



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

O/A ALUNO/A COMO PRODUTOR/A DA CULTURA ESCOLAR: POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS

Edinalva Padre Aguiar*
(UESB)

RESUMO

Cada vez mais têm se evidenciado estudos educacionais que tomam como objeto de análise o cotidiano escolar, notadamente a cultura (re)produzida intra-muros, e como sujeitos alunos/as. A partir desse *locus* e desses sujeitos, o presente artigo tem como objetivo buscar possibilidades teóricas e metodológicas que possam levar a uma compreensão sobre o sentido que o conhecimento escolar tem para eles/as, e como isso se evidencia em sua práxis para além da escola. Nesse sentido, traçamos uma breve discussão acerca da categoria cultura escolar como aporte para pensar a cultura juvenil produzida na escola. Entendemos que essa (re) produção cultural não se dá de forma isolada, contudo, é dotada de características próprias que a constituem e lhe dão forma.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos/as; Cultura escolar; Currículo.

INTRODUÇÃO

1. CULTURA ESCOLAR

As discussões sobre *cultura escolar* têm sua origem na década de 1980, sendo que até esse período a escola era pensada com aportes macro-estruturais, tomando

*Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Professora Doutora Maria Antonieta de Campos Tourinho. Mestre em Educação. Professora da rede pública estadual baiana. Técnica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Email: dinaguiar@hotmail.com.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

como base as teorias funcionalistas. Porém, o desenvolvimento da temática, tanto no aspecto conceitual quanto prático, só veio a ocorrer na década posterior, abrangendo atualmente diversas tendências de investigação, bem como, o uso de fontes variadas. Essas tendências podem ser sentidas tanto no âmbito da história da educação, quanto nas pesquisas de caráter sociológico centradas na atualidade. É possível afirmar, então, que há no termo cultura escolar uma potencialidade explicativa relacionada ao interior e ao cotidiano da escola do passado e do presente.

Embora haja inúmeros trabalhos que enfocam a cultura escolar, a temática ganhou visibilidade no Brasil a partir da tradução e publicação de artigos e livros de autores internacionais, sendo os primeiros os artigos de André Chervel, *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* (1990) e Jean Claude Forquin, *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais* (1992), publicados na *Revista Teoria e Educação*, contribuindo para suscitar uma gama de reflexões que emergiriam nas pesquisas educacionais (FARIA FILHO *et al*, 2004). Posteriormente, outros autores, que também têm se dedicado ao campo educacional com enfoque especialmente nessa categoria, passaram a ser divulgados no Brasil e suas discussões incorporadas ao estudo da cultura escolar. Entre eles, podemos citar Dominique Julia e Antonio Viñao Frago.

André Chervel foi um dos primeiros teóricos a afirmar a existência de uma cultura construída na/pela escola. Ao se colocar contra o termo “transposição didática”, proposto por Chaverllard, esse autor passou a afirmar que a escola elabora uma cultura original e o saber por ela produzido não é inferior a outros saberes, espalhando-se para a sociedade e a cultura mais ampla. A partir de seus estudos sobre a história das disciplinas, ele percebeu que diante das dificuldades no aprendizado da ortografia, os professores franceses elaboraram um sistema operacional cognitivo que denominou de “teoria das funções”. Essa operacionalização



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

se formou dentro dos muros da escola e não estava baseada em estudos anteriores sobre aprendizagem. Com isso abriu-se um campo de possibilidade para se compreender a cultura escolar.

Sua defesa de que o sistema escolar detém um poder criativo, baseia-se no argumento de que esse sistema “[...] forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Os teóricos acima citados representam nomes de referência para os estudos acerca da cultura escolar tanto em âmbito nacional quanto internacional. Em função disso, apresentaremos seus conceitos sobre essa categoria sem esquecer, entretanto, que assim como outras, ela não tem um sentido único e não se estabelece sem tensões.

Segundo Dominique Julia (2001, p.10), a cultura escolar pode ser entendida como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (grifos do autor).

Essa definição implica em três aspectos: a) a **seleção** de normas que definam os conhecimentos a serem ensinados e as condutas a inculcar; b) a **prática** que permitirá a transmissão dos comportamentos previamente selecionados por meio das “normas”; c) a **incorporação** desses conhecimentos pelos sujeitos. O autor nos chama atenção para o fato de que essas normas e práticas podem variar de acordo com a época em que são propostas.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Dominique Julia lembra que “normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação” (2001, p. 10-11), destacando, especialmente, o papel dos professores/as.

Ainda que trabalhe com a idéia de inculcação, não deixa de considerar a resistência dos estudantes a uma cultura pré-estabelecida, criando sua cultura própria, tanto no interior quanto nos arredores da escola.

Dominique Julia apresenta ainda uma segunda possibilidade de se pensar a cultura escolar em um sentido mais amplo, ou seja, como “[...] modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização” (JULIA, 2001, p. 11). Como exemplo dessa idéia, podemos pensar na aquisição da leitura e escrita por parte da criança e a crença, presente em culturas variadas, que essa aquisição só poderá ocorrer na escola, mediante a aplicação de métodos e técnicas apropriadas. Isso é marcante, especialmente, nas sociedades com baixo índice de escolaridade da população.

O autor apresenta uma terceira acepção que pode ser dada ao conceito ao afirmar que “[...] por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.” (JULIA, 2001, p. 11), ou seja, brincadeiras, atitudes, modos de ler o mundo que são desenvolvidas no âmbito do espaço escolar.

Outro autor que trabalha com cultura escolar é Jean Claude Forquin, que a associa aos seus estudos no campo do currículo. Ele a compreende como



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

um conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (1993, p.167).

Dessa concepção, podemos inferir que Forquin atribui duas características à cultura escolar: uma de seletividade em relação à cultura social, e outra segundo a qual ela seria derivada de sua ciência de origem. Nesse processo de intercâmbio entre cultura e educação, ele propõe a metáfora da *bricolage*, compreendida “[...] como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos” (FORQUIN, 1993, p. 15). Quanto ao que é selecionado, defende que não pode haver uma transmissão unitária, coerente e fiel da(s) cultura(s) ou de seus elementos, uma vez que não são homogêneos.

Forquin considera que o processo de seleção e transmissão cultural é uma atividade reinterpretativa, realizada de maneira contínua em relação ao que o vale a pena ser mantido ou esquecido no processo de seleção do currículo escolar, a fim de atender aos imperativos da “transposição didática”. Assim, ele compreende a cultura escolar como uma *cultura segunda*, uma vez que deriva de uma outra e se adapta à função didática subordinando-se aos imperativos dessa função, embora lembre que essa seleção não ocorre de forma neutra e desinteressada.

Antonio Viñao Frago é outro estudioso da cultura escolar, e assim a define:

a cultura escolar é toda uma vida escolar: acontecimentos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, decidir e fazer. O que sucede é que neste conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido que são elementos organizadores que a conformam e definem. Dentre eles elejo dois aos quais tenho dedicado alguma atenção nos últimos anos: o espaço e o tempo escolares. Outros não menos importantes, como as práticas discursivas e lingüísticas o as tecnologias e modos de comunicação



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

empregados, são nesse momento deixados de lado (1995, p. 69, tradução nossa).

Segundo se pode depreender da citação, o autor entende que a cultura escolar engloba tudo o que acontece na escola. Porém, em seus estudos a ênfase é dada aos espaços e tempos escolares, por compreender que estes não representam dimensões neutras. Entende, ainda, que a cultura escolar varia de instituição para instituição, preferindo assim o uso do termo “culturas escolares”, o que facilitaria a compreensão das peculiaridades pertinentes a cada ambiente escolar.

Embora seja inegável a contribuição desses autores para se pensar a cultura escolar é importante que as pesquisas brasileiras sobre a temática avancem, no sentido de desenvolver outras perspectivas teóricas e novos aportes metodológicos, que se aproximem mais da realidade educacional do país e de sua diversidade histórica, social e cultural.

2. O/A ALUNO/A COMO PRODUTOR/A DA CULTURA ESCOLAR

Apesar da reconhecida importância da escola e do seu papel social, ela tem negado sistematicamente algumas culturas, especialmente por meio do currículo e de outras práticas, atuando como instrumento de normalização universalizante. Uma dessas culturas negadas é a juvenil. Apesar de ser ela a que melhor traduz os interesses, valores e expectativas da juventude, a escola teima em silenciar a seu respeito.

Ao tentar negar a cultura produzida pelo aluno/a no âmbito escolar ou a que trazem originariamente, a escola está reafirmando a existência de uma “cultura legítima” e, ao mesmo tempo, negando outras que, em geral, são produzidas no seio



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

de grupos sociais formados, em sua grande maioria, pelos alunos e alunas da escola pública brasileira.

Ao validar uma cultura em detrimento de outras, deixa de perceber as diferenças entre os alunos/as, seus processos identitários e os inclui na categoria genérica de “alunos”. Isso quando não recorre a imagens estereotipadas, adjetivando-os coletivamente de “desinteressados”, “indisciplinados”, “violentos”. “É curioso que esse olhar seja tão negativo exatamente em tempos em que vêm se afirmando positivamente as crianças, adolescentes e jovens como sujeitos sociais, culturais, de direitos” (ARROYO, 2004, p. 59).

Segundo a opinião de Paulo Carrano (2008, p. 183),

[...] muitos dos problemas relacionados com a baixa sinergia comunicativa entre professores/as e alunos/as residem numa ignorância relativa da instituição escolar e de seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos [...] intuo que o esforço dos educadores em compreender os sentidos do ser jovem no tempo presente pode resultar em práticas e políticas que possibilitem que os jovens encontrem sentido nos tempos e espaços escolares.

Isso é importante para evitar o que o autor chama de “escolarização sem sentido” e, ainda, estabelecer no interior da escola oportunidades de aproximação entre a instituição e a cultura juvenil vivenciada pelos/as alunos/as em seus diversos contextos extra-escolares. É preciso que ela se aproprie da experiência formativa em sentido mais amplo e os/as auxiliem “[...] a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação” (SANTOMÉ, 1995, p. 165).

Outro aspecto que a cultura escolar tem deixado de lado é a oralidade das classes populares ao validar a cultura letrada, baseada na perspectiva legitimista, segundo a qual “o uso popular, local, vernacular é percebido como um desvio da



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

norma, do bom uso, do bom gosto, como uma falta que precisa ser corrigida” (GRIGNON, 1995, p. 180). Não estamos advogando que a escola deva abrir mão do seu papel de ensinar a língua considerada nacional, nem tampouco negar aos alunos provenientes das classes populares o acesso à chamada “cultura erudita” ou aos saberes universais socialmente acumulados. A questão aqui posta, diz respeito a um campo de disputa sobre o que deve ser considerado válido e para quais grupos, uma vez que, ao abordar somente aquilo que a tradição seletiva denominou como “saber legítimo”, a escola ajuda a “[...] interiorizar a idéia de superioridade dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais [...]” (GRIGNON, 1995, p. 181).

Porém, não devemos cair na cilada de prevalência absoluta da cultura dominante no interior da escola, pois, conforme Charlot (2000, p. 182), as culturas populares “[...] possuem autonomia simbólica, isto é, capacidade para engendrar seus próprios sistemas de significações”. Tal afirmação é válida também para a cultura produzida pelos jovens estudantes, manifesta, muitas vezes, por meio de sua insubordinação ao estabelecido pelo sistema escolar ou por “transgressões” observáveis nos pátios e corredores escolares.

Diante disso, é preciso lembrar que os jovens que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, o que por sua vez nos leva a pensar na necessidade de romper com a idéia de homogeneidade desses alunos/as. Eles/as representam individualidades, possuem uma historicidade, são seres que imprimem significados e sentidos ao mundo que lhe cerca e à sua prática. Isso se dá de maneira processual, ou seja, biologicamente pertencemos à espécie humana, mas só passamos a compor o gênero humano e ao mesmo tempo nos individualizamos por meio das relações sócio-históricas e nos limites da produção (material ou simbólica) existente até aquele momento (DUARTE, 1999).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Pensando nessa afirmação, é preciso que a prática pedagógica deixe de “invizibilizar” o aluno ou concebê-lo de forma homogeneizada, para que assim, ele passe a ser visto efetivamente como sujeito. Percebê-lo dessa forma é também desenvolver/despertar a sensibilidade ética e estética para com o humano. É lembrar que

por mais que tentemos reduzir uma criança ou um adolescente a um número da chamada não dá, se revelam humanos. Em cada aluno(a) há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares e coletivos que se entrelaçam com seus percursos escolares (ARROYO, 2004, p. 64).

Um dos aspectos a ser também considerado na formação da cultura escolar é o currículo, especialmente o currículo vivido, uma vez que ele “[...] é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimentos a assimilar” (SACRISTÁN, 1995, p. 86).

Seguindo os passos desse autor, entendemos cultura e currículo não como algo pronto a ser assimilado, mas como cambiantes e sujeitos a intercâmbios, mediados pelo diálogo. É preciso ter consciência de que estão presentes nessas vivências crenças, valores e comportamentos, que são efetivados por sujeitos reais que lhe dão significado a partir de suas próprias experiências como seres humanos.

No que diz respeito à relação currículo e cultura escolar, é preciso lembrar que nenhum currículo, seja o vivido em sala de aula, seja o explicitado nos planos, projetos e materiais pedagógico, abarca todas as dimensões da cultura da sociedade. Ele é seletivo e valoriza certos aspectos em detrimento de outros. Assim sendo, se constitui como um



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

[...] processo de filtragem, que, às vezes, supõe limitações e mutilações [...]. Os conteúdos selecionados dificilmente têm o mesmo significado para cada um dos indivíduos. A falta de atenção a essa falta de “representatividade” cultural do currículo escolar, repercute, imediatamente, na desigualdade de oportunidades e na incapacidade da cultura da escola para dotar os alunos de instrumentos que os permitam compreender melhor o mundo e a sociedade que os rodeia (SACRISTÁN, 1995, p. 97, grifo do autor).

Ao não se verem representados no currículo, os alunos não conseguem estabelecer uma relação de pertencimento com esse conhecimento socialmente acumulado e transmitido por meio da escola. É preciso levar em conta ainda, que a forma reificada com que é tratada a epistemologia, colabora para que eles não entendam a produção do conhecimento como resultado de relações histórico-sociais e sim como produto de indivíduos isolados. Assim, não se vêem como sujeitos que também podem produzir conhecimento.

Apesar de defendermos a existência de uma cultura escolar juvenil elaborada pelos alunos e alunas, entendemos que é preciso tomar certo cuidado com uso desse conceito, pois conforme nos adverte Paulo Carrano (2008, p. 187), “a apreensão ‘culturalista’ das culturas juvenis deixa de perceber as conexões entre sociabilidade juvenil e as estruturas sociais que constituem a própria base da ação social.”

A escola precisa encontrar/criar espaços de diálogo com as culturas elaboradas pelos alunos, vendo nesses espaços uma possibilidade de inclusão e transformação. Para isso, é necessário também entender as formas de socialização, de construções identitárias e de conhecimento do universo onde transitam os jovens, estabelecendo assim, uma via de mão-dupla entre ela e o “mundo juvenil” construído fora de suas prescrições normativas.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

3. CULTURA ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM OS/AS ALUNOS/AS: POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS

As discussões apresentadas no presente artigo visam pensar possibilidades teóricas e metodológicas que levem a uma compreensão sobre o sentido que o conhecimento escolar, particularmente o conhecimento histórico,⁴⁴⁵ tem para os/as alunos/as e como isso se evidencia em sua vida cotidiana para além da escola. Acreditamos que esse sentido é mediado por uma dos aspectos do universo escolar, sua cultura. Em função disso, consideramos importante compreender quais são e como são (re) elaboradas as culturas juvenis dentro da escola.

Seu estudo pode contribuir, sobretudo, para desnaturalizar a escola, questionar conceitos e práticas já solidificados no campo educacional, produzindo outros olhares e perspectivas para esse campo, a exemplo das formas de apreensão e significado do conhecimento e as formas como a cultura escolar pode ser (ou não) e até que ponto, dimensões estruturantes da prática social. Possibilita, ainda, a compreensão sobre os modelos de organização de aluno/as e professores/as e outros elementos que “dão forma ao complexo processo de introduzir as gerações mais novas num sistema de valores que lhes precede” (SILVA, 2006, p. 212).

Autores como Julia, Forquin, Chervel e Viñao Frago, entre outros, contribuem com seu repertório analítico e conceitual. No entanto, esses aspectos precisam ser ampliados em função das especificidades culturais, sociais e históricas da escolarização brasileira, de forma que possibilite perceber mudanças e permanências, tensões e conflitos a partir da prática escolar encetada pelos seus sujeitos em seu cotidiano, fundada em seu tempo e espaço peculiares e contribuir para a história das práticas escolares.

⁴⁴⁵Esse artigo faz parte do projeto de tese de doutorado, cujo objetivo principal é analisar o significado do conhecimento histórico apreendido na escola, para práxis social do sujeito aluno/a do ensino médio, portanto, em fase de conclusão de sua vida escolar.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

No âmbito da história da educação brasileira, Faria Filho *et al* (2004, p. 149), compreende que as pesquisas sobre cultura escolar têm se concentrado

[...] em torno de três perspectivas, provisoriamente definidas *como saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares e materialidade escolar e métodos de ensino*. Nelas estão compreendidos objetos de interesse os mais diversificados como livros e leituras, uniformes escolares, materiais didáticos entre outros. (grifos do autor).

Ratificando a necessidade de se ampliar o campo de estudo, a preocupação central do presente artigo, é trazer para discussão um dos sujeitos forjadores da cultura escolar, o/a aluno/a e, especialmente, o significado que o aprendizado escolar histórico tem em sua práxis social. Se vários estudos no campo da educação passaram a considerá-lo como sujeito no processo educacional, é preciso pensar como vemos esses alunos/as (ARROYO, 2004, p. 53), pois há “formas de vê-los para ignorá-los e desfigurá-los” (Op. Cit., p. 55).

Pensar nos alunos/as, sua produção cultural intra e extramuros escolares e em sua relação com o conhecimento escolar, é pensar em princípios educativos. E pensar em princípios educativos nos leva a algumas indagações sobre qual escola temos e qual queremos? Qual formação? Para quais propósitos e para quais alunos/as? Princípios educativos que se direcionem para a emancipação e não para a alienação. Que estejam voltados para preocupações “[...] em favor de uma sociedade livre do sofrimento e da injustiça social” (GIROUX e MACLAREN, 1995, p. 155). Isso inclui pensar na construção de um “espaço pedagógico híbrido” onde os educandos tenham direito de narrarem e valorizarem suas próprias experiências, sem ter que pedir licença aos “donos da cultura”.

Mais do que dar respostas, esse artigo constitui-se em um momento de reflexões e interrogações que, por sua vez, traz consigo algumas pistas investigativas.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Uma delas é pensar os fenômenos educativos em suas transformações e historicidade, deixando clara nossa concepção de educação, responsável não somente por transmitir formalmente parcelas do conhecimento socialmente produzido, mas também e, principalmente, levar os/as alunos/as a questionarem os valores dominantes, a tomarem consciência de seus papéis no mundo e estabelecerem laços de respeito e solidariedade com o outro.

Ao buscarmos a relação entre o conhecimento escolar e sua significação para a práxis social do aluno/a, mediada pela cultura escolar, estamos também nos perguntando: “[...] o que sobra da escola após a escola? Quais marcas ela realmente imprimiu nos indivíduos de uma sociedade onde há efetivamente sempre mais escola, já que a formação não pára de se prolongar [...]?” (JULIA, 2001, p. 37).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 182-211.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-223.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção contemporânea).
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. GONÇALVES, Irlen Antônio. VIDAL, Diana Gonçalves. PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, jan./abr. 2004, p. 139-159.

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

GIROUX, Henry A. MACLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 144-158.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: 1995, p. 178-189. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP: Autores Associados, nº. 1, Editora, janeiro/junho 2001, p. 9-43.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu.

MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 82-113.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: 1995, p. 159-177. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.