

CURRÍCULO E SALA DE AULA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PÓS-PANDEMIA

Tania de Assis S. Granja¹
Bruna Alves Santos²
Francisco Saraiva³
Felipe Maquiné Santos Silva⁴

RESUMO

Este texto é desdobramento de um estudo que está em curso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, cuja primeira fase do campo foi feita em uma escola estadual, no ano de 2023. A segunda fase está sendo feita, na atualidade, em uma escola da rede do município, ambas as escolas estão situadas no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Entendemos que o currículo traduz uma ação sistemática de transmissão de conhecimento, que é de muitos modos, atravessado pelas “culturas” que se comunicam e se influenciam mutuamente, havendo, portanto, uma relação de troca que dá o tom da riqueza, da interação professor-aluno, da relação ensino-aprendizagem e mesmo nas intervenções e práticas pedagógicas na sala de aula. O(s) currículo(s) são dotados de linguagens que produzimos e que são traduzidas nos significados, discursos e códigos que, lhe dá forma, materializando, as práticas na sala de aula, as relações sociais na escola, produzindo, também, identidades e subjetividades e, sobretudo, diferentes “culturas” na especificidade dos contextos escolares. Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa é conhecer as articulações entre o currículo escolar e as práticas pedagógicas cotidianas que orbitam em torno deste, modelando e possibilitando diferentes aprendizagens e uma diversidade de sentidos para o percurso escolar, a partir da relação professor-aluno no pós-pandemia. O referencial teórico do estudo tem como base Geertz (1989), André (1995) Mattos (2011), Sacristán (2000), Lopes (2005, 2008), Ball (2000), Tura (2002), Moreira (2001), dentre outros. Neste momento, os resultados parciais das análises revelam evidências do campo que nos permitem inferir que, quanto maior o enriquecimento do currículo com práticas curriculares com sentidos para os alunos, maiores e mais significativas são as aprendizagens e a potência dos significados no processo de escolarização.

Palavras-chave: Currículo Escolar, Práticas Pedagógicas, Ensino Fundamental, Abordagem etnográfica.

INTRODUÇÃO

Num passado recente estivemos às voltas com o currículo em razão da abrupta mudança que impôs a modalidade de ensino remoto implementada, com experiências curriculares das mais variadas, em razão da inserção compulsória do uso da tecnologia,

¹Doutora em Educação, Prof^ª. Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; tasgranja@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Letras, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Rio de Janeiro, FFP/UERJ/PIBIC. brunaalves.t@outlook.com;

³ Graduando do Curso de História da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual – FFP/UERJ/FAPERJ. franciscouerj2020@gmail.com;

⁴ Graduando do Curso de Letras da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ/PIBIC. felipemaquine38@gmail.com.

das ferramentas digitais e plataformas que viabilizaram o processo de ensino-aprendizagem no período de isolamento na pandemia. Foram necessárias muitas adaptações e arranjos curriculares que resultaram de uma recontextualização por hibridismo (Ball, 2000; Lopes, 2005, 2008), onde operaram uma gama de ressignificações dos conteúdos, reinterpretação das práticas pedagógicas e uma mescla de dispositivos digitais impensável, em face das necessidades e dificuldades enfrentadas naquele momento por professores e alunos. Contudo, a escola e o trabalho didático-pedagógico seguiram seu curso, para além da precarização do trabalho docente que se instalou, na tentativa de garantir a tarefa de ensinar e o processo de escolarização de milhões de alunos do sistema educacional em todo o país. A literatura (Cury, 2021; Granja;Barreto, 2022) dentre outros, produzida nesse período pandêmico é rica em dados e ilustrativa da complexidade da situação enfrentada na educação.

Nessa perspectiva, Nóvoa e Alvim (2021), trazem uma reflexão sobre o modelo de escola que temos e afirmam que, este nos remete ao séc. XIX. Destacam que este modelo todos nós reconhecemos ao adentrar esse ambiente pelo seu modo peculiar de organização e de “fazer escola”. De acordo com os autores este ambiente é “[...] adequado para dar aulas, para cumprir um determinado programa de ensino e para um trabalho individual dos professores” (Nóvoa; Alvim 2021, p.8). Mas ressaltam que, a escola não tem se mostrado um ambiente para se trabalhar com os outros, pesquisar, dialogar, cooperar e, sobretudo, desenvolver um trabalho colaborativo por parte dos professores, indo na contramão do que é necessário hoje, fato que demandaria mudanças profundas. Os autores ressaltam no artigo, a necessidade da criação de novos ambientes escolares, numa metamorfose da escola.

Assim sendo, este texto é um esforço reflexivo como desdobramento da pesquisa intitulada “Educação e Políticas Educacionais: currículo, práticas e a BNCC no cotidiano escolar”, que tem questões orientadoras desse estudo que são traduzidas na investigação como: qual tem sido a produção dos alunos no pós-pandemia? Em que medida as práticas pedagógicas sofreram alguma mudança? Como tem sido desenvolvidas as práticas curriculares na sala de aula? Estes horizontes nortearam todo o trabalho de campo e a coleta de dados.

Nessa direção, o objetivo da pesquisa é conhecer as articulações entre o currículo escolar e as práticas pedagógicas cotidianas que orbitam em torno deste, modelando e possibilitando diferentes aprendizagens e uma diversidade de sentidos para o percurso escolar, a partir da relação professor-aluno no pós-pandemia. Do mesmo modo, conhecer

as práticas curriculares do pós-pandemia, ajuda-nos a entender as dinâmicas das salas de aula e as estratégias didáticas que têm sido realizadas no cotidiano da escola.

Assim, o currículo escolar ocupa lugar de destaque quando pensamos no processo de escolarização e nos conhecimentos necessários para uma vida cidadã da população em situação de vulnerabilidade socioeconômica e sua relação com as desigualdades educacionais/sociais.

METODOLOGIA: os itinerários da investigação

O uso da etnografia é amplamente discutido nos meios acadêmicos em função de sua relevância para o entendimento das relações que ocorrem no interior das instituições de ensino. Assim sendo, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte para a coleta dos dados através do contato direto com a situação estudada. Bogdan & Biklen (1994, p. 17) complementam a ideia quando inferem que ela é “designada por naturalística, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado [...]”. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, cuja primeira fase do campo foi feita em uma escola estadual, no ano de 2023, cujos participantes do estudo foram alunos de quatro turmas de 9º.ano e os professores de Língua Portuguesa e História que lecionavam nelas. A segunda fase está sendo executada, na atualidade, em uma escola da rede do município, com os alunos de 9º. ano, 8º. Ano, 7º.ano e 6º.ano do Ensino Fundamental num trabalho colaborativo, na acepção de Damiani (2008), com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e História, ambas as escolas estão situadas no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro.

Flick (2009, p.25) destaca que “[...] a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados”, reafirmando, nessa abordagem de pesquisa, a importância dos significados sociais relacionados ao estudo bem como a perspectiva dos participantes. Pelo fato de a sala de aula ser um ambiente complexo com inúmeras particularidades, a pesquisa qualitativa proporciona entender o impacto das práticas pedagógicas sobre o currículo e conhecer o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando captar as ações e relações que cercam a sala de aula, ou seja, trata daquilo que não pode ser captado por meio de estatísticas (Minayo, 1994, 2004).

A abordagem etnográfica, como nos ensina Marly André (1995), busca descrever a situação, compreendê-la e revelar seus significados. Implica, sobretudo, no contato

direto do pesquisador com a situação pesquisada num processo permanente de adequação das técnicas de coleta dos dados. Nesse sentido, através dos procedimentos da etnografia que adotamos, tais como: observação participante, pesquisa documental, entrevista semiestruturada com alunos, oficinas e, também, a gravação em áudio, registros no caderno de campo e fotografias no processo de pesquisa de campo, foi possível reunir um material de grande valia.

Para além das técnicas, com esse instrumental “[...] é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam a prática escolar [...]” (André, 1995, p.41), ou seja, são técnicas capazes de revelar os detalhes que constituem o cotidiano escolar e, em especial, o micro espaço que é a sala de aula. É, principalmente, um tipo de pesquisa que permite enxergar aquela realidade local de uma forma mais próxima. Vale destacar a característica marcante da etnografia tal qual é preconizada por Geertz (1989), que é a descrição densa sendo indispensável e, também, a base de todo o trabalho etnográfico.

A etnografia, bem como demarca Corsaro (2005, p.446), consiste em “tornar-se nativo”, assim o pesquisador precisa fazer parte daquele ambiente pesquisado. O pesquisador, ao entrar no campo, precisa ser aceito por aqueles que compartilham aquela cultura. A partir desse ponto de vista, a etnografia não é sobre aprender a cultura de determinado lugar, mas sim fazer parte dela. Geertz (1989) dá uma contribuição, quando explicita que a cultura de um grupo é um contexto marcado por acontecimentos sociais, comportamentos, fenômenos, processos, que podem ser descritos de forma inteligível e com densidade. A descrição densa preconizada por Geertz (1989) e Mattos (2011) leva em conta o cotidiano com seus condicionantes estruturais do início ao fim do processo, impondo uma reflexividade à prática etnográfica em que o pesquisador assume uma postura de vigilância crítica em relação a si mesmo e ao outro “culturalmente diferente”, não perdendo de vista que a relação com os sujeitos da investigação é, necessariamente, perpassada por desequilíbrios de poder, exigindo continuamente uma (re)negociação dentro do campo (Vasconcelos, 2000).

Fino (2008) reitera essa ideia, ao falar que o pesquisador precisa entender a forma como vivem os atores que compõem aquela realidade, da mesma maneira como os nativos daquela cultura a enxergam. Ao realizar a descrição, segundo Fino (2008, p.4), os fatos precisam ser narrados “de dentro”, de modo “[...] como se fosse por alguém que se torna também actor para falar como um deles [...]”. Apoiamo-nos, também, em Magnani (2002, p.11) que acaba por sintetizar essa ideia, ao referir-se à etnografia como sendo o “olhar

de perto e de dentro”. Assim, tomando como referencial Geertz (1989), André (1995) e Tura (2002), cabe aqui destacar que a cultura, neste trabalho, é considerada como um sistema complexo de significados utilizados pelo grupo estudado, para dar sentido ao mundo em que vivem e, em especial, às experiências e vivências escolares; diz respeito àquela rede de significações e de produtos simbólicos que são criados no âmbito individual e/ou coletivo e que são (re)produzidos e (re)configurados nas ações e interações humanas.

A etnografia, mais especificamente a microanálise etnográfica (SOUSA, 2016), propicia uma observação mais detalhada da situação, podendo ser acompanhado todo o desenvolvimento do currículo e do processo ensino-aprendizagem que proporcionou determinado resultado, ou melhor, aquela evidência. A associação que Malinowski (1990) faz, do etnógrafo com um caçador ativo que segue sua presa até os lugares mais inacessíveis, possibilita entender o sentido da busca pela evidência etnográfica.

Assim, nossa busca iniciada na escola estadual, que chamaremos de “escola 1”, com os alunos do 9º.ano, teve como cenário a sala de aula em que a observação participante permitiu estabelecer uma relação de interação com os alunos e professores dando início a coleta de dados com o material escolar: cadernos, provas, exercícios realizados em sala e trabalhos de casa que vão compor a pesquisa documental. No percurso tivemos oportunidade de participar, a convite do professor de História, da confecção pelos alunos de jogos a partir do conteúdo ensinado no 3º.bimestre: a Guerra Fria e a Ditadura Militar. Do mesmo modo, a professora de Língua Portuguesa nos chamou para trabalhar colaborativamente (Damiani, 2008) na elaboração de oficinas de produção textual, a partir dos conteúdos ensinados como: gênero textual diário, narração e descrição. Isso nos permitiu reunir evidências importantes sobre o currículo e as práticas curriculares; sobre as práticas pedagógicas na sala de aula e seu potencial de subjetivação a partir da vivência e da prática concreta que perpassaram as atividades pedagógicas que desenvolvemos junto com os professores que, a nosso ver, foi dotada de uma multiplicidade de sentidos a que os alunos tiveram oportunidade de vivenciar de forma muito significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Passado todo o drama que vivemos no período do isolamento social, em que nos vimos obrigados a “consumir” toda uma gama, ou melhor dizendo um arsenal tecnológico para o qual não estávamos preparados, mas que era, naquele momento, a única

possibilidade de “existência pedagógica” e de manter o vínculo com nossos alunos e suas famílias, resta refletir sobre: o que aprendemos com essa experiência? A ideia veiculada de que a tecnologia resolveria tudo na educação não se concretizou; o discurso de que o professor era “dispensável” ou que desempenha um papel secundário e, ainda, que seria o “fim da escola”, também não se sustentou. Vivemos na pele a cruel sensação de “falta”, vimos a importância da presença do professor como mediador das aprendizagens e da necessidade da escola como espaço privilegiado para a materialização da relação ensino-aprendizagem.

Nóvoa e Alvim (2021, p.8 grifos do autor) defendem que a escola tal qual a conhecemos precisa de mudanças, que “O modelo escolar está no fim. Precisamos de uma *metamorfose da escola* [...]” que, para tanto, é necessário mudar a lógica individualista para “[...] construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros.” (Nóvoa e Alvim (2021, p.8), nos lembrando o que Freire (2018, p.95) nos ensinou e preconiza na obra *Pedagogia do Oprimido*, quando diz que “[...] os homens se educam entre si, [em comunhão], mediatizados pelo mundo”.

Nessa perspectiva, o currículo não é um conceito estanque, mas possui um dinamismo, é vivido e praticado, o currículo é produzido diariamente, através das práticas pedagógicas e das interações humanas, ele não está dado e tampouco é estabelecido a priori, é uma construção social cotidiana. Assim sendo, entendemos o currículo como uma atividade complexa e um movimento concreto, que permite que os professores sejam, também, autores e coautores do currículo, tendo em vista que os mesmos fazem traduções, reinterpretem, ressignificam, fazem adaptações dos conteúdos, das concepções que chegam às escolas, as quais os professores como protagonistas que são, colocam o currículo em ação, em prática, enfim, em movimento cotidianamente.

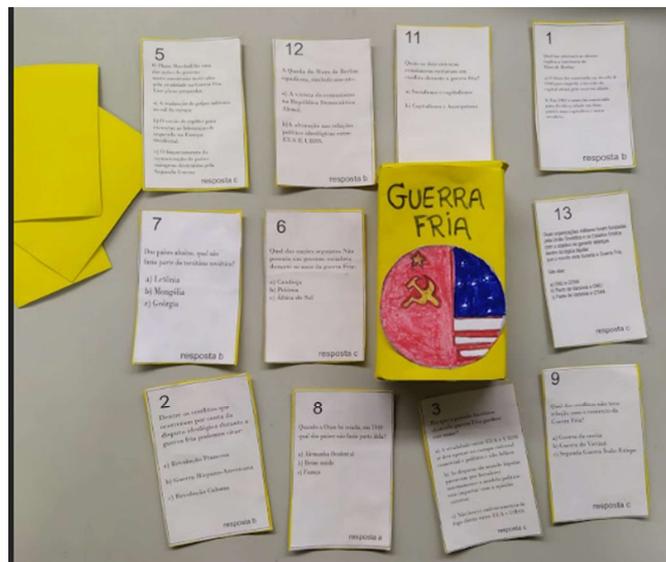
A sala de aula como espaço de criação: o currículo e as práticas pedagógicas no pós-pandemia

As escolas desenvolvem diferentes tipos de experiências de aprendizagem e uma diversidade de práticas cotidianas, relativas ao ensino de acordo com os objetivos que pretendem alcançar. Nesse contexto, podemos dizer que o currículo é dotado de linguagens, ritos, códigos e discursos, que planejados como um conjunto de conhecimentos veiculados, materiais que são utilizados e práticas que buscam articulação com as experiências e os saberes dos alunos. Para adquirir sentido, produzem, também,

identidades e subjetividades e, sobretudo, diferentes “culturas” na especificidade dos contextos escolares (Tura, 2002).

A atividade pedagógica trazida pelo professor de História da “escola 1” foi a de transformar o conteúdo ensinado sobre “Guerra Fria” em jogos, esta proporcionou aos alunos um tempo de criação para que fizessem a tradução daquilo que tinham aprendido para compartilhar com os colegas em sala de aula apresentando para a turma o material produzido pelo grupo. Vejamos algumas ilustrações dos jogos:

Foto 1 – Jogo de perguntas e respostas



Fonte: dado do campo de pesquisa - Fotografia: acervo da autora

Foto 2 – Jogo de tabuleiro (Ludo)



Fonte: dado do campo de pesquisa - Fotografia: acervo da autora

Foto 3 – Jogo de RPG



Fonte: dado do campo de pesquisa - Fotografia: acervo da autora

No jogo 1, a dinâmica era de perguntas e respostas sobre o conteúdo ensinado, sendo considerado vencedor aquele que acertasse mais perguntas. Já no jogo 2, é uma trilha que tem uma casa de origem e você avança nas casas à medida que acerta as perguntas relativas ao conteúdo da Guerra Fria até atingir a linha de chegada. No jogo 3, é um tipo de RPG, “Role Playing Game” cujos jogadores criam personagens e narrativas que giram em torno de um enredo (conteúdo ensinado). O que percebemos nessas ilustrações foi a criatividade e a capacidade de inventividade dos alunos na apresentação do material. Ouvia-se nos grupos discussões polarizadas sobre “Capitalismo e Comunismo”; temáticas como socialismo; sobre os países envolvidos na “Guerra Fria”, dentre outras. Nesta experiência vemos a potência socializadora, cultural e intelectual desencadeada pela proposta pedagógica, além de habilidades manuais extraordinárias e fluxo de informações que foram materializadas, isto é currículo!

Posteriormente, em outra aula, fomos até a biblioteca e ficamos toda a manhã jogando. Houve momentos de trocas importantes em que os grupos vivenciaram coletivamente, uns com os outros, os jogos e fixaram mais uma vez o conteúdo ensinado. Vejamos:

Foto 4 – Jogo de Tabuleiro sendo jogado pelos alunos



Fonte: dado do campo de pesquisa - Fotografia: acervo da autora

Foto 5 – Jogo de RPG sendo vivenciado pelos alunos



Fonte: dado do campo de pesquisa - Fotografia: acervo da autora

Concordamos com Sacristán (2000, p.17) quando ele diz que “O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo”, até porque sabemos que não há neutralidade nenhuma no currículo, pois desempenha distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis e dos contextos históricos em que estão inseridos (Sacristán, 1998).

Nesta experiência vivida, a nosso ver, o currículo cumpriu uma função importante, enquanto socializadora, formativa e cultural, apesar desse conteúdo não ter esgotado outras finalidades educativas como desenvolver o senso crítico e a capacidade reflexiva

dos alunos. No entanto, é digno de nota ressaltar que, nesta sala de aula o currículo ganha vida quando as práticas pedagógicas lhes dão sentido (Moreira, 2001)

CONSIDERAÇÕES: em processo e ainda parciais...

Todos conhecemos através das nossas vivências e das publicações veiculadas, as inúmeras dificuldades e as adversidades vividas na pandemia e, também, os inúmeros prejuízos causados, por diversos motivos, às aprendizagens dos milhões de alunos do sistema educacional brasileiro. Apesar das soluções criadas pelos professores, mesmo com poucos recursos, é digno de nota o esforço para superar as dificuldades e o desafio colocado no período pandêmico para dar seguimento ao processo de escolarização dos seus alunos. E agora na pós-pandemia, estamos a enfrentar grandes desafios na criação de novos ambientes escolares cujos professores têm um papel essencial na sua criação, a partir da sua experiência profissional, pode contribuir para uma metamorfose da escola (Nóvoa e Alvim, 2021). Nesse sentido, o currículo é um elemento fundamental porque ele tem significado. Podemos inferir que o(s) currículo(s) são dotados de linguagens que produzimos e que são traduzidas nos significados, discursos e códigos que, lhe dá forma, materializando, as práticas na sala de aula, as relações sociais na escola, produzindo, também, identidades e subjetividades e, sobretudo, diferentes “culturas” na especificidade dos contextos escolares. Neste momento, a pesquisa está em andamento e os resultados parciais das análises revelam evidências do campo que nos permitem inferir que, quanto maior o enriquecimento do currículo com práticas curriculares com sentidos para os alunos, maiores e mais significativas são as aprendizagens e a potência dos significados no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BALL, Stephen J. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.121-137.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Ed., 1994.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464,

2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 22 fev. 2024.

CURY, Jamil. A educação no contexto da pandemia e pós-pandemia: uma reflexão. In: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de.; SILVA, Maria da Graça Moreira da. (orgs). **Nuvens e redes**: “quantos nós, dentro de nós”? São Paulo: EDUC, p. 20-32, 2021. Disponível em:
https://www.pucsp.br/educ/downloads/nuvens_e_redes.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educação em Revista**. Curitiba, v.24, n.31, p.213-230, 2008. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12795/8687>. Acesso em: 12 mar. 2024.

FINO, Carlos Nogueira. A Etnografia Enquanto Método: Um Modo de Entender as Culturas (Escolares) Locais. In: Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) **Educação e cultura** (p. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira. 2008. p. 43-53. Disponível em: < <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/809>> Acesso em: 13 jun. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. p.61-79.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A. 1989. p.13-66.

GRANJA, Tania de Assis S.; BARRETO, Flávia. O. Ensino Remoto na Pandemia, Práticas Curriculares e Cotidianos Escolares - da sala de aula à 'sala de casa': recontextualização, criações e inventividades. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n.3, p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64683>
Acesso em: 05 fev. 2024.

LOPES, Alice C. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, jul/dez, 2005. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LOPES, Alice C. A recontextualização por hibridismo. In: LOPES, Alice C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008. p.27-32.

MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KKxt4zRfvVWbkbgfQD7ytJ/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 10 mar. 2024.

MALINOWSKI, B. Objetivo, Método e alcance desta pesquisa. In: ZALUAR, Alba G. **Desvendando máscaras sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1990. p.39-61.

MATTOS, C. L. G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. (Org.). **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-83. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 1994.

_____. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio B; SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 7-37.

NÓVOA, A; ALVIM, Yara C. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249236, p.1-16, 2021. Disponível em: Acesso em:

SACRISTÁN, José G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 13-95;165-223.

_____. O que são os conteúdos do ensino? *In*: SACRISTÁN, José G. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. (orgs). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 149-191.

SOUSA, Joel Guedes de. Microanálise etnográfica: uma descrição voltada para o letramento em sala de aula. Campina Grande, **II CINTEDI**, p. 1-11, 2016. Disponível em: [TRABALHO_EV060_MD1_SA15_ID1369_13082016135357.pdf](https://editorarealize.com.br/Trabalho_EV060_MD1_SA15_ID1369_13082016135357.pdf) (editorarealize.com.br). Acesso em: 19 fev. 2024.

TURA, Maria de Lourdes R. Conhecimento escolares e a circularidade entre culturas. *In*: LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth (org). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p.150-173. (Série cultura, memória e currículo, v.2).

VASCONCELOS, T. (2000). Ao ritmo de um cortador de relva: “Entre o estar lá” e o “estar aqui”, o “estar com”. Dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade. **Educação Sociedade e Cultura**, 14, 37-58. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC14/14-3-teresa.pdf> Acesso em: 15 jul. 2024.