

---

**PRODUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS E PEDAGÓGICAS EM REDE:  
SENSIBILIDADES, FISSURAS E INTERFACES DE CAMPOS DE SABER**

**Silêde Leila Oliveira Cavalcanti**  
Doutoranda em História UFPE  
Professora Assistente UFCG  
sileilaoc@hotmail.com

**NOTAS SOBRE PARÂMETROS, TEORIAS E METODOLOGIAS PARA  
EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA CONTEMPORANEIDADE**

Em sintonia com as recentes mudanças teórico-epistemológicas no campo da produção do conhecimento histórico, esse trabalho problematiza como as culturas escolares e as identidades docentes em história são experimentadas e subjetivadas de modos diversos e, logo, como são repensadas e se tornam alvo do debate contemporâneo sobre o ensino de história e os estudos sobre história da educação. Nesse cenário discursivo e fundamentada numa perspectiva do sensível, ressaltamos as subjetividades, os sentidos e os sentimentos na produção de saberes, que mediados por relações de poder, repercutem sobre as reconfigurações dos discursos historiográficos, pedagógicos, das identidades docentes e da educação histórica. Enfatizamos, nesse sentido, a relevância acadêmica, pedagógica e historiográfica dos estudos e reflexões em torno de conceitos, abordagens e fontes históricas pouco exploradas e muito férteis para estudiosos e historiadores que se debruçam sobre novos paradigmas e em contato com novas condições e possibilidades no ofício do historiador, em especial, aqueles que se debruçam no circuito da educação histórica. Certamente, os estudos sobre identidades, sejam elas, docentes, discentes, pedagógicas e historiográficas se configuram em fabricos culturais e históricos, que envolvem sentidos e valores produzidas no campo cultural e epistemológico mais amplo, em interface com as culturas pedagógicas.

Muitos estudos e pesquisas vêm se debruçando sobre as mudanças de paradigmas no ensino em geral e no ensino e prática docente em história. As reflexões de alguns especialistas em torno das experiências e diretrizes do magistério na pós-modernidade anunciam

Um certo *ethos* desconstrutivo e iconoclasta que se dissemina em tempos pós-modernos contribui para fazer da pedagogia e da docência um território complexo, eivado de ambivalências e inseguranças. À medida que as certezas modernas vão sendo contestadas e desconstruídas, os pilares que sustentavam a moderna pedagogia e as disciplinas científicas perdem a solidez e “desmancham-se no ar”. Paradoxalmente a esse estado de coisas, cada vez mais as sociedades e os sistemas de educação delegam tarefas à escola e ao professorado, numa ânsia gestora cuja finalidade é assegurar o controle dos sujeitos até o âmago do seu ser. As identidades docentes vão sendo construídas por discursos que exaltam novas competências e habilidades (...) (VORRABER, 2006 p.11)

Nessa perspectiva, Marisa Vorraber nos alerta, com competência e sensibilidade, para a complexidade da problemática das mudanças nas identidades e papéis pedagógicos dos educadores das ações pedagógicas. Ampliamos essa análise para as identidades docentes e os discursos e práticas instauradas em torno dessas questões. Interrogamos como os sujeitos escolares e escolarizados, as culturas pedagógicas e historiográficas se relacionam e se afetam e, problematizamos as intensidades e demarcações nos experimentos e crenças no campo da história e do ensino de história na atualidade. Atentamos para as possibilidades pedagógicas, desafios e temores que circulam nesse cenário de mudanças vorazes e desterritorializantes para os sujeitos docentes e discentes, problematizando os efeitos e redefinições que atravessam o ofício do historiador. Quais as intenções epistemológicas e metodológicas dos discursos desconstrutivistas sobre educação e ensino de história? Que identidades são pensadas como eficazes nas culturas escolares e quais as novas competências e habilidades pensadas para o sujeito historiador e para todos os sujeitos escolares. Essas são muitas das inquietações e problemáticas em discussão, efervescente no campo das ciências históricas, em interface com o ensino de história, que pretendemos por em questão.

---

## **ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO: POLÍTICA CULTURAL, PRODUÇÃO DE IDENTIDADES E DIFERENÇA**

O Cenário escolar no Brasil e, especialmente a educação histórica, encontram-se mergulhados em mudanças significativas no que diz respeito aos paradigmas teóricos e metodológicos fundantes das ações pedagógicas no âmbito da educação formal ou informal. As práticas docentes e as culturas curriculares são atravessadas de desejo de transformações e de críticas, sejam nervosas ou mais lúcidas.

Os desejos de mudanças são simbolizados por inúmeras questões reveladoras de implementação, por parte dos agentes da educação, seja os docentes ou discentes, ou em grau mais amplo, todos os sujeitos escolares. Assistimos a uma verdadeira avalanche de questionamentos em torno da cultura conteudista do currículo escolar, da fragmentação dos saberes escolares e acadêmicos, da postura de reprodutores do conhecimento por parte dos profissionais da educação, dos professores de história e dos alunos, dos estigmas e preconceitos culturais presentes na educação escolar, da política identitária dos docentes mestres, do atraso e precariedade dos recursos e práticas pedagógicas dos educadores conservadores. Enfim, vivemos um período de abertura às críticas produtivas e propício as reconfigurações.

Pesquisadores do tema denunciam um histórico de “opressão pedagógica” e de operacionalização de um currículo identitário. Nesse sentido, anuncia o currículo como prática pedagógica definida como política cultural que nomeia, classifica e enquadra as subjetividades( SILVA, 2003). Estudioso das teorias do currículo, Tomaz Tadeu historiciza como a prática cultural do currículo foi e é atravessada por diferentes concepções, desde a tradicional, passando pela crítica, delineando hoje uma tendência que ele denomina de teoria pós-crítica ou pós-colonial dos currículos escolares, ressaltando como essas operações são marcadas pelas relações de saber e poder que produzem identidades formatadas para o ensino e para os sujeitos escolares. Assim,

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O Currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: No currículo se forja

---

nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2003 p.150)

Compondo um grupo de estudiosos (fundamentados nos estudos culturais e nas teorias pós-estruturalistas), que problematizam os discursos e culturas pedagógicas, colocando as certezas em cheque, Tomaz Tadeu anuncia como o saber educacional, assim como o historiográfico, precisa pensar suas próprias categorias e seus próprios conceitos. E ele o faz em relação ao currículo escolar (anunciado e oculto), ressaltando que só recentemente esse artefato cultural, escolar e pedagógico, se transformou em problema científico a ser repensado e analisado pelos especialistas. Assume, na sua produção (SILVA, 2005), uma crítica pós-estruturalista do currículo, denunciando as relações de poder presentes na confecção curricular. Nessa perspectiva, mostra como a cultura curricular é produzindo por uma certa concepção de saber, ao mesmo tempo, que produz identidades e subjetividades, muitas vezes idealizadas e conformadas de acordo com intenções um tanto autoritárias e preconceituosas. Daí o cuidado com a operacionalização dos currículos no âmbito das ações pedagógicas e historiográficas.

#### **DAS TEORIAS ÀS PRÁTICAS: EXPERIMENTOS PEDAGÓGICOS E HISTORIOGRÁFICOS EM AÇÕES ACADÊMICAS**

Diante dessas mudanças paradigmáticas nas teorias historiográficas e pedagógicas, inúmeras experiências em âmbito nacional e/ou local buscam, para além de problematizar as tendências e mudanças teórico-metodológicas na prática de educação em geral e, do ensino de história em particular, assumir de forma propositiva e em caráter de intervenção, a partir da tentativa de formulações de campos de ações e pesquisas que tem como foco a problemática da gestão educacional, da elaboração de diretrizes para ensino, da produção de currículos multiculturais e que busca o respeito aos diferentes saberes, inteligências, experiências e significados culturais dos indivíduos e grupos sociais diversos.

---

A esse respeito referenciamos a experiência (da qual fiz e faço parte) e proposições do PIATI (Programa de apoio institucional a terceira idade), vinculado a Universidade Federal de Campina Grande desde 2003, através do Projeto “Pedagogia multicultural: Uma Experiência de Educação Intergeracional em Escolas Públicas Paraibanas”, que mobiliza em suas ações extencionistas, no campo do ensino e da pesquisa, proposições teórico-metodológicas de caráter inter e transdisciplinar, multicultural e de desconstrução de uma pedagogia e historiografia do oprimido, investindo na valorização das subjetividades, na discussão e respeito às diferenças étnicas, de gênero, de geração e de grupos excluídos social e economicamente.

Busca-se, nesse sentido, uma vivência de pedagogia autônoma, investigativa e criativa, onde tanto os docentes como os discentes assumam o lugar de artesãos intelectuais no cotidiano escolar, profissional e de pesquisa. Uma das premissas e preocupações cotidianas é combater a figura idealizada e autoritária do docente, informado por uma concepção tradicional e conservadora pedagógica, como detentor do saber e condutor da relação com os sujeitos discentes, constantemente subjugados e marginalizados como agentes criativos e autônomos. A proposta investe na formação e reconfiguração constante de uma docente comprometido com a inserção social, como o reconhecimento e acolhimento das diferenças, com a escuta e a visibilidade “dos corpos estranhos” (LOURO, 2004), capacitado em seu potencial investigativo e criativo, estimulando essas potências nos discentes, articulados em rede.

As reflexões e ações, de caráter multidimensional (articulando ensino, pesquisa e extensão), buscam se pautar em uma pedagogia pós-identitária, que põe em suspeição, junto como os educadores e historiadores culturais e pós-estruturalistas, objetivavam desnaturalizar e repensar, através de eixos temáticos e de oficinas pedagógicas e teórico-instrumentais, as conceitos historicamente construídos de escola, ensino de história, currículo de história, memória, concepções de gênero e de gerações, buscando implementar a relativização dessas identidades articuladas à consolidação de relações de simetria e respeito entre os diferentes. A pedagogia multicultural (GONÇALVES, 2001), fundamenta esse respeito a diversidade social, cultural e geracional. Fazendo uso de ações pedagógicas que mobilizam uma prática de formação continuada (CANDAU,

1999) para os educadores e professores de história. A experiência da escuta e investigação das demandas, limites e possibilidades do cenário escolar e dos sujeitos que o compõem, ao mesmo tempo uma conduta pedagógica de intervenção (MORIN, 2004; VASCONCELOS, 2002) e de provocação de novos questionamentos e implementações curriculares, conduzindo a um repensar na prática pedagógica e historiográfica dos docentes em história.

Considerando que, a democratização do acesso e da permanência dos alunos nas escolas públicas e nas universidades, passa pela elaboração e operacionalização de currículos que reconheçam e estimulem à competência cognitiva, ética e política desses agentes escolarizados e em formação permanente, propomos uma prática pedagógica propositiva, que estimula o diálogo efetivo entre a instância acadêmica e as instituições de ensino público, possibilitando a circulação e reapropriação, por parte dos agentes escolares dos estudos, pesquisas e saberes produzidos pelos pesquisadores acadêmicos, particularmente, os historiadores. Nesse sentido, consideramos uma necessidade e uma prática salutar e produtora, visto que, gesta possibilidades de reconfiguração nos papéis sociais e pedagógicos dos sujeitos no ensino de história, abrindo trincheiras de experimentos novos e condutores de grandes mudanças na concepção de história, na forma de produzir o conhecimento histórico e na forma de “ensinar” a história, atrelada a posturas educacionais respeitosa das diferenças, a partir de uma visão multicultural.

Essas ações pedagógicas vivenciadas em rede, articulando saberes acadêmicos multidisciplinares como os saberes dos sujeitos escolares, em especial os docentes e discentes, foram muito férteis no sentido de fazer repensar os paradigmas em crise e ou em gestação, além de provocar reflexões em torno das concepções curriculares predominantes em nossa cultura escolar e os desafios e possibilidades de reconfiguração dessas crenças, tanto no âmbito acadêmico, como escolar.

Verificamos como a percepção de um currículo conteudista, fechado, voltado para as questões do passado remoto, no caso dos temas da disciplina história, são reveladores das dificuldades, ao mesmo tempo que, das potencialidades de mudanças de um currículo tradicional, autoritário, que homogeneiza e conforma as identidades, as experiências e os saberes, para a efetivação de um currículo aberto, plural, pós-crítico,

---

assentado uma perspectiva multicultural e que proporciona estudar e pesquisar temas que fazem sentido para o sujeitos escolares e que estimulam a pesquisa e a produção de saberes para além dos produzidos pelo currículo oficial.

Nessa perspectiva interrogamos: Porque a resistência em flexibilizar o currículo? Porque os temas de história que compõem o currículo de história para ensino fundamental e médio são predominantemente história do passado remoto? A história do presente recente não é considerada história pelos docentes e pesquisadores? Como os parâmetros curriculares, através dos temas transversais possibilitam a operacionalização de uma história do tempo, do estudo de temas do cotidiano dos alunos, como identidades de gênero, de geração e de crenças? Essas questões e inquietações são compartilhadas por muitos estudiosos no campo da historiografia e das teorias pedagógicas. Vejamos a seguir algumas notas sobre essa problemática.

#### **ABORDAGENS DA HISTÓRIA DO “TEMPO PRESENTE”: A PRODUÇÃO DA HISTÓRIA E IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Uma inquietação bastante visível entre os historiadores hoje passa pela questão da identidade temporal fundadora do trabalho do historiador. Essa problemática repercute direta ou indiretamente sobre delimitações do que é considerado história e o que deve ser ensinado/estudado como história, presente nos currículos, seja os voltados para o ensino escolar e/ou a formação universitária das graduações de história.

A concepção que informa o trabalho do historiador como aquele voltado exclusivamente sentado sobre “*o que aconteceu*”, ou sobre o passado mais distante, tem sofrido recentemente abalos por partes de afirmações que rompem com essa assertiva e alargam as fronteiras de temporalidades, ou mesmo eliminam com essas, pensando temporalidades em conexão e interpenetradas, não havendo rigidez de separação entre o

---

passado e o presente. A referida percepção, bastante atacada, se firma em assentos pós-estruturalistas.

Assim, produtivas discussões enveredam sobre a problemática e as possibilidades da História do tempo presente adquirir status de disciplina dentro do campo da produção do conhecimento histórico, bem como no campo do ensino de história. Muitos estudiosos da área da história são particularmente contrários e solenemente pessimistas em relação às possibilidades de pesquisas e produção de saber histórico a partir de outras temporalidades que não sejam o passado remoto. Alguns estudiosos, como é o caso de Helena Muller, defendem com veemência que a história do tempo presente pode ser pensada como disciplina, como campo de reflexão em teoria da história e como prática historiográfica, visto que “A história não é simplesmente a história do passado, mas a história do passado de nosso presente e também de nosso presente” (MULLER, 2007, p.23) Ao mesmo tempo, essa estudiosa, evidencia dúvidas que povoam o cenário da historiografia contemporânea, do tipo: O que delimitaria as fronteiras? Quais as datas informam ser tal objeto pertencente ao passado ou presente? Questões que circulam muito mais como provocações e exercício de reflexões do que como busca de respostas ou certezas.

Minuciosa e profunda discussão faz o historiador Pieter Lagrou, quando repensa o conceito, os fundamentos, delimitações e alcance da história do presente enquanto disciplina e enquanto procedimento metodológico maduro e pronto para operacionalização na pesquisa histórica. Observação pertinente faz esse autor quando afirma que

(...) a história do tempo presente seria para as ciências históricas o que a *participating observation* é para o antropólogo. Impossível de extrair o observador do observado, o historiador não está apenas envolvido como os sobreviventes, ele é um deles (LAGROU, 2007 p.35)

Segundo esse historiador a história “*muito recente*” ou ainda “*as questões correntes*”, ao mesmo tempo que é abandonado pelo jornalista, é desprezado pelos historiadores como campo de pesquisa e investigação histórica. Nesse sentido, os historiadores devem se lançar nessa abordagem que caminha a passos largos, visto que



Assim, por um lado, a história do tempo presente, na vanguarda da inovação dos campos cronológicos abarcados pela disciplina história, almeja estar à frente, também, em relação a seus métodos: História oral, inter-disciplinar, história da memória e das representações. Por outro lado, pesado é o desprezo da historiografia acadêmica, que, durante muito tempo, desenhava o exercício da história de períodos tão recentes, como o do jornalismo, ou mais ainda, o da sociologia (LAGROU, 2007p. 34)

Membro do *Instituto da História do Tempo Presente* (criado nos anos 70 na França, com o objetivo de aprofundar estudos e pesquisas sobre a Segunda Guerra mundial e o pós-guerra e suas implicações), o referido estudioso se mostra bastante otimista em relação à consolidação- ao mesmo que sua banalização?- da História do tempo presente enquanto disciplina bem fundamentada em metodologias como História oral, interdisciplinar e outras.

A busca pela legitimação acadêmica e científica da História do tempo presente, e buscando extinguir dúvidas sobre definições cronológicas e epistemológicas, Lagrou se lança no desejo de delimitar e, parece, enquadrar cronologicamente essa abordagem, quando interroga nas seguintes condições:

Como se define o “tempo presente” senão por um continuum entre o período estudado e o momento da escritura?... trata-se-ia de um período de duração variável, relativamente homogêneo e ininterrupto ou, em todo caso, de um período caracterizado pela ausência de cesuras radicais( LAGROU, 2007.p. 36)

Nessa perspectiva, assinala, portanto, a situação excepcional de historiador-partícipe, de contemporaneidade entre o período descrito e o período da escrita da história. Essa operação, consistiria “daquilo que se pode chamar de unidade temporal do sujeito e do objeto”. Assinala, ainda, como as possibilidades de uma história do tempo presente, de um *acontecimento muito recente* ocorre com a ruptura que modificou os dados de um situação internacional, a exemplo do fim do mundo bipolar e o fim das ideologias.

A suposta idéia da consolidação dessa abordagem da história do tempo presente, defendida por Lagrou, é vista com desconfiança pelo seu colega de profissão e Instituto, Henry Rousso, o qual vê um certo teor europocêntrico na sua visão, visto que analisa a prática e desenvolvimento dessa disciplina a partir , e somente, da experiência francesa.

Compartilho da mesma concepção de Rousso, pois essa consolidação é múltipla e depende do momento histórico e da sociedade que experimenta essas implementações historiográficas.

A historiografia brasileira, que tem se revelado como ardente consumidora da historiografia europeia, especialmente a francesa e a inglesa, denota intensas dificuldades no reconhecimento, implementação e institucionalização da história do presente como disciplina, operação metodológica e produtora de conhecimento histórico legítimo e referenciado para o ensino de história nas universidades e escolas. Essa desconfiança e marginalização da História recente está ligada a concepções rígidas que estabelecem como campo de pesquisa cronológica para o historiador o tempo passado, o que aconteceu remotamente. Essa crença atravessa, certamente, as diretrizes epistemológicas e metodológicas do ensino de história e do papel pedagógico do professor e são questões em aberto que devem ser refletidas e discutidas nos âmbitos da produção, da circulação, do ensino e da divulgação dos saberes históricos.

Historiadores que reconhecem a legitimidade da história do presente, mas ao mesmo tempo apresentam um certo teor de desconfiança é o Marcos Napolitano, que apesar de valorizar o debate e a disposição de historiadores avançarem nos períodos estudados, faz uma alerta um tanto quanto fantasiosa sobre o suposto “risco do ensino (e a pesquisa) voltarem-se para um certo presentismo subjetivista e cometer um dos (ou todos) três pecados capitais da explicação histórica: o anacronismo, o voluntarismo teórico e o descritismo nominalista”(NAPOLITANO, 2005, p.179). Em que pese assinalar uma certa contribuição dos estudos de história contemporânea não só, no que diz respeito aos novos objetos e problemas, mas sobretudo, com novos documentos primários, visto que, “as fontes audio-visuais (cinema, fotografia), sonoras (fonogramas musicais, registros radiofônicos) e orais (depoimentos vivos) se juntaram às tradicionais e cultuadas fontes escritas, acrescidas, por sua vez, do vasto material produzido pela imprensa diária”(NAPOLITANO, 2005.p.170)

Os campos da produção historiográfica e do ensino da história vivem um momento fértil, seja no que diz respeito a possibilidades infindas de fontes e temas, seja em relação a abordagens e concepções de temporalidades e metodologias de caráter

---

multidisciplinar e ligado as questões do presente, proporcionando ao historiador e ao professor de história campos de pesquisa, de criação, de análise e, se desejar, de intervenção, nunca antes cogitado.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. As dobras do dizer: Da (im)possibilidade Da História Oral. IN: **História a arte de inventar o passado**. Bauru, SP: Edusc, 2007.

\_\_\_\_\_. As sombras do tempo A saudade como maneira de viver e pensar o tempo e a história IN **História e Sensibilidade** ERTZOGUE, Marina Haizenreder & PARENTE, Temis Gomes Brasília: Paralelo 15, 2006

ANSART, Pierre história e memória dos sentimentos IN **Memória e (res)sentimento: Indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, SP: editora de Unicamp, 2001

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de psicologia social**. São Paulo: ateliê editorial, 2003.

BRESCIANI, Stella NARAXA, Márcia (orgs) **Memória e (res)sentimento: Indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, SP: editora de Unicamp, 2001.

CANDAU, Vera Maria **Formação continuada dos professores: tendências atuais In Magistério: Construção Cotidiana** 3ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

CHAUVEAU, Agnès **Questões para o tempo presente** Bauru São Paulo: Edusc, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber (org) **O Magistério na política cultural** Canoas: Ed.Ulbra, 2006.

DEMO, Pedro **Educar pela Pesquisa** São Paulo: Autores associados, 1996.

---

FONSECA, e Thais Nivia de Lima **História e Ensino de História** 2ª ed Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. et Petronilia Beatriz Gonçalves e Silva (orgs) **O Jogo das Diferenças: O multiculturalismo e seus contextos.** 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina história: Cultura e identidade docente** São Paulo: Ed Unesp, 2004.

KARMAL, Leandro (org) **História na sala de aula: conceitos , práticas e propostas.** 3ª ed. São Paulo: contexto, 2005.

LOURO, Guacira Lopes Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade Queer. Belo Horizonte, Autêntica, 2004

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massa.** 2ª Ed Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1998.

MATTELART, Armand **Diversidade cultural e mundialização** São Paulo: Parábola, 2005

MONTENEGRO, Antônio Torres Ciência , história e memória: Questões metodológicas IN **História e Sensibilidade** ERTZOGUE, Marina Haizenreder & PARENTE, Temis Gomes Brasília: Paralelo 15, 2006.

MORIN, André **Pesquisa-ação integral e sistêmica: Uma antropologia renovada** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

REZENDE, Antônio Paulo. As seduções do efêmero e a construção da história: as múltiplas estações da solidão e os círculos do tempo. IN **História e Sensibilidade** ERTZOGUE, Marina Haizenreder & PARENTE, Temis Gomes Brasília: Paralelo 15, 2006.

ROGER, Chartier **A história ou a leitura do tempo** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SEIXAS, Jacy Alves de **Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais In memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível** Stella Bresciane e Márcia Naxara. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

SILVA, L.H. (org) **A escola cidadã no contexto da globalização** 4 Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da **Documentos de identidade Uma introdução às teorias do currículo** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

---

VASCONCELOS, Eduardo Mourão **Complexidade e pesquisa interdisciplinar:**  
**Epistemologia e metodologia operativa** Petrópolis: Vozes, 2002