A PRODUÇÃO DAS DIFERENÇAS NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO E A PRÁTICA DA LIBERDADE

THE PRODUCTION OF DIFFERENCES IN SCHOOL: A REFLECTION ON THE CURRICULUM AND FREEDOM PRACTICE

Márcia Andrea Rodrigues Andrade [1]

Resumo: De cunho teórico, o artigo tem o objetivo de refletir acerca das questões sobre diferenciação e currículo, considerando a produção das diferenças entre os alunos e os tipos de conhecimento e o currículo como uma forma de conhecimento especializado. Diante das teorias críticas do currículo e da sociologia da educação, alguns autores da área já sinalizam para a necessidade de uma mudança na lógica estrutural curricular, e de uma concepção da educação como prática da liberdade enquanto instrumento de transformação no modo de pensamento social escolar e na prática docente.
Palavras-chave: Conhecimento; Currículo; Diferença; Liberdade.

Abstract: Theoretical, the paper aims to reflect on the issues of differentiation and curriculum, considering the production of the differences between the students and the types of knowledge and the curriculum as a way of expertise. In the face of critical theories of curriculum and sociology of education, some authors in the area have indicated the need for a change in curriculum structural logic, and a conception of education as a practice of freedom while processing tool in the school social thinking mode and in teaching practice.
Keywords: Curriculum; Difference; Freedom; Knowledge.

1 – INTRODUÇÃO

O artigo aqui proposto será discutido sob a forma de um ensaio reflexivo com o propósito de discutir a questão do currículo e da prática de liberdade no âmbito escolar. Ao utilizar a forma de ensaio, pretende-se dar mais liberdade aos argumentos teóricos sem necessariamente vincular o raciocínio a dados empíricos, mesmo sabendo da importância destes trabalhos na área de educação. O ensaio, nas palavras do filósofo espanhol José Ortega Y Gasset é "a ciência sem prova explícita", e sendo ciência, o rigor teórico e a profundidade manter-se-ão como guia de argumentação.

[1] Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

O eixo que norteará o pensamento relaciona educação, currículo e a produção das diferenças no ambiente escolar. Assim, é necessário problematizar em um primeiro plano, a guisa de pensamento, quais as implicações da diferenciação escolar, entre os tipos de conhecimento e a importância do currículo, que, por sua vez, refletem na cultura do aluno.

A produção de diferenças na escola, seja ela vinculada aos alunos ou entre os tipos de conhecimento, respalda o argumento de que nem tudo pode ser relativizado, mas tudo pode ser discutido. Sobre essas inquietações faço a seguinte questão: No âmbito da educação, o que podemos entender sobre capital cultural, escola justa, como tratar os vencidos, escola compreensiva, relações de poder, senão um debate sobre a diferença?

2 – CONCEPÇÕES INICIAIS SOBRE O CURRÍCULO

O currículo é um instrumento de prática pedagógica, é nele que se estabelecem relações de conflito e poder, logo, relações sociais. Logo, o currículo, como afirma Sacristán (2000), é um problema de ordem política e social.

O trabalho de organização dos conteúdos do currículo deve elencar, entre outras coisas, o que se pretende ensinar aos alunos, quais os fundamentos dos conteúdos e como eles se articulam entre si, mas, para além de uma concepção técnica pedagógica o currículo deve abordar em sua estrutura uma estratégia para relacionar o saber científico, a cultura e a interdisciplinaridade, que são assuntos em destaque nas arenas das pesquisas sociológicas em educação.

Segundo Sacristán (2000), um dos problemas mais interessantes de investigação curricular é esclarecer que caminhos são os mais efetivos para a comunicação entre os princípios pedagógicos objetivando a melhoria da qualidade do ensino.

Ainda de acordo com o autor, o currículo é um "projeto cultural elaborado sob chaves pedagógicas" (SACRISTÁN, 2000, pg. 84). Essas "chaves" são as responsáveis por abrir as portas para a aquisição do conhecimento poderoso, ideia elaborada por Michel Young (1997). E ainda que o professor seja o primeiro consumidor do currículo ele deve estar voltado aos discentes, pois serão esses sujeitos que receberão o conhecimento científico.

Em outra leitura, o "currículo apresenta-se como uma forma de conhecimento especializado, entendendo por conhecimento a capacidade de vislumbrar alternativas e nunca pode ser definido por resultados, habilidades ou avaliações" (YOUNG, 1997, pg. 195).

No projeto em que o currículo abarca "quase" todos os problemas sociais que interferem direta ou indiretamente sobre os seus alunos, os intelectuais da educação fazem uma crítica consistente a esse modelo, na medida em que a escola adere como função principal a compensação das diferenças sociais em detrimento da função educativa.

O problema acontece quando o currículo esbarra no jogo de interesses, na falta de tempo e no que de fato é competência ou não, da escola ou da família. Não

esqueçamos, pois, de que o currículo é um projeto de ação coletiva sempre em construção, uma dialética constante entre os agentes escolares.

Esse é apenas um dos problemas que as escolas assumem em seu cotidiano. Entender o que é o currículo e a que ele se propõe pode ser o primeiro passo para reflexão acerca das diferenças no ambiente escolar.

3 – A PRODUÇÃO DAS DIFERENÇAS ESCOLARES: O CASO DOS ALUNOS

A tendência baseada no discurso da pedagogia libertadora e problematizadora são contextualizadas a partir da inferência aos valores sociais e, sobretudo, no que diz respeito à cultura e a interdisciplinaridade. É possível com isso dar expressão e voz aos alunos, cuja realidade é o de exclusão social e escolar. Antes disso, é preciso saber que nem todos os sujeitos são iguais e, por isso, não conseguem apreender os conteúdos da mesma forma. Uns alunos têm a capacidade de reter mais informações, outros não, logo, eles são diferentes, mas não desiguais.

A produção de diferenças na escola não é uma diferença em si, ela inclui desigualdade, uma produção e reprodução social das diferenças que envolvem, entre outras coisas, a produção desigual do conhecimento e as diferenças de classe. Entendendo as diferenças de classe de uma forma mais ampla, em que classe social não é mera questão econômica, ela molda os valores, as atitudes, as relações sociais e os preconceitos que definem o modo como o conhecimento é distribuído e recebido. (HOOKS, 2013).

Nesse sentido, a Escola é um dispositivo de diferenciação e reprodução das classes, pois faz uma separação dos alunos. Temos os alunos que são capazes de reconhecer os códigos da escola, o conhecimento poderoso, em virtude de seu capital cultural, que por sua vez, foi assegurado pela herança cultural familiar, e os alunos das classes menos favorecidas que estão desprovidos do capital cultural especificado pela escola e socialmente aceito. Muitas vezes, como informa Hooks (2013), os alunos desfavorecidos precisam assimilar os valores burgueses para serem considerados aceitáveis.

Em conformidade com essa concepção, Pierre Bourdieu (2013) compreende que a finalidade da escola é a reprodução social, já que os alunos oprimidos, e que não dispõe do capital cultural legítimo, não terão condições de apreender as doutrinas da escola. Na condição de *outsiders,* os alunos desfavorecidos não apenas são desprovidos de meios para conseguir aprender, mas também precisam assimilar o *habitus* burguês como única forma de aceitação no campo escolar.

Podemos dizer que a reprodução social, portanto, é um objeto de estratégia. Quando ocorre, como frequentemente acontece, é um resultado obtido por uma aliança particular de forças sociais sobre outras (MORROW, R. A; TORRES, C. A, 2003, pg. 48).

Logo, o "sucesso" e o "fracasso" dos indivíduos estão determinados pelas condições sociais e culturais que

eles vivenciaram desde o início de sua socialização. De acordo com Bourdieu (2013, pg. 65):

> "Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de 'dons' ou de méritos, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em 'distinção de qualidade', e legitima a transmissão da herança cultural. "

Dubet (2004) concorda com Bourdieu (2013) na medida em que define essa ideia como sendo uma competição socialmente desfavorável, ao permitir que os alunos com condições desiguais entrem na mesma competição com alunos de classes favorecidas. A meritocracia passa a ser o elemento que legitima os que alcançam os maiores níveis escolares, o que configura uma competição injusta. Assim, os alunos desfavorecidos não dispõem dos meios culturais, econômicos e sociais para competir de forma igualitária ante aos alunos que estão fora dessa realidade. Sobre essa questão Dubet (2004, pg. 543) coloca:

> "[...] a competição não é perfeitamente justa. [...] Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os 'vencidos', os alunos que fracassam, não são mais vistos, como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a *priori,* todas as chances para ter sucesso como os outros. "

Essa desigualdade não ocorre apenas na escola, ela vai se estendendo por toda a vida do aluno como uma 'bola de neve', ou seja, percorre outros segmentos de sua vida social, como a esfera econômica, política, na saúde, etc., de modo que é difícil almejar que a escola resolva o problema das desigualdades dos sujeitos em toda a sua extensão, como afirma Dubet (2004, pg. 545) que, "nenhuma escola pode, sozinha, criar uma sociedade mais igualitária".

Todavia, se as diferenças de desempenho escolar é uma realidade, é porque a escola assegura recursos para que isso aconteça, definindo critérios e criando estratégias, sejam elas conscientes e inconscientes. Neste espaço de inteira negociação é que se estabelece o currículo. Voltamos, pois, a reflexão ora apontada: o que é o currículo e a que ele se propõe dentro dessa lógica das diferenças enquanto desemprenho escolar?

O que há nas entrelinhas das ideias dos dois autores, Bourdieu (2013) e Dubet (2004), é que os mecanismos de diferenciação não são um processo estático, não podemos ter um pensamento 'negativo' no qual todos os alunos estão perenes no carro de Jagrená, em um descontrole sem fim; assim, mesmo diante das inúmeras responsabilidades, o professor pode operar transformações nas práticas curriculares da escola onde os alunos possam adquirir o conhecimento poderoso.

4 – A PRODUÇÃO DAS DIFERENÇAS ESCOLARES: OS TIPOS DE CONHECIMENTO

O currículo estabelece o que se deve estudar (em determinado ano letivo, para cada tipo de turma, curso, etc.) enquanto instrumento que é construído de forma racionalizada com meios e fins. Através dele as escolas oferecem, antes mesmo de ter uma razão puramente pedagógica (e também política), englobar uma série de debates a serem apontados no processo de aprendizagem e que, por sua vez, interferem nos interesses de grupos minoritários e exercício da cidadania.

O currículo é algo singular e plural, cada escola tem um tipo de currículo que varia de acordo com sua realidade, porém mantendo a base educacional geral garantida por lei. Deste modo, o currículo não pode ser fixo, ou imposto, mas flexível, na medida em que se estabelecem as possibilidades de negociação em cada espaço escolar.

Falei anteriormente que o objetivo do professor ao formular um currículo "supostamente" é fazer com que o aluno aprenda o conhecimento científico, conhecimento que não é adquirido fora dos muros da escola. Essa discussão baseia-se na ideia trazida por Young acerca do conhecimento poderoso, que é o conhecimento ao qual o currículo deve estar comprometido em assegurar aos alunos. "O conhecimento poderoso se refere ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo" (YOUNG, 2007, pg. 1294).

Young propõe que o currículo apresente em sua estrutura as diferenças e relações entre as formas de conhecimento especializado, ou seja, qual a relação entre um conhecimento especializado e outro, dentro da lógica e da base curricular de um curso. Além disso, é importante saber como essa forma de conhecimento especializado se relaciona e se distancia do conhecimento que chamo de "quase" poderoso.

Uma das questões apresentadas pelo autor é saber, porque o conhecimento poderoso é tão poderoso, e mais que isso, qual a "chave" que abrirá as portas para a aquisição desse tipo de conhecimento face a todos os outros conhecimentos "quase" poderosos que circundam os alunos, seja na família, seja com amigos, vizinhos, ou com a disposição de meios tecnológicos como a internet e os meios de comunicação em massa.

Apesar das tecnologias na educação e principalmente a internet suscitarem resultados importantes e favoráveis ao aprendizado dos alunos, esse falso efeito democrático pode gerar o que Giddens (2005) vai chamar de *Pobreza Informacional*, que, somadas às privações materiais já existentes em alguns contextos escolares, pode agravar ainda mais a situação dos estudantes desfavorecidos, haja vista que, com as rápidas mudanças tecnológicas, os estudantes que mais se familiarizarem com esse recurso sairão 'na frente' daqueles com poucas chances de experiência com a tecnologia.

Os espaços de distinção aparecem também nestes (e em outros) âmbitos, nos quais o capital escolar também

permanece forte e valorizado nos campos em que não são necessariamente abrangidos pela escola (BOURDIEU, 2007).

A escola, frente a essas disposições deve adaptar o currículo sob o risco de desvalorizar cada vez mais o valor da própria instituição escolar. Isso acontece, porque "toda tecnologia que sirva para comunicar cultura, quando se desenvolve socialmente, altera o poder da escola como agente cultural, supondo um novo equilíbrio de poderes culturais entre as fontes de formação e informação é o que podemos chamar o currículo extra-escolar. " (SACRISTÁN, 2000, pg. 73).

5 – POR UMA (RE)ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO: AS FRONTEIRAS DO CONHECIMENTO

Frente a um trabalho de valorização estudantil, diminuição das diferenças e reconhecimento de identidades, alguns autores (as) utilizam alternativas para colocar o currículo como um dos pilares na compreensão dessas questões.

Parte da discussão entre a separação do conhecimento, dentro do contexto e fora do contexto, como coloca Young (2014), assegura uma diferenciação e ao mesmo tempo tenta colocar cada sujeito em seu lugar, seguindo a lógica que Durkheim preconizava ao debater que a educação deveria ser socializadora e servir para ensinar o indivíduo a ocupar o seu devido lugar na sociedade.

Se por um lado é difícil para o aluno oprimido aprender os significados dos conteúdos curriculares, de igual forma, também é difícil para a escola assimilar as mudanças curriculares frente às consequências das transformações sociais, econômicas e culturais operantes na atualidade.

Para Sacristán (2000), isso gera vários resultados, um deles bastante comum é justamente o fato de que as escolas tentam ajustar o novo currículo dentro dos velhos moldes, já ultrapassados.

Podemos citar o exemplo clássico do professor que tem a mesma prática tradicional de fazer seus alunos decorarem fórmulas, mas utilizando novas técnicas e meios tecnológicos como *tablets* e computadores. As práticas, entendida muitas vezes como didática, devem ser aprimoradas através de formação continuada e do interesse do professor em fazer algum tipo de transformação, mesmo sabendo que a escola não muda sozinha a sociedade.

Afinal, onde está o problema? Será que a diferenciação escolar está no currículo, ou na gestão escolar, ou na prática do professor em sala de aula, ou no próprio aluno? Até que ponto é interessante libertar o indivíduo em determinados espaços, sem lhes dar consciência crítica sobre o prejuízo de cair nas armadilhas da alienação e consumo?

Como não é possível abarcar todos essas questões, nem responde-las de uma só vez, a solução em um primeiro momento estaria na estratégia de qualificação curricular. Sacristán (2000) faz um apontamento no interesse de qualificar o currículo, afirmando que é preciso organizá-lo a

partir dos meios de comunicação, mesmo sabendo que o acesso a determinados meios e recursos são desiguais.

Há um embate entre a escola e outros espaços escolares, a maioria particular, como por exemplo, os cursinhos pré-vestibulares, cursos de línguas, de artes e música, etc. Neste caso, o poder paralelo à escola é mais visível nas classes média e alta localizadas nos grandes centros urbanos.

Para o autor acima citado, o currículo precisa deixar de ser uma simples justaposição de conteúdos desordenados e sem nenhum critério definido. É preciso saber até que ponto o professor é capaz de sair da sua redoma e fazer valer as mudanças no currículo mosaico. Sair da "zona de conforto" não é algo rápido, prático nem tão pouco fácil, é preciso disposição e aceitação para transformação e reordenação das fronteiras do conhecimento.

Essa tentativa de transformação do conhecimento, é uma proposta de Bernstein ao enfatizar o papel central das fronteiras. Todo conhecimento é classificado e sofre um enquadramento, que é determinado pelo grau de isolamento entre domínios de conhecimento em cada especialidade. A classificação do conhecimento é determinada pelos enfoques que podem ser fortes, se são isolados uns dos outros, ou fracos, se o nível de isolamento é baixo (YOUNG, 2007).

Para que as fronteiras não sejam tão distantes é importante uma organização que implica também alterar a estrutura do quadro de professores. Como coloca Sacristán (2000, pg. 79), a "dinâmica da especialização do professorado, ligada ao currículo mosaico, coloca dificuldades organizativas importantes de reconversões periódicas dos professores, pela evolução do saber e pela desigual demanda de um tipo ou outro de formação em momentos históricos diferentes".

Essas reconversões periódicas podem não ser possíveis dentro de uma dada realidade escolar. Algumas escolas carecem de professores especialistas, sobretudo, em disciplinas como matemática e português, ao passo que outros professores de disciplinas como Ensino Religioso são realocados constantemente, dada a não obrigatoriedade da matrícula embora seja um componente curricular do ensino básico (LDB, 9394/96, art. 33).

As fronteiras precisam diminuir e isso conjectura um aprendizado parcelado. Em contrapartida, o enfoque cultural tão necessário a aprendizagem escolar precisa ser estabelecido no currículo como algo imposto, como é o caso da Lei n.11.645/08 que altera a LDB e dispõe sobre o ensino de história da África, a cultura negra no Brasil e os estudos indígenas, o que já deveria ser algo naturalmente abordado.

A justificativa apontada pelas escolas para que o currículo ainda continue centrado em torno de áreas específicas é de que assim, é possível proporcionar uma "experiência de aprendizagem mais significativa e globalizadora para o aluno que aprende". (SACRISTÁN, 2000, pg. 80).

Trazendo para a realidade brasileira, algumas políticas públicas de educação apostam em um currículo mais integrador e que ao mesmo tempo não deixe de lado as áreas específicas importantes à aprendizagem. É o caso, por

exemplo, do Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, que tem como proposta oferecer ensino fundamental a jovens de 18 a 29 anos além de capacitação profissional em várias áreas e participação cidadã. O currículo tem seis ciclos de unidades formativas em um projeto pedagógico integrado.

A proposta pedagógica durante as formações continuadas, geralmente aos sábados, era sugerir entre os professores das diversas áreas, um plano de aula em torno de um tema integrador, que poderia ser, por exemplo, o mundo do trabalho. O mesmo tema deveria ser então trabalhado em todas as disciplinas de forma integrada durante uma semana e isso era bastante problemático, pois além de lidar com os problemas inerentes à alfabetização (e às vezes nenhuma) precária dos estudantes, um professor de determinada disciplina poderia se familiarizar mais com um tema, enquanto outro já não teria essa mesma facilidade.

Dadas essas descontinuidades, a persistência sobre essa lógica, tentando relacionar conteúdos onde as fronteiras são muito isoladas, tornará as mudanças sociais no ambiente escolar difícil, em outra medida, tal mudança só é possível se articulada diretamente aos interesses do poder público e da gestão escolar. Neste sentido, é importante promover uma *Prática pedagógica emancipatória* – baseada em um discurso prático e normativo orientado para possibilidades transformadoras (MORROW; TORRES, 2003, pg. 59).

6 – PARA ALÉM DO CURRÍCULO: UMA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Apontei anteriormente sobre a importância do professor em propor transformações tal qual uma prática emancipatória, que são formas de resistências galgadas nas práticas pedagógicas por meio das 'fissuras' existentes no sistema escolar. Esse pensamento remete às palavras de Paulo Freire (1996):

> "Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. "

No entanto, esse trabalho não é fácil e carece de motivação. Certamente não são todos os educadores que se sentem preparados a resistir ante as adversidades, os limites impostos muitas vezes conduzem novas formas de adaptação e contextualização da prática docente que podem ocorrer em vários níveis do sistema educacional.

Morais (2006) informa que os professores não são meros reprodutores do currículo e caso pretendam introduzir inovações, o reconhecimento do contexto e das influências deve ser pensado com base na atividade pedagógica, refletindo criticamente nos múltiplos caminhos que lhe são abertos.

Logo, uma prática educativa e libertadora edifica uma ação para além do currículo. Sabendo que vivemos em uma cultura de dominação, exponho a pergunta de Hooks (2013, pág. 41) ao mencionar quais valores e

hábitos de ser, refletem meu/nosso compromisso com a liberdade.

Como não abandonar a convicção de que podemos exercer nossa prática educativa, sem reforçar os sistemas de dominação existentes na sociedade intitulada por Hooks de "Patriarcado capitalista da supremacia branca?".

São muitos os espaços de discussão, não só de classe, mas de gênero e raça, todos entrelaçados. O currículo transita sobre esses elementos e trazer nessa esfera a cultura do sujeito é também respeitar sua autonomia e identidade.

A autora lembra que devemos sair de uma visão perversa que nos ensina a crer que a dominação é natural, que só os fortes têm o direito de governar e comandar os mais fracos. A prática de liberdade só será possível quando a sociedade finalmente compreenda que "nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder". Dessa forma, somos desafiados a ensinar os alunos como inventar criativamente novas maneiras de cruzar fronteiras, alterando assim os ambientes burgueses onde se inserem (HOOKS, 2013).

Centrar a atenção nos grupos minoritários em sala de aula requer a aceitação curricular do multiculturalismo, sob a possibilidade de dar "voz" ao que já se sentem vencidos. Isso significa acolher a oportunidade de alterar nossas práticas em sala de aula de modo criativo, onde o ideal democrático da educação para todos (as) possa se realizar (HOOKS, 2013).

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo sob a forma de ensaio reflexivo apontou uma discussão a respeito das questões curriculares e sua articulação com a diferenciação, relacionada aos alunos e também aos conteúdos. Não foi interesse produzir soluções nem resultados, mas sim, pensar como os espaços de disputas não legitimam o saber das classes desfavorecidas. Para isso, foi apresentado autores que discutem o assunto como Bourdieu, Young, Sacristan, Dubet e para finalizar Bell Hooks intelectual negra estadunidense.

O currículo enquanto instrumento de análise serviu para embasar a concepção de que só haverá transformação efetiva se a lógica estrutural curricular for mudada (Sacristán, 2000). Mas isso é desafiador já que o currículo sozinho (nem o professor) não é capaz de solucionar todos os problemas que aparecem no ambiente escolar.

A reprodução social, que é uma realidade escolar, não caracteriza que "tudo está perdido", o próprio Bourdieu aponta um tipo de espaço para efetiva mudança, ao mencionar que desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres. (BOURDIEU, 2013).

O papel da sociologia da educação é entender, não apenas como se dão os processos coletivos em sala de aula, mas como esses processos refletem as práticas e ações dos próprios agentes na educação e também na sociedade.

Enfatizando o ideal de uma pedagogia transformadora e uma prática de liberdade, o trabalho ressalta o pensamento de Hooks (2013) cuja ideia é ensinar todos, da academia aos diversos âmbitos culturais, chamando-nos a renovar nosso pensamento para transformar as instituições educacionais e com isso a sociedade, de tal forma que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar (nossas práticas) possam refletir em três coisas: nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade. Dar voz ao aluno pode ser algo simples, mas um grande começo.

7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp: Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. Escritos de Educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catano (orgs.). 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. A gênese dos conceitos de *habitus* e campo. In: O Poder Simbólico. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1989.

_____. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Escritos de Educação. 14ºed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08/12/2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Parecer nº. 18/2008. Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do ProJovem Urbano. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17462&Itemid=817>. Acesso em: 08/12/2014

DUBET, F. O que é uma escola justa?. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n.123, p.539-555, set/dez. 2004.

ELIAS, N. Os estabelecidos e os outsiders: uma sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 25ªed. 1996. (Coleção Leitura).
GIDDENS, A. Educação. In: Sociologia. 4ªed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. As Consequências da Modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MORAIS, A. M. Basil Bernstein: Sociologia para a educação. In: Educação Crítica & Utopia: perspectivas para o século XXI. TEODORO, A; TORRES, C.A. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.

MORROW, R. A; TORRES, C. A. Educação e Reprodução de Classe, Gênero e Raça: Respondendo um desafio pós-moderno. In: Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação. TORRES, C. A. (orgs). São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28. N. 101, p. 1287-1302, set/dez.2007.
_____. Teoria do Currículo: o que é e porque é importante. Cadernos de Pesquisa. V. 44, n. 151. P. 190-202 jan/mar, 2014.