

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE CULTURA, PODER E CONHECIMENTO

EDUCATION AS A SOCIAL PRACTICE: REFLECTIONS ON CULTURE, POWER
AND KNOWLEDGE

Ciências Humanas • 31/03/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/774382648](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/774382648)

Rodrigo Rios Faria de Oliveira¹

RESUMO

A educação, compreendida como prática social, constitui-se como espaço de produção, legitimação e disputa de saberes, valores e relações de poder. Este artigo tem como objetivo analisar criticamente as interações entre cultura, poder e conhecimento no contexto educacional contemporâneo, evidenciando suas implicações na reprodução e transformação das desigualdades sociais. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza teórico-bibliográfica, fundamenta-se em autores da sociologia e da filosofia da educação, com destaque para Bourdieu, Foucault, Freire, Gramsci, Bernstein, Giroux, Saviani, Ball, Biesta e Nóvoa. A análise sustenta que a educação opera de forma ambivalente, sendo simultaneamente espaço de reprodução e de possibilidade emancipatória, dependendo das disputas simbólicas e das práticas pedagógicas que a constituem.

Palavras-chave: Educação; Cultura; Poder; Conhecimento; Prática social.

ABSTRACT

Education, understood as a social practice, constitutes a space of production, legitimation, and dispute of knowledge, values, and power relations. This article critically analyzes the interactions between culture, power, and knowledge in the contemporary educational context, highlighting their implications for both the reproduction and transformation of social inequalities. Based on a qualitative and theoretical-bibliographic approach, the study draws on authors such as Bourdieu, Foucault, Freire, Gramsci, Bernstein, Giroux, Saviani, Ball, Biesta, and Nóvoa. The analysis sustains that education operates ambivalently, being simultaneously a space of reproduction and of emancipatory possibilities, depending on

symbolic disputes and pedagogical practices that constitute it.

Keywords: Education; Culture; Power; Knowledge; Social practice.

RESUMEN

La educación, comprendida como práctica social, se constituye en un espacio de producción, legitimación y disputa de saberes, valores y relaciones de poder. Este artículo analiza críticamente las interacciones entre cultura, poder y conocimiento en el contexto educativo contemporáneo, evidenciando sus implicaciones tanto en la reproducción como en la transformación de las desigualdades sociales. Con base en un enfoque cualitativo y teórico-bibliográfico, el estudio se fundamenta en autores como Bourdieu, Foucault, Freire, Gramsci, Bernstein, Giroux, Saviani, Ball, Biesta y Nóvoa. El análisis sostiene que la educación opera de manera ambivalente, siendo simultáneamente espacio de reproducción y de posibilidad emancipadora, dependiendo de las disputas simbólicas y de las prácticas pedagógicas que la constituyen.

Palabras-clave: Educación; Cultura; Poder; Conocimiento; Práctica social.

1. INTRODUÇÃO

A educação, compreendida como prática social, constitui-se em um campo de disputas simbólicas e políticas, no qual se entrecruzam cultura, poder e conhecimento. Longe de ser neutra, a escola opera como instância de legitimação de saberes e valores, ao mesmo tempo em que pode abrir brechas para práticas emancipatórias. Bourdieu (1998, p. 56) demonstra que a instituição escolar naturaliza a cultura dominante, convertendo privilégios sociais em mérito escolar, enquanto Bernstein (1996, p. 93) evidencia que os códigos pedagógicos funcionam como mecanismos de controle simbólico.

Foucault (1979, p. 185), por sua vez, desloca a compreensão do poder para uma lógica difusa, mostrando que este produz realidades e subjetividades, configurando a escola como espaço de disciplinamento e constituição de sujeitos.

Contudo, autores como Giroux (1997, p. 44) e Freire (1987, p. 42) ressaltam que a educação não se reduz à reprodução, podendo constituir-se como espaço de resistência e transformação. Gramsci (2001, p. 51) contribui ao demonstrar que a hegemonia se sustenta pelo consenso, e Apple (2006, p. 67) evidencia que o currículo é expressão de disputas ideológicas. Ball (2003, p. 216) acrescenta que as políticas educacionais contemporâneas intensificam mecanismos de regulação pela lógica da performatividade, subordinando a escola a parâmetros de eficiência e competitividade. Nesse cenário, Santos (2007, p. 92) propõe uma ecologia de saberes, contrapondo-se à monocultura epistemológica, enquanto Saviani (2008, p. 79) e Young (2007, p. 17) defendem a centralidade do conhecimento sistematizado como condição para a emancipação.

Assim, a educação deve ser compreendida como espaço contraditório, simultaneamente de reprodução e de resistência, de hegemonia e contestação, de disciplinamento e emancipação. O presente estudo, de natureza teórico-bibliográfica e abordagem qualitativa (Minayo, 2001, p. 22; Gil, 2008, p. 45), busca analisar criticamente essas articulações, evidenciando como cultura, poder e conhecimento se entrelaçam na configuração da escola contemporânea.

2. REVISÃO DE LITERATURA: DIÁLOGOS TEÓRICOS E TENSÕES INTERPRETATIVAS

2.1. Educação Como Prática Social e Reprodução das Desigualdades

A educação, enquanto prática social, não pode ser concebida como um espaço neutro ou desprovido de intencionalidade política e cultural. Conforme argumenta Bourdieu (1998, p. 56), a escola desempenha papel central na legitimação do capital cultural dominante, convertendo privilégios herdados em supostos méritos individuais. Esse processo, longe de ser natural, constitui-se como mecanismo de reprodução das estruturas sociais, reforçando a hegemonia das classes detentoras de maior capital simbólico. A lógica meritocrática, nesse sentido, mascara desigualdades históricas e transforma distinções sociais em diferenças escolares aparentemente legítimas.

Bernstein (1996, p. 93) aprofunda essa análise ao demonstrar que os códigos pedagógicos não apenas organizam o acesso ao conhecimento, mas também funcionam como dispositivos de controle simbólico. A seleção, distribuição e legitimação dos saberes escolares operam como filtros que delimitam quais grupos sociais terão maior possibilidade de apropriação dos conteúdos valorizados. Assim, a escola não apenas transmite conhecimento, mas regula, de forma sutil e sistemática, os modos de pensar e de se expressar, reforçando hierarquias culturais já estabelecidas.

A convergência entre as perspectivas de Bourdieu e Bernstein revela que a instituição escolar atua como instância privilegiada de reprodução das desigualdades sociais. Ao naturalizar hierarquias culturais e sociais, a educação contribui para a manutenção da ordem vigente, legitimando práticas que perpetuam exclusões. Nesse sentido, compreender a escola como prática social implica

reconhecer sua função política na consolidação de estruturas de poder, bem como a necessidade de problematizar os discursos que a apresentam como espaço de igualdade de oportunidades.

2.2. Resistência e Agência dos Sujeitos Escolares

A compreensão da educação como prática social não pode restringir-se à dimensão da reprodução das desigualdades. Essa perspectiva é tensionada por autores que enfatizam a agência dos sujeitos e a possibilidade de resistência frente às estruturas hegemônicas. Giroux (1997, p. 44), ao problematizar a tradição crítica, argumenta que a escola pode constituir-se como espaço de contestação, deslocando a análise da mera reprodução para a emergência de práticas contra-hegemônicas. Nesse sentido, a instituição escolar é concebida como arena de disputas culturais, na qual os sujeitos não apenas internalizam normas, mas também produzem significados alternativos capazes de desafiar a ordem estabelecida.

Freire (1987, p. 42) reforça essa posição ao afirmar que a educação, embora condicionada por estruturas sociais, não se encontra rigidamente determinada, abrindo-se à possibilidade de transformação emancipatória. Para o autor, o ato educativo é sempre político, podendo assumir tanto uma função domesticadora quanto libertadora. A pedagogia crítica, nesse contexto, busca fomentar a consciência histórica e social dos educandos, permitindo-lhes reconhecer-se como sujeitos de sua própria prática e, portanto, capazes de intervir no mundo.

A escola, portanto, deve ser compreendida como espaço contraditório, simultaneamente de reprodução e de resistência.

Enquanto reproduz desigualdades por meio da legitimação de saberes dominantes, também abre brechas para a construção de práticas emancipatórias. Essa ambivalência revela que os sujeitos escolares não são meros receptores passivos, mas atores sociais que, em determinadas condições, podem subverter os mecanismos de controle simbólico e instaurar novas formas de sociabilidade. Assim, a análise da educação exige reconhecer tanto sua função conservadora quanto seu potencial transformador, articulando reprodução e resistência como dimensões indissociáveis da prática pedagógica.

2.3. Hegemonia, Currículo e Disputas Ideológicas

No campo das teorias críticas da educação, a noção de hegemonia elaborada por Gramsci (2001, p. 51) constitui um marco fundamental para compreender como o poder se sustenta não apenas pela coerção, mas sobretudo pelo consenso. A hegemonia, nesse sentido, é resultado de um processo histórico e cultural no qual determinados grupos sociais conseguem universalizar seus interesses particulares, apresentando-os como valores comuns a toda sociedade. A escola, enquanto instituição social, desempenha papel estratégico nesse processo, pois atua na formação de sujeitos que internalizam tais valores, legitimando-os como naturais.

Apple (2006, p. 67) retoma essa perspectiva ao analisar o currículo como expressão de disputas ideológicas. Para o autor, o conhecimento escolar não é neutro, mas produto de relações de poder que selecionam, organizam e hierarquizam saberes. O currículo, portanto, reflete interesses hegemônicos, ao mesmo tempo em que exclui ou marginaliza saberes subalternos. Essa dimensão política do currículo evidencia que a escola é espaço de

luta cultural, no qual se definem quais conhecimentos serão legitimados como socialmente válidos e quais serão silenciados.

Ball (2003, p. 216), por sua vez, observa que as políticas educacionais contemporâneas introduzem novas formas de regulação, marcadas pela performatividade e pela lógica de mercado. A ênfase em indicadores de desempenho, eficiência e competitividade desloca a função social da escola, subordinando-a a parâmetros empresariais e gerenciais. Esse movimento, segundo o autor, reconfigura a educação como prática voltada à produção de resultados quantificáveis, enfraquecendo sua dimensão crítica e emancipatória. Assim, a escola passa a ser atravessada por tensões entre sua função social de formação cidadã e as exigências de um modelo neoliberal de gestão.

A articulação entre Gramsci, Apple e Ball permite compreender que a educação, longe de ser um campo homogêneo, constitui-se como espaço de disputa ideológica, no qual se entrecruzam hegemonia, currículo e políticas de regulação. Reconhecer essa complexidade é fundamental para problematizar os discursos que naturalizam o conhecimento escolar e para evidenciar que a escola é, simultaneamente, locus de reprodução e de contestação das relações de poder.

2.4. Poder, Subjetividade e Performatividade

A análise foucaultiana do poder desloca a compreensão tradicional que o concebia como algo centralizado e hierárquico, exercido de cima para baixo. Para Foucault (1979, p. 185), o poder é difuso, circula nas práticas e discursos cotidianos e se manifesta em múltiplas instâncias sociais. Ao afirmar que “o poder produz realidade”, o autor

evidencia que as instituições, entre elas a escola, não apenas transmitem saberes, mas constituem sujeitos, moldando modos de ser e de pensar. A escola, nesse sentido, é espaço privilegiado de produção de subjetividades, na medida em que organiza discursos, regula comportamentos e institui normas que orientam a constituição dos indivíduos.

Essa perspectiva é aprofundada por Biesta (2010, p. 18), que critica a crescente redução da educação a resultados mensuráveis e indicadores de desempenho. Para o autor, tal enfoque obscurece a dimensão formativa da educação, subordinando-a a parâmetros de eficiência e accountability. Biesta defende que a centralidade da prática pedagógica deve residir na formação do sujeito, compreendido em sua singularidade e capacidade de agir no mundo. A educação, portanto, não pode ser reduzida a um processo técnico de transmissão de conteúdos, mas deve ser entendida como prática ética e política voltada à constituição de sujeitos autônomos e críticos.

A articulação entre Foucault e Biesta permite compreender a escola como espaço contraditório: ao mesmo tempo em que reproduz normas e discursos que disciplinam os indivíduos, também pode abrir possibilidades para a emergência de subjetividades críticas e emancipatórias. A performatividade, nesse contexto, não deve ser vista apenas como imposição de padrões externos, mas também como campo de disputa, no qual os sujeitos podem ressignificar práticas e resistir às lógicas dominantes. Assim, a escola é concebida como instância de produção de subjetividades, atravessada por tensões entre controle e emancipação, regulação e liberdade.

2.5. Epistemologias Críticas e Papel do Conhecimento

O debate acerca do papel do conhecimento na educação tem sido tensionado por diferentes perspectivas epistemológicas. Santos (2007, p. 92), ao propor a noção de ecologia de saberes, questiona a monocultura epistemológica que historicamente privilegiou determinados modos de conhecer em detrimento de outros. Para o autor, a valorização de conhecimentos plurais é condição necessária para a construção de uma prática educativa comprometida com a diversidade cultural e com a justiça cognitiva. A escola, nesse horizonte, deve ser entendida como espaço de diálogo entre saberes, capaz de reconhecer e legitimar epistemologias historicamente marginalizadas.

Entretanto, Young (2007, p. 17) alerta para os riscos de uma relativização excessiva do conhecimento escolar. Para ele, o acesso ao conhecimento sistematizado é fundamental para garantir que os sujeitos possam apropriar-se criticamente dos saberes historicamente acumulados. O currículo, nesse sentido, não pode ser reduzido a uma mera celebração da diversidade, mas deve assegurar que todos os estudantes tenham contato com formas de conhecimento que lhes permitam compreender e intervir no mundo de maneira crítica e fundamentada.

Saviani (2008, p. 79) converge com essa perspectiva ao defender que a função social da escola consiste em possibilitar a apropriação crítica dos saberes elaborados, distinguindo-os dos conhecimentos espontâneos. Para o autor, a educação escolar deve promover a mediação entre o saber cotidiano e o saber científico, garantindo que os sujeitos possam superar a visão imediata da realidade e alcançar níveis mais complexos de compreensão. Essa concepção atribui ao conhecimento sistematizado um papel emancipador,

desde que articulado a uma prática pedagógica crítica e comprometida com a transformação social.

A tensão entre essas perspectivas evidencia diferentes concepções sobre o papel do conhecimento na educação: ora como instrumento de emancipação, ora como mecanismo de reprodução, ora como campo de disputa epistemológica. Reconhecer essa complexidade implica compreender que o conhecimento escolar não é neutro, mas atravessado por relações de poder, disputas ideológicas e projetos de sociedade. A escola, portanto, deve ser analisada como espaço contraditório, no qual se confrontam epistemologias críticas e tradições hegemônicas, configurando um campo de luta pela definição do que conta como conhecimento válido.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, orientada por uma perspectiva crítica. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2001, p. 22), caracteriza-se pela busca de compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, privilegiando a interpretação e a problematização em detrimento da quantificação. Nesse sentido, a investigação aqui proposta fundamenta-se em um diálogo entre diferentes tradições teóricas, com o objetivo de apreender a complexidade da educação como prática social e cultural.

Do ponto de vista epistemológico, parte-se da compreensão de que o conhecimento é socialmente construído e atravessado por relações de poder. Foucault (1979, p. 185) já havia demonstrado que os saberes não podem ser dissociados das condições históricas e discursivas que os produzem, sendo inseparáveis das estratégias de

poder que os sustentam. Essa perspectiva exige que a análise vá além da mera descrição, incorporando a problematização das condições de produção e circulação dos saberes. Como destaca Santos (2007, p. 92), a crítica à monocultura epistemológica é fundamental para reconhecer a pluralidade de formas de conhecimento e suas implicações na prática educativa.

A opção pela pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008, p. 45), permite a sistematização de referenciais teóricos que iluminam a problemática investigada, possibilitando a construção de um quadro analítico consistente. Nesse processo, o diálogo entre autores clássicos e contemporâneos da sociologia da educação, da filosofia e da pedagogia crítica constitui o eixo central da análise, garantindo densidade teórica e rigor metodológico. Assim, a metodologia adotada não se limita à coleta de informações, mas busca articular diferentes perspectivas críticas, problematizando os discursos que naturalizam o papel da escola e do conhecimento na sociedade.

4. EDUCAÇÃO, CULTURA E PODER: ARTICULAÇÕES E DISPUTAS

A relação entre educação, cultura e poder revela-se particularmente evidente quando se analisam os processos de seleção e legitimação do conhecimento escolar. Bourdieu (1998, p. 58) demonstra que a escola naturaliza a cultura dominante, convertendo privilégios sociais em mérito escolar e contribuindo, assim, para a reprodução das desigualdades. Essa naturalização opera por meio da legitimação simbólica, que transforma distinções sociais em diferenças escolares aparentemente legítimas, reforçando hierarquias culturais e sociais.

Foucault (1979, p. 186), por sua vez, evidencia que essa legitimação ocorre por meio de dispositivos de poder que produzem sujeitos e saberes. O poder, entendido como difuso e capilar, não apenas reprime, mas também constitui realidades, moldando subjetividades e organizando discursos. A escola, nesse horizonte, é compreendida como espaço de disciplinamento e normalização, no qual práticas pedagógicas e curriculares operam como tecnologias de poder que configuram modos de ser e de pensar.

Em diálogo com ambos, Ball (2003, p. 218) argumenta que as políticas educacionais contemporâneas intensificam esses processos ao introduzir mecanismos de controle baseados em desempenho e eficiência. A lógica da performatividade, segundo o autor, desloca a função social da escola para parâmetros de competitividade e accountability, subordinando a prática educativa a indicadores de produtividade e resultados mensuráveis. Esse movimento insere a educação em uma racionalidade neoliberal, que redefine sua função social e cultural.

Por outro lado, Giroux (1997, p. 45) e Freire (1987, p. 43) destacam que a educação também pode se constituir como espaço de resistência, desde que orientada por práticas críticas. Giroux enfatiza a possibilidade de contestação contra-hegemônica, enquanto Freire defende uma pedagogia emancipatória, capaz de promover a conscientização e a transformação social. Essa perspectiva é reforçada por Nóvoa (2009, p. 30), ao afirmar que a escola deve ser pensada como espaço de construção coletiva, capaz de responder às demandas sociais sem se submeter integralmente a elas, preservando sua função formativa e crítica.

Essa articulação evidencia que a educação não pode ser compreendida de forma linear, mas como campo de disputas permanentes. Entre reprodução e resistência, hegemonia e contestação, disciplinamento e emancipação, a escola se configura como espaço contraditório, atravessado por tensões que refletem as lutas sociais e culturais de cada contexto histórico.

5. CONHECIMENTO, FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

O debate sobre o conhecimento constitui uma das dimensões mais complexas da educação contemporânea, pois envolve não apenas a definição do que deve ser ensinado, mas também a compreensão de sua função social e política. Saviani (2008, p. 80) sustenta que o acesso ao conhecimento sistematizado é condição indispensável para a emancipação, uma vez que possibilita aos sujeitos superar a visão imediata da realidade e apropriar-se criticamente dos saberes historicamente acumulados. Nessa mesma direção, Young (2007, p. 18) defende que o currículo escolar deve garantir o contato com formas de conhecimento que transcendem a experiência cotidiana, permitindo aos estudantes ampliar sua capacidade de compreensão e intervenção no mundo.

Em contraposição a uma perspectiva centrada exclusivamente no conhecimento científico e escolarizado, Santos (2007, p. 93) propõe a valorização de saberes plurais, por meio daquilo que denomina ecologia de saberes. Para o autor, a monocultura epistemológica, que privilegia apenas determinados modos de conhecer, precisa ser superada em favor de uma prática educativa que reconheça e legitime epistemologias diversas, especialmente aquelas historicamente marginalizadas. Essa proposta amplia o horizonte da

educação, ao situá-la como campo de disputa epistemológica e como espaço de justiça cognitiva.

Biesta (2010, p. 21) problematiza esse debate ao afirmar que a educação não deve ser reduzida à mera aquisição de conhecimentos, mas deve envolver processos de subjetivação e formação ética. Para ele, a centralidade da educação reside na constituição de sujeitos capazes de agir de forma responsável e democrática, o que exige uma prática pedagógica que vá além da transmissão de conteúdos. Em consonância, Freire (1987, p. 44) enfatiza que o conhecimento só se torna significativo quando articulado à prática social, ou seja, quando vinculado à realidade concreta dos educandos e orientado para a transformação das condições de opressão.

Nesse contexto, a emancipação não pode ser entendida como resultado automático do acesso ao conhecimento, mas como processo que envolve reflexão crítica, participação e engajamento social. A educação, portanto, deve ser concebida como prática cultural e política, na qual o conhecimento se articula à formação ética e à ação transformadora, configurando-se como instrumento de libertação e não apenas de reprodução.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida permite afirmar que a educação, enquanto prática social, não pode ser concebida de forma linear ou homogênea. Ao contrário, constitui-se como campo de disputas permanentes, atravessado por tensões entre reprodução e emancipação, hegemonia e resistência, disciplinamento e liberdade. Bourdieu (1998, p. 58) e Bernstein (1996, p. 93) evidenciam o papel da

escola na legitimação da cultura dominante e na reprodução das desigualdades, enquanto Foucault (1979, p. 186) mostra que o poder, ao produzir realidades, molda subjetividades. Ball (2003, p. 218) acrescenta que as políticas educacionais contemporâneas intensificam tais processos por meio da lógica da performatividade.

Por outro lado, Giroux (1997, p. 45), Freire (1987, p. 43) e Nóvoa (2009, p. 30) destacam que a escola pode ser espaço de resistência e construção coletiva, desde que orientada por práticas críticas. Santos (2007, p. 93) amplia esse horizonte ao propor uma ecologia de saberes, enquanto Saviani (2008, p. 80) e Young (2007, p. 18) reafirmam a importância do conhecimento sistematizado como condição para a emancipação. Biesta (2010, p. 21) complementa ao enfatizar que a educação deve envolver processos de subjetivação e formação ética, não se reduzindo à mera aquisição de conteúdos.

Conclui-se, portanto, que a educação é prática cultural e política, marcada por ambivalências e contradições. Reconhecer essa complexidade é fundamental para problematizar os discursos que a apresentam como espaço neutro e para evidenciar seu papel na reprodução e na transformação das desigualdades sociais. A escola, nesse sentido, deve ser pensada como *locus* de disputa, no qual se definem não apenas os saberes legítimos, mas também os projetos de sociedade que se pretende construir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. Educating the “right” way: markets, standards, God, and inequality. New York: Routledge, 2006.

- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, Stephen J. Education policy: major themes in education. London: Routledge, 2003.
- BALL, Stephen J. Políticas educacionais: mudanças e reformas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, Londres, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003.
- BERNSTEIN, Basil. Pedagogia, controle simbólico e identidade. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. Pedagogic discourse and symbolic control. London: Taylor & Francis, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique. London: Taylor & Francis, 1996.
- BIESTA, Gert. Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit, 1998.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry A. Pedagogia radical: política e prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling. Boulder: Westview Press, 1997.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

YOUNG, Michael. Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education. London: Routledge, 2007.

¹ Doutor em Ciências da Linguagem. Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9397-1399>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4212680724753782>