

## TRABALHO E EDUCAÇÃO, E CURRÍCULO: INTERPELAÇÕES MÚTUAS<sup>1</sup>

*Work and education, and curriculum:  
mutual apprehended*

SILVA, Maria Aparecida da <sup>2</sup>

### RESUMO

A partir da constatação de um hiato entre pesquisas sobre Trabalho e Educação e sobre Currículo, este artigo questiona a possibilidade do estabelecimento de conexões entre os saberes oriundos das experiências do trabalho e o conteúdo do currículo oficial (conhecimento prescrito), partindo de necessárias conexões anteriores entre pesquisadores e grupos de pesquisadores da área Trabalho e Educação e da área do Currículo. Embasa as reflexões a partir da existência de uma instância sistematizadora dos saberes dos trabalhadores, de modo a incorporá-los no processo de trabalho e de gestão, dentro da empresa nos moldes do toyotismo e discute os desafios da possibilidade dessa integração na esfera educacional. Supõe-se que tais iniciativas aumentem as possibilidades de interpelações mútuas entre o campo Trabalho e Educação e o de Currículo, em direção à construção de contra hegemonias, de questionamento das perspectivas de se pensar o currículo e o conhecimento como transcendências, de reafirmação da necessidade do debate epistemológico ampliado entre grupos de pesquisadores de áreas diferentes com interesses afins, de modo que as relações entre saberes tácitos e currículo prescrito ultrapassem as questões metodológicas e de sala de aula. O texto ressalta, por fim, a importância da arena política na produção do currículo.

**Palavras-chave:** Trabalho e Educação; Currículo; Educação; Saberes tácitos; Conhecimentos prescritos.

### ABSTRACT

Based on previous findings, which reported a gap between research on Work and Education and on Curriculum, this article questions the possibility of establishing connections between knowledge obtained from workplace experiences and content obtained from the official curriculum (prescribed

---

<sup>1</sup> Agradecimento ao Abelardo Bento Araújo e à Sandra Maria Glória da Silva, alunos do Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, pelas pertinentes observações e sugestões.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP, professora aposentada da Faculdade de Educação da UFMG. Atualmente é professora do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG, do Programa Especial de Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica e Coordenadora do Projeto de Pesquisa Formação e Produção Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Projeto 008/PROEJA/CAPES/SETEC – desenvolvido de forma interinstitucional entre CEFET-MG, FaE/UFMG, IFNMG/Campus Januária, UFV e FAE/UEMG. E-mail: masilva988@hotmail.com.

knowledge). Additionally, this article emphasizes on: discussions on the existence of a body of knowledge, and on the systematization of workers with the goal of incorporating them into the work process and company management parallel to toyotism. Furthermore, this article discusses the challenges of the possibility of such integration in the educational sphere. Moreover, this article assumes that initiatives, such as proposed above, would increase the possibility of mutual interpolations between the field of Work and Education and the field of Curriculum. In that way, this article aims at the construction of counter hegemonies, questioning the prospect of discussions on curriculum and knowledge as transcendence with the goal of reaffirming the necessity of widening epistemological debate between research group from different research areas with similar interests. Furthermore, this article aims at widening the relationship between tacit knowledge and knowledge that goes beyond the prescribed curriculum and methodological issues in the classroom. The paper points out, finally, the importance of the political arena in the production of the curriculum.

**Keywords:** Work and education; Curriculum; Education; Knowledge tacit; Knowledge prescribed; Content of the formal curriculum.

As conexões entre trabalho e educação se desdobram em diversos temas, tratados por diferentes abordagens teórico-metodológicas. No entanto, constata-se um hiato entre os resultados das pesquisas em torno de Trabalho e Educação e dos estudos sobre Currículo, de modo específico o capítulo que trata da seleção e organização dos conteúdos curriculares.

Segundo Goodson (1997, p.43), "a disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas". Este discurso traz a tona que as questões de currículo não se restringem às questões de metodologia de ensino. Ao contrário, explicita que estas questões, embora relevantes, acenam para outras merecedoras de projetos de investigação, entre as quais destaca-se a relação entre os saberes gerados pela atividade laboral resultantes do acúmulo de experiência dos trabalhadores, que doravante denominar-se-á de saberes tácitos, e saberes prescritos no currículo.

Os saberes tácitos são temas recorrentes em várias pesquisas. O que é de interesse deste texto é buscar elos entre os saberes construídos na e a partir da atividade laboral e a seleção e organização dos conhecimentos prescritos pelo currículo. Indaga-se de que modo este confronto entre saberes gerados na experiência laboral podem adentrar o currículo e se confrontar, dialogar com os conhecimentos prescritos. Supõe-se que do lado das empresas, especialmente aquelas que adotam os princípios do toyotismo em seus processos de produção, sejam criadas instâncias diversas com o objetivo de apreender os saberes gerados na experiência de trabalho. Se for verdade, provavelmente estas instâncias captadoras dos saberes tácitos os utilizam, não sem antes sistematizá-los, tanto para introduzir inovações tecnológicas - trabalho morto - quanto para reestruturar as formas de gestão do processo produtivo. Questiona-se por que no campo do currículo não há esta preocupação no momento da seleção e organização dos conteúdos. Se tal hipótese for procedente, por conseguinte, supõe-se que haja um vazio a ser

preenchido entre as pesquisas realizadas no campo do Trabalho e Educação e os estudos no campo do currículo. Se não há esta preocupação no campo do currículo e os sujeitos detentores dos conhecimentos tácitos são os mesmos, tanto na escola quanto na indústria, pergunta-se: porque esses saberes são valorizados na indústria e não o são na escola?

Antes de avançar nas discussões, adianta-se que necessário se faz a elaboração de um projeto de pesquisa, em rede interinstitucional, integrando os pesquisadores do campo conexão saberes do trabalho e educação e os do campo do currículo, que elejam como eixo estruturador os saberes do trabalho. O desenvolvimento de um projeto de pesquisa, em rede interinstitucional, integrando os dois campos supõe a ruptura com uma perspectiva preconceituosa em relação aos saberes construídos nas experiências de trabalho, que são muitas vezes invisíveis, por serem consideradas inerentes às atribuições do trabalhador (MACHADO, 2009). A banalização dos saberes oriundos das experiências laborais advém, de um lado, como decorrência da naturalização pelos próprios trabalhadores desses saberes como inerentes às atribuições do cargo que ocupam e, de outro lado, pelo desconhecimento por parte dos (as) educadores (as) do quanto tais saberes trazem de investimento das capacidades cognitivas dos trabalhadores e que podem se constituir como pontos de partida para a sistematização dos conhecimentos científicos. A naturalização construída social e historicamente ao longo dos anos vincula-se à percepção que alguns trabalhadores têm de si próprios como ignorantes, atrasados, em suma, como seres inferiores, ao ponto de se acreditarem serem menos.

Não é o momento de avaliar a conduta dos grupos de pesquisas e das suas condições gerais de produção. Todavia, não se pode ignorar a ausência de encontros entre eles, ou seja, se há um diálogo interno e não externo, bem como o desconhecimento mútuo dos resultados das pesquisas.

A construção de saberes construídos nas experiências de trabalho e conhecimentos prescritos implica no diálogo entre pesquisadores na direção da constituição de um novo campo de estudos e pesquisas que não pare na constatação, interpretação do divórcio entre saberes tácitos e conhecimentos curriculares. Importa avançar na indagação da possibilidade de construção de conhecimentos que se constituam como pontes teórico-metodológicas que se desdobrem em práticas curriculares, que se constituam objetos de investigação-ação. Se essa construção do conhecimento passa pelas pontes teórico-metodológicas e se desdobram em práticas curriculares que se constituem objetos de avaliação não seria necessário tornar a construção do currículo uma arena política em direção à explicitação de discursos de naturezas diversas e de locais diversos e sujeitos diversos – alunos, trabalhadores, professores, gestores, definidores de política educacional, entre outros?

Vale lembrar que o campo da Psicologia da Aprendizagem, na vertente que assume a concepção socialista de homem e, por conseguinte, a relação homem e natureza e produção do conhecimento como fenômenos sócio-históricos, fornece referencial teórico para balizar a relação entre saberes a partir das atividades laborais e conhecimentos prescritos selecionados pelo currículo. Não obstante, a questão ultrapassa a dimensão metodológica ou didática. Trata-se de questão complexa, urgente de ser enfrentada, situada no âmbito da discussão sobre epistemologia do currículo e epistemologia dos conhecimentos acumulados sobre saberes oriundos das atividades laborais.

Esta discussão vai ao âmago do que se denomina trabalho como princípio educativo, ao se propor pensar o currículo. O foco na relação entre os saberes advindos das atividades laborais e os conhecimentos prescritos, ao se pensar o currículo, coloca desafios que impõem reflexões não esgotáveis no bojo deste texto. Estes desafios são atravessados por dificuldades a serem superadas de cunho epistemológico e de natureza operacional, tais como a produção de conhecimentos conjuntos entre os dois campos confluentes de pesquisa – Trabalho e Educação, e Currículo – e a constituição de grupos de pesquisa interinstitucionais, com funcionamento em rede, o financiamento e a gestão da produção de conhecimentos desses campos. Destaca-se um desafio, que não é nem mais nem menos importante, ou seja, a disposição para o diálogo por parte de pesquisadores e a criação de infraestrutura para que tal rede se organize e funcione. A seleção de conteúdos curriculares, que passa pela seleção de conhecimentos, não é neutra. Toda seleção de conteúdos pressupõe um filtro. Alguns conhecimentos são hegemonicamente validados, enquanto outros não. Por isso tais conhecimentos são negados, silenciados e se fazem ausentes do currículo. O processo de validação dos conhecimentos para serem incluídos no currículo é longo, conflituoso e depende do seu reconhecimento na comunidade acadêmica, embasada em resultados de pesquisas e da constituição de um grupo de pesquisadores fortes suficientemente para se imporem, de modo a constituir um campo de conhecimentos, ainda que sujeito a enfrentamentos de natureza diversa.

Vale, no entanto, ter presente que é na instância que se denomina currículo em ação, quando o currículo chega aos professores, que, de fato, se efetiva um currículo. O professor – sujeito da ação pedagógica em relação com os alunos, também sujeitos – define o que constituirá o *corpus* de conhecimentos que irá desenvolver durante o processo ensino-aprendizagem dependendo de uma série de circunstâncias, entre elas a sua própria formação profissional.

Segundo Cancian (2000, p. 72),

se no primeiro momento há toda uma ênfase na teoria, no segundo momento a ênfase recai na prática. Se no primeiro momento o professor é uma espécie de espectador diante do que se propõe, no segundo momento ele passa a ser verdadeiramente um ator, que reflete, que questiona, que busca novas alternativas, o que implica, muitas vezes, numa reformulação daquilo que havia sido aprendido no momento anterior. A aprendizagem, nesse segundo momento, se renova e se amplia sob o comando da experiência, ou seja, à luz dos desafios concretos com que o docente se depara no cotidiano de sua prática.

Vê-se, então, que na práxis educativa, o professor, como trabalhador da educação, também, se coloca no embate entre saberes da experiência laboral e conhecimentos prescritos, o que pressupõe uma práxis de aprendizagem em processo contínuo, mobilizando todo tipo de saberes e conhecimentos. Na trilha deste fio condutor, considera-se que cada área do saber tem seu conteúdo/método é possível o seu uso na percepção e interpretação de parte do real ao qual se aplica. Assim sendo, em cada disciplina do currículo o conteúdo/método, sob o qual se constituiu, influencia o modo como se dá o processo de passagem dos conhecimentos assistemáticos para conhecimentos sistematizados. Como não poderia deixar de ser, cada disciplina tem suas próprias questões - limites, possibilidades e impossibilidades, questões fronteiriças entre o conhecido e o desconhecido - a respeito das quais tem que se interrogar. Com tais argumentos corrobora-se o pensamento de Cancian (2000), citado anteriormente.

Seguindo esta linha de reflexão, pode-se dizer que o currículo não pode se apoiar exclusivamente no denominado modelo da racionalidade técnica centrado no acúmulo de conhecimentos e tratados no currículo em momentos estanques e ordenados. Primeiro, os conhecimentos teóricos; depois, os aplicáveis. Reivindica-se, em face aos desafios contemporâneos, que conhecimentos e saberes se articulem de forma contextualizada em situações variadas. Nesta articulação, há regras e princípios, interagindo cumulativamente conhecimentos objetivos e subjetivos, ligados às experiências docentes - saber do dia-a-dia (CLARK e LAMPERT, 1986; BERLINER e CARTER, 1989). Se o docente constrói o conhecimento pedagógico articulando teoria e prática, não é válido estender este raciocínio aos sujeitos educandos? Como integrar conhecimentos objetivos e subjetivos, ligados às experiências coletivamente produzidas em atividades laborais seja pelo próprio estudante, seja por seus pais seja pelos trabalhadores em suas profissões – saberes tácitos – no currículo? No contexto da acumulação flexível os saberes tácitos do trabalhador, no ato de sua produção, são apropriados para aumentar a mais valia. Se incorporar os saberes tácitos integrados com os conteúdos prescritos do currículo quem será beneficiado? Qual o papel dos sujeitos históricos em cada uma das instâncias na definição de políticas públicas de currículo?

Se, por um lado, considera-se superada a vertente técnico-instrumental (HABERMAS, 1987c),<sup>3</sup> oriunda das ciências empírico-analíticas, destinada a construir instrumentos racionais para ação humana no mundo, por outro lado, não se pode ignorar um interesse em identificar ou interpretar os significados produzidos pela ação humana no mundo, com finalidade de subsidiar a prática, a partir de modelos antropológicos e/ou hermenêuticos e/ou dialéticos. A segunda vertente, ao buscar a superação de interpretações ahistóricas e, por conseguinte, acrílicas dos significados do conhecimento, dos saberes tácitos, das formas de seleção, organização e distribuição dos conhecimentos e da prática pedagógica propriamente dita, lança luzes que possibilitam enxergar os claros e escuros da produção teórica na atualidade.

Autores como Freire (1997), Santos (2010), Lee Shullman (1986), Barth (1993), entre outros, com suas perspectivas críticas, trazem contribuição para os avanços nas discussões, não obstante o foco de suas produções não seja especificamente sobre as articulações entre saberes tácitos e saberes prescritos. Os avanços passam pela discussão da autonomia dos sujeitos históricos na determinação dos conhecimentos pedagógicos, durante o processo de seleção e organização dos conteúdos curriculares, mediando a relação entre conhecimentos historicamente construídos e sistematizados, por um lado, e os saberes tácitos, por outro lado. As dificuldades residem em (i) elencar os conhecimentos tácitos passíveis de serem transmitidos pela via

---

<sup>3</sup> “Habermas não se posiciona radicalmente contra a racionalidade instrumental da ciência e da técnica em si mesmas, na medida em que essas contribuem para a autoconservação do homem. Habermas considera que o trabalho, pela sua essência de dominar a natureza para pô-la a serviço do homem, possui uma racionalidade do mesmo tipo da racionalidade da ciência e da técnica, isto é, uma racionalidade que consiste na organização e na escolha adequada de meios para atingir determinados fins” (1987d [1987d das referências da autora desta citação, Gonçalves (1999), que corresponde à referência de Habermas (1987c) neste texto]). “Para ele, a ciência e a técnica ampliam as possibilidades humanas, libertando o homem do jugo das necessidades materiais, sendo o desenvolvimento da espécie humana resultado de um processo histórico de desenvolvimento tecnológico, institucional e cultural, processos que são interdependentes. Habermas posiciona-se contra a universalização da ciência e da técnica, isto é, contra a penetração da racionalidade científica, instrumental, em esferas de decisão onde deveria imperar um outro tipo de racionalidade: a racionalidade comunicativa” (GONÇALVES, 1999).

da escola; (ii) dar legitimidade e status a tais saberes para constituírem o *corpus* do currículo; (iii) integrar os conhecimentos prescritos e saberes oriundos das experiências laborais; (iv) dar tratamento metodológico numa sequência de modo que um não seja o primeiro e o outro o segundo, ou vice-versa, mas que sejam tratados de forma integrada e (v) superar o viés epistemológico que marca o currículo dominante, impedindo a possibilidade de incorporação dos saberes tácitos.

Vale citar Pedra (1993, p.36) ao concluir que

a análise das estruturas jurídicas tem revelado um potencial importante para a compreensão das ideologias e das práticas sociais dos povos, aí incluindo, naturalmente, "as formas de saber" (Foucault, 1980). Há de admitir-se, porém, que "as formas de saber", tal como o próprio "saber", não são obra do aparato jurídico, mas de interesses contraditórios que tomam vida e circulam na tessitura social. Assim, se por um lado as estruturas jurídicas dimensionam e demarcam as amplitudes dos conhecimentos escolares, por outro lado, são objeto de interpretação e reconstrução por aqueles que devem fazê-las funcionar. E é neste ponto que tomem sentido mais expressivo as *estruturas profundas* da experiência escolar [...] Apple e King têm razão, somente observando esta estrutura profunda podemos começar a entender como as normas sociais, as instituições e as ideologias se alimentam da interação diária enquanto estão exercendo suas práticas correntes em sala de aula.

Prosseguindo, retoma o pensamento de Apple e King (1987) de que

as definições sociais do conhecimento escolar [...] estão dialeticamente relacionadas e contidas em um contexto muito mais amplo das instituições sociais e econômicas ambientais, se mantêm e se recriam nas práticas de ensino e nas avaliações escolares (APPLE e KING, 1987, p. 116, *apud* PEDRA, 1993, p. 36).

Em outras palavras, trata-se da necessidade de desenvolver capacidades de construir sócio-histórica e culturalmente currículos que considerem as disciplinas como portadoras de heranças culturais, que devem ser repensadas por produções, também históricas, que acontecem no dia-a-dia, tanto nos laboratórios de pesquisa, quanto nas atividades laborais, em um contínuo processo de transformação da elaboração do conteúdo pedagógico. A autonomia dos sujeitos da ação curricular se faz presente entre o currículo prescrito e o currículo em ação, entre o currículo como chega ao professor e como este o compreende, entre o currículo compreendido pelo docente e como é apresentado aos alunos e, por fim, entre esta apresentação do currículo e como os educandos o apreendem. O processo de construção do currículo é a essência do processo de qualquer reforma de ensino que pressupõe o partir-se da compreensão do que convém selecionar como conteúdos para a preservação da herança cultura, o incorporar novos conhecimentos oriundos das atuais produções científicas e dos saberes advindos das produções laborais e o preparar tais conteúdos para a compreensão pelo outro. Trata-se do currículo enquanto planejamento e do planejamento enquanto performance do currículo.

Lopes (2007), focalizando o ensino de ciências praticado nas escolas, chama a atenção para as particularidades do conhecimento escolar – que não é reflexo do científico. Ao contrário, passa por transformações radicais ao ser inserido na cultura escolar. Existe um distanciamento entre a ciência da comunidade científica e a ciência ensinada na escola, "distanciamento esse que transcende à diferenciação das duas comunidades" (LOPES, 2007, p.184).

Segundo Santomé (1995, p. 165) "os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande imparcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena". Além

disso, são muitas as correntes que postulam a emergência de uma nova racionalidade como suporte mais adequado ao avanço científico, subvertendo crenças, métodos e paradigmas, e abalando convicções nos diferentes domínios da vida contemporânea (HELLER *et al*, 1999). Essa conflagração teórica traria uma problemática inovadora à abordagem do currículo, ainda não captada suficientemente pelos estudos sobre as questões curriculares.

O momento atual tem sua riqueza exatamente porque se questiona a racionalidade sobre a qual se fundaram os conhecimentos e as técnicas legitimados hegemonicamente, ao mesmo tempo, em que se colocam dúvidas sobre algumas referências teóricas que sustentam o conhecimento instituído e advogam um novo horizonte para a compreensão das ciências humanas e, por conseguinte, do currículo. Neste texto, defende-se a ideia de currículo como construção sócio-histórico e cultura, por extensão, espaço de conflitos no qual se expressem interesses contraditórios e/ou antagonônicos de forma democrática de modo a permitir que desse processo legitimem-se conhecimentos historicamente construídos, incorporem-se novos saberes e o currículo se constitua como política de produção de saberes. As conexões entre os avanços no campo do currículo e no das relações entre saberes da experiência de trabalho e educação, por intermédio das pesquisas e de encontros conjuntos de pesquisadores poderão, na atualidade, ampliar as possibilidades de interpelações mútuas em direção à construção de novas contra-hegemonias (KOHAN, 2003),<sup>4</sup> de questionamento das perspectivas de se pensar o currículo e o conhecimento como transcendências e de reafirmação da necessidade do debate epistemológico ampliado entre grupos de pesquisadores afins e a importância da arena política na produção do currículo.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- CANCIAN, A. K. Uma prática colaborativa entre professores e pesquisadores. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – EBRAPEM, 4, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: UNESP, 2000.
- CLARK, C. M.; LAMPERT, M. The study of Teacher Thinking: Implications for the Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v.37, n.5, 1986, p. 27-31.
- CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. **El curriculum**: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1998.
- Carter, K., Cushing, K. & Berliner, D. Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. **Journal of Teacher Education**, v.39, n.3, p.25-31, 1989.
- CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. Epistemologia e currículo: novos paradigmas. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4122--Int.pdf>>. Acesso em 7 abr.2011.

---

<sup>4</sup> Ao se pensar o currículo e a relação trabalho e educação como são hegemonicamente tratados - o primeiro em sua vertente técnico-instrumental e a segunda sempre permeada pelo viés da Teoria do Capital Humano – considera-se, pelo caminho proposto neste texto, a necessidade da confrontação, dos embates, da não aceitação, destas posições hegemônicas, o que implica renovar continuamente, reelaborar, defender e modificar a visão das conexões entre currículo e relação dos saberes do trabalho e educação em um movimento permeado de contradições e de tensões, em suma movimento contra-hegemônico.

- ELAM, S. **La estructura del conocimiento y el curriculum**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- FOUCALUT, M. **La verdad y las formas jurídicas**. Barcelona: Gedisa, 1980.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação e Sociedade**, ano XX, n.66, p.125-140, abr.1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a6.pdf>>. Acesso em 7 abr. 2011.
- GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa I** - Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987a.
- \_\_\_\_\_. **Teoria de la acción comunicativa II** – Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987b.
- \_\_\_\_\_. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1987c
- HELLER, A.; SANTOS B. de S. *et al.* **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.
- KEMMIS, S. **El curriculum**: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1988.
- KOHAN, N. **O poder e a hegemonia**: apontamentos sobre a teoria marxista. Lisboa: Associação resistir.info - ARI, 2003. Disponível em <<http://resistir.info/>> e <[http://resistir.info/argentina/poder\\_hegemonia\\_port.html](http://resistir.info/argentina/poder_hegemonia_port.html)>. Acesso em 7 abr. 2011.
- LOPES, A. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.
- MACHADO, Liana Canto. Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. (Dissertação de Mestrado).
- PEDRA, J. A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun.1993.
- SACRISTÁN, J. G. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienigenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.158-189.
- SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 8 ed. Porto: Afrontamento, 1996.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SHULMAN, Lee. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **Education Research**, p.4-14, fev.1986.