



## **ENSINO DE HISTÓRIA: DO CURRÍCULO PROPOSTO AOS CONTEÚDOS ENSINADOS**

**Janete de Fátima Barause**

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

jfbneri@yahoo.com.br

### **INTRODUÇÃO**

A discussão curricular no país ganhou impulso a partir de meados da década de 1990, quando o Ministério da Educação iniciou um processo de elaboração de currículos nacionais. Quando da finalização dessas discussões, foram tornados públicos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entregues à comunidade educacional no ano de 1999. Organizada de forma centralizada, a elaboração dos PCNs contou com uma equipe escolhida pelo Ministério e com a colaboração de intelectuais dos diversos campos do conhecimento. Essa tentativa busca firmar, ainda que de forma questionada, a qualidade do ensino no país.

Como parte desse processo mais amplo de renovação curricular, o ensino de História vem passando por reformulações que incluem a rediscussão dos objetivos para o ensino. Afirma-se que o ensino de História deve dar ao aluno condições de refletir sobre os acontecimentos do presente, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos políticos, econômicos e culturais. O estudo da História deve também possibilitar ao indivíduo libertar-se do tempo presente e do imobilismo que o prende diante dos acontecimentos (Bittencourt, 2002:20).

Um dos elementos novos, trazidas pelos PCNs na tentativa de se atingir tais objetivos, foi a utilização de eixos temáticos para a organização do ensino desta disciplina no ensino fundamental. Para o Ensino Médio, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). A nova





organização curricular deste nível do ensino foi proposta por áreas de conhecimento, com o objetivo de, segundo os documentos oficiais, facilitar o desenvolvimento dos conteúdos. Dentro dela, a disciplina de História esta integrada à área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, juntamente com a Filosofia, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política.

Inicialmente, a organização dos conteúdos em torno de eixos temáticos não havia sido incorporada pelos PCNEM, cujo norte e o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. Porém, em 2003 foram lançados pelo governo os PCN+, contendo sugestões de eixos temáticos e de organização dos conteúdos. Conforme descreve esse documento, ele foi elaborado partindo de contribuições dadas pelos professores e visando completar os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados anteriormente.

Observando este contexto no ensino brasileiro, a pesquisa aqui apresentada tem como objeto de estudo a seleção de conteúdos de ensino de História, procurando responder as seguintes questões: quais são os critérios que o professor utiliza para incluir ou excluir os conteúdos de seu planejamento? Como ele justifica as escolhas que faz para a organização da disciplina de História para o ensino médio? O propósito do trabalho e compreender as diversas razões que contribuem para que o professor opte por determinados conteúdos e não outros, examinando os processos de seleção organização que ocorrem a partir do planejamento e também na sala de aula.

Para entender como se processa tal seleção, pode-se recorrer a Forquin (1993) que destaca que É...a cultura (...) e também o principio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino. E exatamente esta, parece, a ambivalência da noção de "seleção cultural escolar à, que significa, ao mesmo tempo, seleção na cultura e seleção em função da cultura.,,(p.37).

Do ponto de vista do currículo, e preciso destacar que se constitui em uma parte da escola enquanto instituição, e que, segundo Lundgren (1997:21), deve ser considerado como É um conjunto de princípios segundo os quais se formam a seleção, a organização e os métodos de transmissão,,. Ele é um importante e poderoso instrumento de intervenção do Estado no ensino (Abud, 2002) e não





pode ser entendido independente dos que os produziram, pois o fazem tendo em vista concepções determinadas que não vem do acaso, mas que são fruto de escolhas deliberadas para a elaboração de tais princípios.

Em uma perspectiva semelhante, Goodson (1997:82) ao analisar a construção dos currículos da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos, diz que o currículo é veículo e portador de prioridades sociais. Quando a educação se tornou universalizada e responsabilidade do Estado, o que não significa que se tornasse democrática, o que diferenciava o ensino entre as classes era o currículo. Visto desta forma, o currículo pode ser entendido como um instrumento que não o contém integralmente, mas que também diferencia o ensino, pois é por trás da retórica da "escola de massa e do ensino público está uma variedade de objetivos sociais e políticos específicos e diferenciados. Para captar esta complexidade e as implicações políticas a ela inerentes, temos de abrir a *caixa preta* do currículo escolar,, (Goodson, 1997:93).

Para o mesmo autor, o currículo escrito apresenta relação entre as definições que são previamente estabelecidas e o seu potencial atual. Então, entre o *currículo pré-ativo* e o *currículo interativo*, ou currículo real, ocorrem concessões e confrontos (Goodson, 1995:18). Desta forma, mesmo quando a prática procura romper com o currículo pré-ativo, mesmo quando se criam novas formas de trabalho pedagógico, não se rompe definitivamente com a reprodução, pois a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa, e pode contribuir para situar a prática contemporânea.

Observando estas definições apresentadas por Goodson (1995), pode-se perceber que o currículo é formulado numa variedade de instâncias, ele não é e apenas um catálogo, conforme escreve Rudolph<sup>1</sup> (1977), mas é relevante para a prática. Ou seja, embora haja o risco de se entender este documento apenas como uma instância normativa, ou como algo desconexo ou sem vida, como sugere a ideia de um catálogo, o currículo escrito não pode ser tomado desta forma. Existem sim, diferenças entre o currículo escrito e o currículo real, mas isso

---

<sup>1</sup> Citado Por Goodson, p. 22.



não retira a importância deste documento para a prática pedagógica.

Porém, não se deve creditar a ele currículo escrito a função de salvador do ensino, como uma "entidade" que traz em si mesma a possibilidade de gerar novas práticas no interior da escola, como escrevem Schmidt e Garcia (2001:147). Para as autoras, entendendo que o significado do termo currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere, é necessário problematizar a compreensão que tem sido posta nas discussões para reformulações curriculares realizadas pelos sistemas de ensino ao longo das duas últimas décadas, no Brasil.

Tais reformas têm-se caracterizado por um movimento que toma o currículo como "entidade", corporifica-o como norma e documento, e projeta a possibilidade de que ele se constitua também em gerador de novas práticas, no interior da escola. Desse ponto de vista, pode-se compreender a frustração ou o espanto do dirigente educacional ou do político que, tendo determinado a produção da proposta curricular mais avançada, se obriga a afirmar que, apesar dela, o ensino não vai bem, por que os professores precisam aprender a ensinar dessa forma mais avançada e precisam de "capacitação" (Schmidt e Garcia, 2001, p. 147).

Trata-se, aqui, de estabelecer uma posição muito clara com relação à essencialidade da ação docente na construção das aulas e de apontar o equívoco contido na ideia de que diretrizes curriculares podem ser tomadas como referência fundamental de avaliação do saber aprendido pelos alunos, para determinar a maior ou menor qualidade das escolas de um sistema de ensino.

Com essas questões iniciais, postas aqui de maneira sucinta, é possível indicar alguns elementos a serem considerados para se buscar caminhos de compreensão sobre o papel que o professor desempenha na seleção dos conteúdos que efetivamente ensina. Para isso, optou-se por tomar como referencial trabalhos de Bourdieu (1975; 1998; 2001), especialmente quanto a alguns de seus conceitos fundamentais, como apresentado a seguir.



### **O professor e a seleção de conteúdos: alguns elementos problematizadores.**

No prefácio de *A Reprodução*, seus autores afirmam que os capítulos daquele livro apontam para um mesmo princípio de inteligibilidade: o das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes, ponto central da teoria do sistema de ensino,, (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 11). Observando esta idéia, Cláudio e Maria Alice Nogueira (2002, p. 28) acrescentam que esse princípio de inteligibilidade orienta, na verdade, o conjunto das reflexões de Bourdieu sobre a escola. A escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido sê poderiam ser compreendidos (...) quando relacionados ao sistema das relações entre as classes.,,

Esta relação inevitável para Bourdieu entre o sistema de ensino e as classes sociais vem mostrar que, para ele, a escola nã o e neutra, pois aquilo que nela e ensinado tem origem em uma imposição da classe dominante às outras classes. Sendo assim, a cultura escolar e entendida como uma cultura de classe, ou melhor, uma cultura da classe dominante. Por isso, para o autor, este aspecto e tã o importante ao se tratar do sistema escolar, pois ele vai marcar a escola como espaço a serviço da reprodução e legitimação de uma cultura, que e transformada, de maneira arbitra ria, em cultura legitima.

Para Bourdieu, a escola reveste-se de uma aparente neutralidade camuflada pela ideologia do dom,,. Então, o que seria diferença no *habitus* de classe, passa a ser visto, no sistema de ensino, como diferenças de capacidade entre os alunos. Maria Andréa Loyola, analisando a sociologia de Bourdieu, vai dizer que, para este autor a cultura escolar é uma herança para uns e um aprendizado, ou melhor, uma "aculturação para outros,,(2002, p. 76).

Cláudio e Maria Alice Nogueira (2002, p. 30) ressaltam que, para Bourdieu, e desta forma que se mantém a reprodução na escola:

É(...) as diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na



realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, assim, portanto, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o sucesso escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilegio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos das classes dominantes.,,

E certo que a escola funciona como reprodutora das desigualdades sociais, mas isso não se daria de forma mecânica. Richard K. Harker (1990, p. 85) afirma que as escolas operam dentro das restrições de um *habitus* particular, mas também para reagir às condições externas em mutação (econômicas, tecnológicas e políticas). Estas condições são percebidas através do filtro do mesmo *habitus* já estabelecido (...) Observando ainda a questão da reprodução e legitimação da classe dominante pela escola, Afrânio Catani (2002, p. 65) vai dizer, citando o próprio Bourdieu, que ...

É(...) a cultura *legítima*, referendada pelos exames e diplomas, vem a ser aquela pertencente às classes privilegiadas. O ensino pressupõe implicitamente "um corpo de saberes, de saber-fazer e, principalmente, de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultivadas (p. 36). Assim, o que se estabelece como dom natural constitui-se geralmente em manifestação de afinidades ligadas a valores sociais bem determinados e às exigências do sistema escolar. No limite, o privilegio social e as habilidades adquiridas na família burguesa travestem-se em méritos individuais, "dons naturais a que o individuo possui. Logo, "para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a cultura escolar



e aculturação,, (*Les heritiers* , p. 37)

Em entrevista concedida à Maria Andréa Loyola em 2002 (p. 14-15), Bourdieu

destaca um aspecto que interessa particularmente à discussão da ação docente:

É(...) Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o *contribui*, o que e muito importante aqui. N~ o digo *conserva*, *reproduz*; digo *contribui para conservar*. O sistema de ensino e um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais s~ o perpetuadas. Existem outros: o sistema sucessório, o sistema econômico, a lógica da velha fórmula marxista segundo a qual o "capital vai ao captá-la. Mas, nas sociedades modernas, o sistema de ensino tem um peso maior, contribuindo com parte importante daquilo que se perpetua entre as gerações. Uma parte importante da transmissão do poder e dos privilégios se faz por intermédio do sistema escolar, que serve para substituir outros mecanismos de transmissão, em particular os que operam no interior da família. (...) O sistema escolar contribui, então, para ratificar, sancionar, transformar em mérito escolar heranças culturais que passam pela família.,, (grifos da autora)

Para Bourdieu, a família e a instância primeira onde o *habitus* se configura no

indivíduo. Definindo o *habitus*, Maria D. Vasconcelos (2002, p. 79) afirma que

É corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos. Ele e também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas,,. Assim, o *habitus* e atribuído ao indivíduo pela família, chamado de *habitus* prima rio, e é um *habitus* de



classe, o da classe a que pertence a sua família e que será preponderante em sua vida.

O sistema escolar, ao colocar como cultura legítima a cultura da classe dominante, negligencia a cultura das outras classes que chegam à escola. Dessa forma, observando esta relação entre o *habitus* e a legitimação das desigualdades sociais pela escola, Bonnemitz (2003, p. 120) diz que É(...) o sistema mais poderoso, que afasta os membros das classes dominadas da instituição escolar, e o *habitus*. Produto da interiorização das condições objetivas, ele provoca uma auto-eliminação das categorias desfavorecidas.

O conceito de *habitus* é central na teoria de Bourdieu. Ele representa, então, as estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas,, (SILVA, 1999, p.34), o que o confunde com o conceito de capital cultural. Sendo assim, o indivíduo quando chega à escola vem trazendo aquilo que é seu *habitus* *prima rio*. A escola, analisa Bourdieu, não o leva em conta o que ele traz, mas ao *contra rio*, vai reforçar a exclusão deste indivíduo, não se preocupando nem se quer com a inculcação da cultura dominante (SILVA, 1999, p. 34). Nesse sentido, a idéia do capital cultural é bastante importante para compreender porque alguns indivíduos se dão bem,, na escola e outros não. Aqueles que pertencem à classe dominante, possuem um capital cultural perfeitamente compatível com aquilo que a escola considera como a cultura legítima a ser ensinada.; quanto mais próximo o capital cultural do indivíduo da cultura legitimada pela escola, maiores as suas chances de sucesso. E as classes dominadas, com um capital cultural diferente daquele, tem grandes chances de serem excluídas. E o *habitus* que assegura a reprodução social.

No entanto, embora o *habitus* apresente uma profunda inércia, ele não é e mutável. Maria Andréa Loyola (2002, p. 82) ao se referir à capacidade de mudança que o *habitus* pode ter, afirma que ele é inventivo, porém dentro dos limites de suas estruturas. Escreve assim a autora:

(...) Ainda que trace uma imagem fortemente estruturada do mundo social,





ele [Bourdieu] não defende a idéia de que esse mundo evolui segundo leis que as ações humanas que as construíram não possam modificar. Para ele, as leis sociais são regularidades limitadas no tempo e no espaço, que duram enquanto durarem as condições institucionais que as sustentam.

Richard H. Harker, analisando os conceitos de reprodução, *habitus* e educação em Bourdieu, procura mostrar que nesta teoria o autor deixa brechas para a produção, para a agência humana e que, ao contrário do que alguns de seus críticos dizem, os indivíduos e os grupos não estão presos a estruturas nas quais a sua ação é vedada. Para Harker a reprodução nunca é perfeita nunca é uma fotocópia exata. Há sempre uma tendência em direção a um compromisso com circunstâncias históricas específicas, e é nesta descontinuidade, nesta lacuna, que a produção é possível, que a agência humana tem espaço para se movimentar.,(1990, p. 84):

Mas para se determinar o conteúdo da reprodução é necessário, como sugere E. Rockwell (1990, p. 67-69), estabelecer o que é contínuo e o que é descontínuo; o que se toma como nova instância de uma mesma coisa para se estabelecer a sua continuidade; que diferenças permitem identificar algo como continuidade no conteúdo da reprodução. Percebe-se, assim, que observar a reprodução é algo problemático.

E, pensando no domínio educacional e a sala de aula, nem sempre é fácil observar a reprodução. Para Rockwell (1990):

No domínio educacional, tem sido usual observar e supor idênticas aquelas práticas pedagógicas que nos parecem bastante familiares e reconhecíveis de uma escola a outra, de um país a outro, e que são a imagem de uma continuidade de cultura escolar quase invulnerável frente às mais diversas transformações sociais; e, no entanto, são idênticas essas práticas? Não serão significativas, de fato, algumas das diferenças de contexto e de sentido que as marcam? (p. 68)



De fato, a autora aponta aqui idéias e questões que tornam o olhar sobre a reprodução algo mais complexo do que a noção de que as coisas mecanicamente se repetem. Rockwell (1990, p. 75) salienta que, t̃ o importante quanto considerar a reprodução, e olhá-la como um entre os vários processos que constituem historicamente as realidades educacionais: a reprodução e transformação das relações sociais, o controle e a apropriação de instituições, a geração, conservação ou destruição de conhecimentos, a socialização ou individualização da vida social (ROCKWELL e EZPELETA, 1985, p. 170),,, que são alguns destes vários processos que se pode identificar na escola.

A partir das questões aqui discutidas de forma sucinta, como pensar as relações entre o currículo, enquanto definidor de diretrizes para o trabalho escolar, e a ac̃ o que cada professor realiza, em suas aulas, transformando as diretrizes em ensino? O que se reproduz, nas escolhas feitas pelo professor ao definir seus conteúdos de ensino? O que se manifesta como resultado do *habitus professional* e o que se revela como novas formas de apropriação de experiências individuais e coletivas?

Rockwell (1990, p. 74) problematiza a idéia de reprodução indagando: É(...) Dentro dos múltiplos conteúdos e relações que mostram continuidade relativa dentro da escola, como distinguir entre aqueles que se devem a mecanismos de mediação e de coerção efetivos, exercidos desde o poder estatal, e outros, cuja reprodução se deve às apropriações coletivas, obtidas cotidianamente, por grupos dominados?,,

Para Rockwell, existe um meio termo entre o determinismo estrutural,, e o voluntarismo subjetivista,,e é neste ponto que se abre a possibilidade de se compreender a ac̃ o dos professores. Ou seja, o modo como o professor desenvolve seu trabalho pode dilatar ou estreitar este espaço entre o que e determinado e o que ñ o e. Aqui cabe, ainda, uma questão que pode colaborar para o encaminhamento de uma pesquisa que se propõe a abordar o currículo como tema: de que modo o professor pode construir este espaço, ou seja, como a definição do currículo pode levar o professor a romper com os determinismos? E



preciso ter em mente, como escrevem Cláudio e Maria Alice Nogueira (2002, p. 34), que existem diferenças significativas na forma como cada escola e cada professor participa do processo de reprodução social, e isso pode ser uma chave importante para a discussão do ensino.

Bourdieu aponta, com sua teoria, para um caminho mais crítico de análise do currículo, dos métodos pedagógicos, da avaliação escolar ao se referir à cultura escolar como cultura dominante (NOGUEIRA e NOGUEIRA, p. 32-33). Pode-se pensar também que a seleção dos conteúdos curriculares sofre estas mesmas interferências da cultura dominante, perceptíveis nos currículos atuais.

No caso da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Circe Bittencourt (1998) aponta para esta questão ao mostrar que, mesmo quando a proposta de elaboração de um currículo, neste caso o da disciplina de História, se propõe a dar vez às diversas vozes sociais os próprios professores o percurso não acontece sem conflitos e imposições, advindos dos especialistas da referida área do ensino, que neste caso são representantes do poder.

O conteúdo escolar é visto, então, por Bourdieu, como um arbitrio cultural, uma imposição da classe dominante. Neste sentido, Cláudio e Maria Alice Nogueira (2002, p. 33) apontam a crítica feita por muitos autores afirmando que o fato dos conteúdos valorizados pelo currículo escolar serem de domínio da classe dominante, não tira o seu valor enquanto conhecimento. Isso vem justificar, parece, a idéia de que há a necessidade de um núcleo comum de conhecimentos a serem transmitidos, mesmo quando se busca trabalhar com as diferentes realidades dos alunos.

Se isso é verdadeiro, importa saber, então, como o professor faz esta distinção entre o que é uma imposição e aquilo que considera realmente importante transmitir aos seus alunos, como ele justifica suas opções curriculares, particularmente na disciplina de História e essa é a questão central posta nesta investigação.



## **Investigando critérios de seleção de conteúdos por professores do Ensino Médio.**

A ampliação do debate sobre as relações que os professores, entendidos como sujeitos que ensinam, estabelecem com conhecimento a ser ensinado (Chevallard, 1991, Lopes, 1999) têm estimulado a investigação sobre as formas pelas quais os saberes s̃o articulados e reelaborados na ação docente. A partir da seleção cultural, que define o que e legitimo ensinar, entende-se que ocorrem processos de transformação do conhecimento que incluem, de diferentes formas, a participação da escola e dos professores em um movimento que se desloca do currículo formal os saberes a serem ensinados - para o currículo real os saberes ensinados e aprendidos.

Jean-Claude Forquin (1996, p. 196) chama a atenção para pontos importantes a respeito da reflexão sobre o currículo. Escreve este autor que:

(...) as aprendizagens escolares exercem um papel fundamental de estruturação intelectual e cultural. Como sublinha Bourdieu (1967), a cultura escolar dota verdadeiramente os indivíduos de um corpo comum de categorias de pensamento e exerce, por isso, uma função de integração lógica bem como de integração moral e social. No momento em que os ensinamentos ditos de "cultura (...) passam por uma grave "crise didática (Demailly, 1991), no momento em que as referências usuais explodem e se fragmentam, em que a demanda crescente de certificações escolares parece caminhar em paralelo, entre os novos "usuários e "consumidores da escola, com um certo "descompromisso intelectual e com uma indiferença para com os conteúdos ensinados, pode-se, obviamente, questionar a força "integradora da escola, mas ño se pode negar que existe, ao mesmo tempo, uma "autonomia relativa à uma "eficácia social próprias da dinâmica escolar, fatores que devem ser considerados, hoje, em toda reflexão sobre o currículo.



Entende-se que é relevante, na perspectiva das questões apresentadas pelo autor, aprofundar a discussão sobre a forma como os professores selecionam e organizam seus conteúdos de ensino, que escolhas fazem, porque as fazem e como as justificam. Para isso, está sendo realizado trabalho de campo junto a escolas da rede pública de ensino de um Município da Região Metropolitana de Curitiba (PR), produzindo material empírico que possibilite discutir e dar respostas a tais questões.

Optou-se por usar, numa primeira fase, um questionário respondido pelo conjunto de professores de História das escolas estaduais da localidade, em número de 24, para levantar elementos relacionados às formas de planejamento e seleção de conteúdos presentes nas escolas. Numa segunda fase, serão entrevistados professores de História que atuam em 13 escolas, para discutir as formas e critérios de seleção que são identificadas por eles em suas atividades de planejamento e na construção de suas aulas.

Entende-se que essa investigação poderá contribuir especialmente para clarificar elementos da ação que o professor exerce sobre seus conteúdos de ensino, problematizando as formas pelas quais as discussões sobre currículo têm sido levadas a efeito nos diferentes sistemas e, por consequência, explicitar elementos que possam contribuir para repensar as práticas de formação docente.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Ka tia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 28-41.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba S. de Sa (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

\_\_\_\_\_. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História.



In: \_\_\_\_\_ . (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 11-27.

BONNEWITZ, Pierre. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001, p. 183-330.

\_\_\_\_\_. O capital social e notas provisórias. (Capítulo 3). Tradução de Denice Catani e Afrânio Catani. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 65-79.

\_\_\_\_\_. **A Reprodução**. Rio: Francisco Alves, 1975.

CATANI, Afrânio M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). *Educação e Sociedade*, ano 23, n. 78, abril, Campinas: CEDES, 2002, p. 57-75.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Editora Espartaco, 1991.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. As bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

\_\_\_\_\_. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*, vol. 21, n. 1, jan./jun., Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1996, p. 9-22.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e prática**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARKER, Richard H. Reprodução, habitus e educação. *Teoria & Educação*, n. 1, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990, p. 79-92.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOYOLA, Maria Andréa. *Pierre Bourdieu: entrevistado*. Coleção Pensamento Contemporâneo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

LUNDGREN, Ulf P. **Teoria del curriculum y escolarización**. Madrid: Morata, 1997.



NOGUEIRA, Claudio M. M. e NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia de Pierre Bourdieu: limites e contradicões. *Educação o & Sociedade*, ano 23, n. 78, abril, Campinas: CEDES, 2002, p. 15-55.

ROCKWELL, Elsie. Como observar a reprodução. **Teoria & Educação**, n. 1, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990, p. 65-78.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia M. F. Braga. Discutindo o currículo Épor dentro,,. **Educar em Revista**. Dossiô Cultura e Escola: saberes, tempos e espaços como dimensões do currículo. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, n. 17, janeiro a junho de 2001, p. 139-149.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Retomando as teorias da reprodução. *Teoria & Educação o*, n. 1, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990, p. 155-179.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELLOS, Maria D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação o & Sociedade*, ano 23, n. 78, abril, Campinas: CEDES, 2002, p. 77-87.