

# COMO NOSSAS PESQUISAS CONCEBEM A PRÁTICA E COM ELA DIALOGAM? <sup>1</sup>

GT DE CURRÍCULO -UFPB<sup>2</sup>

## RESUMO

O texto aglutina e sistematiza abordagens desenvolvidas por integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) da Universidade Federal da Paraíba. Como o grupo investiga os “fundacionismos” das políticas curriculares para a educação básica, aborda o cultural como ‘choque de significados nas fronteiras’ (CACLINI, 2005) e as políticas como “conjuntos de tecnologias e práticas que se desenrolam em meio a lutas em cenários locais” (BALL, apud MOREIRA, 2005). Identifica perspectivas diferenciadas do cultural no currículo e faz a mediação com a prática, através da análise do discurso, conforme formulação de Fairclough (2001). O grupo entende que a prática discursiva é constituída e constitutiva da realidade e investe na produção de eventos discursivos, na perspectiva de transformação da prática política convencional.

Palavras Chaves: Política Cultural - Currículo – práticas discursivas

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC - UFPB)<sup>3</sup>, pela sua recente inserção institucional, tenta aglutinar abordagens desenvolvidas por suas integrantes e sistematizar uma base de investigação compatível ao campo de estudos do currículo, no atual contexto de mudanças decorrentes da inserção de novas tecnologias na produção.

Como o GEPPC investiga os “fundacionismos” das políticas curriculares para a educação básica e o impacto dessas políticas nas escolas e nos processos de formação de docentes, a composição do Grupo definiu-se pela cumplicidade com essa base de estudos.

---

<sup>1</sup> Esse texto foi produzido pelas pesquisadoras Maria Zuleide da Costa Pereira – líder (UFPB), Arlete Pereira Moura – vice-líder (Universidade Estadual da Paraíba-UEPB) e Rita de Cassia Cavalcanti Porto (UFPB).

<sup>2</sup> O GT de Currículo da UFPB é composto por 4 professoras e 4 estudantes de pós-graduação e 2 de graduação.

<sup>3</sup> Para informações mais detalhadas sobre o GEPPC acessar o site: [www.aepppc.org.br](http://www.aepppc.org.br) e clicar GEPPC .

O Grupo entende que as mudanças atuais, à medida que alteram a produção, incidem na configuração do Estado e contribuem para a desconstrução do consenso universal que legitimava a ciência moderna e a homogeneização cultural. Nessa conjuntura, a informação acumulada é medida de cálculo de riqueza das nações e “a mensagem científica passa, assim, a ser controlada por um jogo de linguagem onde o que está em questão não é a verdade, mas o desempenho, ou seja, a melhor relação entre input /output”. (LYOTARD, 1998, 83).

A desconstrução do consenso acerca do conhecimento científico vem ganhando força, também, nas evidências de contradição entre o discurso relativo à autonomia e à racionalidade do sujeito e a ênfase atribuída à eficácia e à quantificação do desempenho individual. Sem falar que, a atual revolução tecnológica, ao mesmo tempo em que concorre para a quebra de fronteiras do Estado-nação, torna obsoletos os sistemas de educação e mina as bases dos tradicionais processos de formação profissional.

Neste particular, as pesquisadoras integrantes do Grupo distanciam-se de abordagens centradas nos discursos metafísico da ciência moderna, do estruturalismo e da teoria de sistemas e adentram-se na política cultural. Iniciam a exposição pela contextualização de discursos universalistas na história das sociedades ocidentais. Em seguida, caracterizam o currículo como campo de estudos e de investigação. Por fim, abordam a mediação com a prática.

### **A modernidade e a produção de discursos universalistas**

O discurso de verdade da ciência moderna contextualiza-se na revolução mecânica operada na produção (século XIX). A ciência tinha a pretensão de substituir o dogmatismo da igreja e a especulação do método filosófico, influenciados pela “mecânica celeste”. A cosmologia matemática de Copernicus (1473-1543) e Galileu (1564-1642), conforme Doll (1993, p. 50-52), foi “deificada” por Isaac Newton (1643-1727). “Newton uniu a ordem do céu e a ordem da terra, através de abstração metafísica realizada pela observação empírica”. O “ordenamento linear” possibilitava, aos matemáticos dos séculos XVI e XVII, a quantificação de experiências, atividades e eventos. “A lógica formal foi a grande escola de universalização. Ela ofereceu aos iluministas a calculabilidade do mundo” (HORKHEIMER-ADORNO, 1980, p. 92). Conhecer significava quantificar e o rigor científico era aferido pelo rigor das medições (SANTOS, 2003, p. 27).

A ciência moderna volatizou a subjetividade, para enquadrar todo o conhecimento numa norma social universal. O conhecimento verdadeiro, de formulação positivista, tornou-se instrumento técnico de aprisionamento do sujeito “reificado” e de sua forma de pensar, de modo que o “aparato matemático” reduziu o mundo à quantificação de “si-mesmo”. (HORKHEIMER-ADORNO, 1980, p. 105). Neste particular, sujeito e objeto foram anulados, a inserção na realidade objetiva correspondia à “subordinação dócil da razão aos achados imediatos”. O sujeito reduziu-se à capacidade de “fazer relatórios” e sistematizar, nos dados, relações espaço-temporais abstratas.

Conforme Doll (idem, p. 52), o fato de Newton conceber a existência de “uma ordem matemática simples e simétrica”, subjacente a todos os movimentos, e esta “ordem ser uma abstração metafísica”, influenciou a dicotomia entre o ideal – teórico-racional – e o real-empírico – observacional. No entendimento do autor, esta divisão manteve-se conosco, atribuindo à Matemática e ao teórico uma posição privilegiada em relação ao observacional e ao prático e influenciando o currículo e a formação profissional; tanto em termos de área de formação quanto de organização das disciplinas.

Ainda, no entendimento de Doll (idem, p. 51-52), foram as visões metafísica e cosmológica de Newton e não as suas visões científicas que dominaram o pensamento moderno, por muito tempo, e estabeleceram “a predizibilidade causativa, o ordenamento linear e uma metodologia fechada (ou de descoberta), como fundamentos das Ciências Sociais” (séc. XIX). Estes fundamentos constituíram “as bases conceituais da criação do currículo científico (na verdade, cientístico)”.

A partir da Segunda Guerra Mundial, os discursos estruturalista e da teoria de sistemas e a própria racionalidade fabril influenciaram os processos de investigação científica e o currículo.

O discurso estruturalista inicia-se na França no século XX (1907-1911), a partir de um curso de lingüística geral ministrado por Saussure (Michael Peters, 2000, p. 20). Conforme o autor, Saussure concebia a linguagem como “sistema de significação”, tratava seus elementos de forma relacional e interessava-se mais pela função dos elementos lingüísticos - palavra e língua – do que pela causa. Definia a palavra como ‘signo’, constituído “por conceito e som - significado e significante”, mas não via relação entre estes; cada um independe do outro, embora se mantenham “funcionalmente relacionados”.

O estruturalismo centra-se na linguagem e na cultura e ‘o método estrutural’ desenvolvido pela lingüística teve penetração, decisiva, nas ciências sociais. Embora a abordagem estruturalista negue a ‘afirmação teórica do primado do sujeito’ (PETERS, idem, p. 26) e os pressupostos universalistas da racionalidade, mantém “estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral”.

Conforme Peters (idem, p. 22), na abordagem “estruturo-funcional de investigação científica formulada por Jakobson”, os conjuntos de fenômenos são tratados não ‘como um aglomerado mecânico, mas como um todo estrutural e sua tarefa básica consiste em revelar as leis internas – sejam elas estáticas, sejam elas dinâmicas’.

Ainda, conforme Peters (idem p. 24-25), a abordagem psicológica de Piaget concebe a “estrutura como um sistema de transformações. Na medida em que é um sistema e não uma simples coleção de elementos e de suas propriedades, essas transformações envolvem leis: a estrutura é preservada ou enriquecida pelo próprio jogo de suas leis de transformação que nunca leva a resultados externos ao sistema nem emprega elementos que lhe sejam externos”. Piaget resume o conceito de estrutura em “três idéias-chave: a idéia de totalidade, a idéia de transformação e a idéia de auto-regulação”.

Peters (idem, p. 39) comenta que, segundo a argumentação formalizada por Gutting, ‘a estrutura lógica de um sistema exige que seus conceitos sejam definidos sem ambigüidade’, ou seja, “definidos em termos de dicotomias ou oposições binárias fundamentais (por exemplo, a distinção, em Saussure, entre significante e significado)”.

A abordagem de Ralph Tyler incorporou os princípios da gerência científica e caracterizou-se como uma “aplicação clássica do estruturalismo à educação”. (CHERRYHOLMES, 1993, p. 156). Tyler, conforme Cherryholmes, procurava “mostrar aos educadores como pensar sistematicamente, como decidir entre diferentes objetivos, como listar experiências de aprendizagem, como organizá-las e como avaliar resultados”.

A abordagem de Tyler foi reforçada pela racionalidade fabril. A divisão do trabalho, a seqüência do tempo, o controle e a eficiência da produção, entre outros, foram transpostos para a escola. O currículo, orientado para a “eficiência social”, relacionava os conteúdos do ensino para o domínio dos “fatos” da ciência positiva, listados sob a forma de comportamentos observáveis. (DOLL, p. 65). Essa abordagem sintetizava o estruturalismo de Bloom, formulado em termos de Taxionomia de Objetivos Educacionais, e a racionalidade explicitada em termos de resultados.

Nesta perspectiva, imbricam-se o discurso estruturalista e a teoria de sistemas. Se tomarmos o estruturalismo como abordagem-referência, como avaliar a relação teoria e prática se ambas se relacionam de forma independente? Por sua vez, enquanto à abordagem científica interessava a confirmação do conhecimento legítimo na prática, na teoria de sistemas, a prática é avaliada do ponto de vista do desempenho. Nos currículos ressignificados em competências, os outputs devem confirmar ou não desempenhos compatíveis à dinâmica do sistema.

Para além dos discursos que justificam a dominação capitalista, o marxismo não separa teoria e prática, na sociedade socialista, e sugere a identificação de práticas diferenciadas na sociedade capitalista: utilitária e revolucionária (KOSIK, 1976, p. 15-16). A práxis utilitária subsiste, de forma imediata, fundamentada no senso comum a ela correspondente e, embora, possibilite ao homem “orientar-se no mundo, familiarizar-se com as coisas e manejá-las, não proporciona a compreensão das coisas e da realidade”. Por sua vez, os sujeitos sociais envolvem-se em ações fragmentárias suscitadas pela divisão do trabalho e restritos ao “mundo da pseudoconcreticidade”. A práxis revolucionária, por sua vez, pressupõe a “realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura”.

Mesmo entendendo que a dinâmica institucional limita a capacidade de reflexão dos/das docentes, as pesquisadoras do GEPPC não esperam a existência de um consenso universal que possibilite a reprodução de teorias ou de discursos na prática cotidiana. Entendem que o ensino é uma prática social e se realiza numa instituição com sua história e sua cultura constituída por cada professor/professora, que aprende a conviver nela.

Os/as docentes, mesmo com as limitações comentadas, realizam uma prática, através de um processo de interação/negociação que envolve o institucional e o social. Por sua vez, a não existência de consenso no institucional nem no social suscita o descumprimento de normas não compatíveis à cultura e aos valores docentes.

A partir das discussões supra-realizadas, as referidas pesquisadoras justificam a opção pelos estudos culturais. Entendem a cultura como “processo constante e complexo pelo qual significados são construídos e partilhados” (APPLE, 1999, p. 72) no âmbito das sociedades. Como essa partilha não se faz de forma consensual, nela estão implícitas divisões e disputas de poder.

Entendem o poder, a partir de Apple (idem, p. 82), como “capacidade para agir de maneira efetiva”, considerada nos aspectos “positivo e negativo”, ou seja,

pressupondo, respectivamente, a ação democrática desenvolvida por pessoas que agem às claras e a ação arrogante e ameaçadora desenvolvida nos bastidores.

Partem do princípio que o currículo não é neutro (Apple, 1997, p. 74); nele estão implícitas relações de poder, que se desenvolvem em meio a disputas políticas, econômicas e culturais.

Essas abordagens, por sua vez, têm implicações no currículo e nas mediações com a prática.

### **O currículo como política cultural**

O GEPPC concebe o currículo como “política cultural” e aborda o “cultural” fundamentado em Canclini (2005, p. 48). O autor, ancorado em Appadurai, compreende que o “cultural adjetiva a cultura”, facilita falar-se dela “como uma dimensão que se refere a ‘diferenças, contrastes e comparações’, permite pensá-la ‘menos como uma propriedade dos indivíduos e dos grupos, mais como um recurso heurístico que podemos usar para falar da diferença’”. Ao invés de considerar a cultura “como sistema de significados”, define, a partir de Ortner, o “*cultural* como ‘choque de significados nas fronteiras, como a cultura pública que tem uma coerência textual, mas é localmente interpretada como redes frágeis de relatos e significados tramados por atores vulneráveis em situações inquietantes; como as bases da agência e da intencionalidade nas práticas sociais correntes’”.

Canclini recorre, ainda, a Alejandro Grimson, que interpreta o “*cultural*” como “processo político” que acontece em “zonas de conflito” e refere-se aos ‘modos específicos pelos quais os atores se enfrentam, se aliam ou negociam’ e, portanto, como imaginam o que compartilham’.

O GEPPC identifica perspectivas diferenciadas do cultural no currículo: uma universalista, homogeneizadora, articulada pelo discurso da globalização neoliberal hegemônica; outra, também, homogeneizadora, calcada nos valores da tradição e uma híbrida, de vertente diferenciadora, fundamentada nos discursos de respeito à alteridade, à diferença, articulados pelos “*movimentos antiglobalização*”.

Importa, na investigação, identificar o choque entre os processos culturais reificados pelo iluminismo, interpretados sob a forma de grandes narrativas (progresso razão, filosofias essencialistas), que naturalizavam a modernidade (GIROUX, 1993), e aqueles processos ressignificados pelos “pós-modernistas” nas reformas e inovações

educacionais. Estes utilizam as novas tecnologias da informação e da comunicação, para dissimular os problemas gerados pelo desemprego e pela instabilidade social ou os impactos da reestruturação produtiva do capital na “globalização da pobreza” (CHOSSUDOVSKY, 1999).

A recomposição da hegemonia capitalista requer a formação de novos atores sociais. Por outro lado, discursos oriundos de segmentos sociais, tradicionalmente excluídos, abrem fronteiras nas tradições homogeneizantes que orientavam a organização do espaço escolar. Esse novo bloco poderá organizar grupos de oposição numa contra-hegemonia de coalizão progressista que a política cultural não pode ignorar. (APPLE, 2000, p.47)

O GEPPC reitera o entendimento que, há um embate de hegemonias e contra-hegemonias, nas atuais políticas da educação. De um lado, a política cultural do grande capital que se concentra em organizações fora dos limites do Estado-nação e a própria política do Estado que pretende preservar a “lealdade à nação” (MATHEWS, idem, p.29-33). De outro lado, a política cultural articulada pelos movimentos sociais, através do Fórum Social Mundial.

Assume a concepção de políticas, conforme formulação de Ball (apud MOREIRA, 2005, p. 13), como “conjuntos de tecnologias e práticas que se desenrolam, em meio a lutas em cenários locais”. Nesse entendimento, “a política é texto e ação, palavras e feitos e tanto o que é intencionado quanto o que é realizado”. As políticas, se não forem relacionadas às práticas, serão, sempre, carentes de completude. “As práticas são sofisticadas, contingentes, complexas e instáveis”. As políticas desenvolvem-se em meio a situações de dominação, resistência, caos/liberdade, porém extrapolam o binarismo dominação/resistência e “ocupam um terceiro espaço, conformado por preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos nem sempre convergentes”.

Mesmo considerando que as políticas de decisão curricular contextualizam-se em diferentes âmbitos da hierarquia educacional, a escola é o espaço, por excelência, das práticas. Na escola, os diferentes textos políticos, apesar do poder discursivo que carregam em si, são significados, conforme as narrativas dos atores envolvidos no processo pedagógico. Será possível, então, perceber-se “a ordem dos discursos”, quando estes são postos em confronto no espaço das práticas. Na escola, confrontam-se discursos curriculares orientados para a “qualidade total” e reforçadores da tradição cultural e discursos curriculares orientados para a “qualidade social” e para o respeito à “diferença pura”.

## **A mediação com a prática**

A incursão nas políticas curriculares, numa conjuntura marcada por mudanças econômicas, políticas e culturais, justifica a utilização da análise do discurso conforme formulação de Fairclough (2001). Para o autor (p. 90), o uso do termo discurso pressupõe “o uso de linguagem como prática social e não como atividade individual ou reflexo de variáveis situacionais”. Em primeiro lugar, o discurso implica uma “forma de ação”, uma forma em que as pessoas agem sobre o mundo e sobre outras pessoas, e como um “modo de representação”. Em segundo lugar, implica uma relação dialética entre discurso e prática social ou, mais precisamente, entre prática social e estrutura social. O autor entende que “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social” [...] ao mesmo tempo em que é socialmente constitutivo.

Reconhece a importância de Foucault para os estudos sobre a “formação discursiva de objetos, sujeitos e conceitos. Reconhece, ainda, que o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social” que o moldam e o restringem, ou seja, normas, relações, convenções, identidades e instituições que lhe são subjacentes, e o identifica “como prática social”. Como prática social, o discurso, mais do que uma representação do mundo, é uma significação do mundo, “constituindo e construindo o mundo em significado”.

O autor, a partir de Henriques e Weedon (idem, p. 91) distingue três efeitos construtivos do discurso. Em primeiro lugar, o discurso contribui para a construção de ‘identidades sociais’ e posições para os sujeitos sociais e os tipos de ‘eu’. Em segundo, contribui para construção das relações sociais entre as pessoas. E em terceiro, para a construção de sistemas de reconhecimento e crença. Estabelece uma correspondência entre estes efeitos do discurso e funções da linguagem: ‘identitária’, ‘relacional’ e ‘ideacional’.

Considera a sua justificativa para a relação dialética entre discurso e estrutura social, como um meio de evitar a determinação social do discurso e a construção social no discurso. No primeiro caso, o discurso é apenas reflexo da realidade social e, no segundo, é representado idealizadamente como fonte do social. “Assim, a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de cabeça das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se por elas”.



Fairclough desenvolve uma abordagem tridimensional do discurso: discurso como texto, como prática discursiva e como prática social. Ao definir-se por essa abordagem, quando trata do discurso como prática social (idem, p. 116-117) recorre a Althusser e a Gramsci e relaciona discurso à ideologia e ao poder como hegemonia.

Embora faça restrições à visão unilateral de ideologia formulada por Althusser enquanto forma de dominação, reconhece que este autor forneceu as bases teóricas para o debate desta temática. Das formulações althusseriana, destaca três assertivas sobre ideologia: a) a ideologia como força material, impregnada nas instituições e nas práticas; b) a ideologia como interpelação ou constituição dos sujeitos; c) “os ‘aparelhos ideológicos de estado’ (instituições tais como a educação ou a mídia)” como “locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise do discurso orientada ideologicamente”.

Quando entende que não existe uma ideologia em geral e que todos os discursos são abertos, Fairclough (idem, p. 122) ancora-se em formulações gramsciana de hegemonia. Hegemonia como forma de poder de uma das classes fundamentais sobre a sociedade e hegemonia como construção de alianças dos segmentos dominados. A hegemonia revela-se como “foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter, ou romper alianças e relações de dominação/subordinação” e assume “formas econômicas, políticas e ideológicas”.

Como a luta ideológica acontece, sobretudo, em instituições da sociedade civil, que são “interpeladas” por diferentes concepções de mundo e diferentes ideologias, Fairclough (idem, p. 127) acredita na possibilidade de “mudança discursiva”. No seu entendimento, as “origens e motivações da mudança” encontram-se na “problematização das diferentes práticas discursivas”.

Fairclough (idem, p. 94), ao assumir a posição dialética, reconhece que a prática e o evento discursivos são contraditórios e encontram-se em luta. Embora a prática tenha várias orientações – econômica, política, cultural e ideológica – e em todas elas haja implicações discursivas, o seu interesse particular recai sobre “o discurso como modo de prática política e ideológica”. O autor (idem, p. 92-93) entende que a prática discursiva é constitutiva de maneira convencional, quando contribuiu para a reprodução da sociedade, quanto criativa, quando contribuiu para transformá-la.

As pesquisadoras do GEPPC entendem que, através de eventos discursivos suscitados pelos estudos realizados e pesquisas orientadas e desenvolvidas, vêm contribuindo para a compreensão e transformação da prática política convencional. Vale

evidenciar a presença do grupo em diversos espaços científico-investigativos já consagrados na UFPB e UEPB, tais como Programas Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Iniciação à Docência (PROLICEN), Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), atividades de ensino (Graduação e Pós-Graduação), participação efetiva em bancas de defesas de TCC, Dissertações e Teses<sup>4</sup> em Universidades Públicas do Estado, da Região Nordeste e de outras Regiões do Brasil.

Com a ressonância de seu trabalho, o GEPPC tem criado novos espaços de diálogos externo à UFPB e UEPB, ao firmar parcerias com Redes Estadual e Municipal de Ensino do Estado da Paraíba, para a realização de estudos, pesquisas, troca de experiências e realização de atividades acadêmicas. Ainda, evidenciam-se a organização de coletâneas de livros, participação em Associações Técnico-Científicas reconhecidas nacionalmente, a criação da Revista Espaço do Currículo<sup>5</sup>, organização de eventos (Colóquio Internacional de Currículo, na sua III versão)<sup>6</sup>.

Ressalte-se, ainda, o envolvimento das pesquisadoras na orientação de projetos político-pedagógicos nas referidas instituições, sobretudo, aprofundando experiências anteriores à criação do GT, a exemplo a organização de Seminários-Oficina de Currículo e o diálogo, permanente, acerca das políticas curriculares<sup>7</sup>.

Pesquisar e dialogar com práticas discursivas diferenciadas requer sensibilidade no trato das diferenças, sobretudo, quando se investe na construção de um projeto-político de sociedade que considere, ao mesmo tempo, o caráter múltiplo e democrático das diferenças (GIROUX, 1999, p. 49). O trato das diferenças como política cultural requer dos educadores a articulação de preocupações pedagógicas e políticas.

---

<sup>4</sup> No site da AEPPPC ([www.aepppc.org.br](http://www.aepppc.org.br)) você encontra na aba sobre o GEPPC informações sobre nossas pesquisas recentes.

<sup>5</sup> Revista Espaço do Currículo. Quer saber mais acesse o endereço [www.aepppc.org.br/revista/](http://www.aepppc.org.br/revista/)

<sup>6</sup> Para saber como tem se desenvolvido estes eventos acesse o site: [www.aepppc.org.br](http://www.aepppc.org.br)

<sup>7</sup> Os seminários-oficina de currículo foram iniciados em 1993 (UFPB) e prosseguiram até a elaboração de Projetos-Pedagógicos dos Cursos de Graduação na UEPB (1998) e na UFPB (1999). Vale ressaltar que resultados desses estudos e práticas foram oficializados em Resoluções dos Conselhos das referidas Instituições e tornaram-se objeto de pesquisa de monografias, dissertações e teses.

Outras atividades que foram espaços para o diálogo, produção e objeto de pesquisa do próprio GT foram as atividades decorrentes do Programa de Licenciaturas da UFPB (PROLICEN/ UFPB).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO-HORKHEIMER. O conceito de iluminismo. In: BENJAMIN, Walter, HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor, W., HABERMAS, Jürgen. Textos escolhidos; trad. José Lino Grünnewald...[et al.] São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- APPLE, Michael W. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora; trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Política cultural e educação, trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Diferentes, desiguais e desconectados; trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- DOLL JR., William E., Currículo: uma perspectiva pós-moderna; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médias, 1997.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- CHOSSUDOVSKY, Michel. A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial; trad. Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna, 1999.
- FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social; Coord. trad. Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- GIROUX, Henry A. O pós-moderno e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- \_\_\_\_\_. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação; trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto; trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna; trad. Ricardo Correa Barbosa. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MATHEWS, Gordon, Cultura global e identidade individual: à procura de um lar no supermercado global; trad. Mário Mascherpe. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa & MOURA, Arlete Pereira (Orgs). Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Idéias, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2003.