquanto sociedade e estas mostram claramente que tipo de professor deseja. Como nem sempre podemos simplesmente concordar com os autores dizemos que queremos, enquanto sociedade, um currículo, uma escola e um professor que possa atuar no conflito e na instabilidade resgatando a humanidade e a crítica e que privilegiando prática ou teoria não conseguiremos gerar nenhum tipo de transformação da escola excludente que faz parte da nossa realidade, mas se as possibilidades emancipatórias se encontram no que é reproduzido ainda há utopia e podemos sim transformar a realidade das escolas.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. Escola Reflexiva e a nova racionalidade. Porto alegre, Artmed 2001.
- APPLE, M. W. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B. A. Classes e Pedagogia: visível e invisível. Cadernos de Pesquisa. P. 26-42. Maio de 1984.
- BOHN. M. B. Análise de um processo pela pluralidade de suas vozes: a formação de professores de ensino médio através de seus currículos. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- BRASIL - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- BRASIL Resolução Conselho Nacional de Educação Nº 1 DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- DIAS, R.E. Sentido da prática nas políticas para o currículo para a formação de professores. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009.
- DOMINGOS, A. M. A teoria de Bernstein em sociologia da educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1986.
- DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.
- Durkheim, E. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- ESTEVE, José M.. A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- GIMENO Sacristán, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARX, K. A questão judaica. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAINARDES, J, STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas em políticas educacionais e curriculares. Revista Teias, v. 11 , n. 22, maio/agosto 2010.

MOREIRA, A F. B. ; SILVA, T.T.; Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

Silva, A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. Linhas Críticas. Brasília DF v. 17 n. 32 p. 13-31 jan/abr 2011.

Silva P.S. Currículo, prática pedagógica e exclusão. Psicopedagogia Online. 2013. Artigo disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1580#.Uln1idS5eho

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério Revista Brasileira de Educação - Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VIRGINIO, A. S. Escola e emancipação: currículo como espaço-tempo emancipador. 2006 (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.