

## O ENSINO DOS ESTUDOS SOCIAIS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS

The teaching of social studies in the initial years of basic education and the concentric circles

Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso\*  
Martin Kuhn\*\*  
Helena Copetti Callai\*\*\*

\* UNIJUÍ – [claudia.ilgenfritz@hotmail.com](mailto:claudia.ilgenfritz@hotmail.com)

\*\* URI – [martk@outlook.com.br](mailto:martk@outlook.com.br)

\*\*\* UNIJUÍ – [copetti.callai@gamil.com](mailto:copetti.callai@gamil.com)

Recebido em 15/08/2018. Aceito para publicação em 25/08/2018.  
Versão online publicada em 03/09/2018 (<http://seer.ufrgs.br/paraonde>)

### Resumo:

O ensino dos estudos sociais nos anos iniciais do ensino fundamental é a temática deste texto. Porque ensinamos estudos sociais nos anos iniciais da educação básica da forma como ensinamos? Que concepção epistemológica e pedagógica orienta essa forma de organização do currículo escolar dos Estudos Sociais? Como se produziu o ensino dos estudos sociais que toma como referência os círculos concêntricos? O objetivo é fustigar a tradição consolidada em torno da forma como ensinamos os conhecimentos dos Estudos Sociais nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. Trata-se de uma reflexão teórica permeada pelos anos de experiência de ensino nos anos iniciais e da formação inicial e continuada de professores.

**Palavras-chave:** Anos Iniciais; estudos sociais; círculos concêntricos

### Abstract:

Teaching social studies in the early years of elementary school is the theme of this text. Why do we teach social studies in the early year of basic education as we teach? What pedagogic and epistemological conceptions does it guide this organization of the social studies curriculum? How did it produce the social studies teaching that has a reference in concentric circles? The objective is to instigate the consolidated tradition around the way we teach social studies in the early years of elementary school in the basic education. It is a theoretical reflection on years of teaching experience in the early years and initial and continued formation of teachers.

**Key-words:** Early years; social studies; concentric circles.

## 1. Introdução

Interrogar o instituído é perscrutar a tradição que se banaliza e sobre a qual não cabem mais perguntas. O presente texto tem o objetivo de fustigar a tradição consolidada em torno da forma como ensinamos os conhecimentos dos Estudos Sociais nos anos iniciais do ensino fundamental. Para quem foi ou é professor destes anos de ensino “sabe”, portanto, e está instituído, que iniciamos a aprendizagem dos conhecimentos sociais dos elementos mais simples para os mais distantes e abstratos. O Livro didático dos estudos sociais e o plano de trabalho do professor evidenciam que se parte do eu, para a família, para a escola, para o bairro, para o município, para o estado, para o Brasil, e por fim, para o mundo.

Esta forma de dispor o conhecimento dos Estudos Sociais no currículo dos anos iniciais é

nominada de círculos concêntricos. A problemática, portanto, está presente na organização do dia a dia da escola, do professor e das aprendizagens, mas raramente é interrogada. Alguns professores quando questionados sobre como estavam organizados os conhecimentos dos Estudos Sociais e sobre o porquê desta forma de organização, pouco tinham a dizer. Tinham clareza sobre o como estavam organizados sequencialmente estes conhecimentos, contudo, o porquê desta forma de organização poucos haviam se questionado. O Curso Normal ensina assim, a Pedagogia ensina assim, os livros didáticos estão organizados assim, o plano de trabalho da escola está organizado assim. Se assim está instituído, não parece muito pertinente ou não cabe interrogar o que está posto como tradição. É assim!

A intenção dessa reflexão é mexer no baú dessa tradição que se institui ao longo da construção da escola moderna. Algumas questões ajudam a orientar a discussão: porque ensinamos estudos sociais nos anos iniciais da educação básica da forma como ensinamos? Que concepção epistemológica e pedagógica orienta essa forma de organização do currículo escolar? Como se produziu essa forma de organização do currículo nas ciências sociais e humanas (história e geografia)? O que significa organizar o currículo na lógica dos círculos concêntricos? Essa forma de organização das aprendizagens respeita a atuais discussões sobre o desenvolvimento da criança? Há alternativas para o ensino dos conhecimentos dos estudos sociais que rompa com a lógica organizativa dos círculos concêntricos? A presente discussão busca resgatar a concepção epistemológica e pedagógica que fundamenta essa forma de organização do currículo dos Estudos Sociais.

## 2. Fundamentos Epistemológicos

Como apontado na introdução, a reflexão fará o esforço de desnaturalizar o naturalizado ou desbanalizar o banal, já que acerca dele não cabem mais perguntas. É corriqueiro ensinar da forma como ensinamos os estudos sociais e, via de regra, todas as escolas e professores ensinam mais ou menos da mesma forma. Assim, é descabido ter curiosidade sobre o porquê ensinamos estudos sociais da forma como ensinamos.

A naturalização facilmente leva a passividade e replicação pela simples razão de ser assim mesmo. É o que acontece no ensino dos estudos sociais tomando como referência os círculos concêntricos. Interrogar esta forma de organização do currículo e do ensino da história e geografia para os anos iniciais da educação básica significa pedir pelas razões que a justificam ou pela sua razoabilidade. Tal postura de estranhar o instituído requer que se escavem as razões em nossa tradição epistemológica e pedagógica. Afinal, quais as bases epistemológicas e pedagógicas dessa forma de organização do currículo escolar dos Estudos Sociais?

Para responder a tal interrogação retomamos, ainda que em largos passos, o movimento moderno que se interroga sobre a forma e as possibilidades de conhecer. Racionalismo e empirismo buscavam, cada um a seu modo, explicar como conhecemos as coisas. Desse embate, à medida que avançamos na modernidade, desde as contribuições da razão e da experiência, consolida-se método científico, que se tornou a referência para o conhecimento seguro.

Descartes (1596-1650) é o expoente do racionalismo. Afirma a primazia da razão sobre a experiência para conhecer. Compreende que a partir de um método correto, orientado pela razão, é possível conhecer de modo seguro e verdadeiro. Trata-se de uma crítica ao modelo clássico (platônico e aristotélico) e escolástico. Funda-se no método matemático, ou como

formulada nas palavras de Descartes (2002, p. 13 -14), “penetramos o reino da física e da matemática com espírito de pesquisador. Nem acreditamos, nem deixamos de acreditar, apenas neutros. Desejamos que as coisas sejam demonstradas. Entramos pela porta do ceticismo na tesouraria dos mistérios”. Em sua busca pelo conhecimento claro e distinto elabora o método.

Em “Discurso do método”: regras para a direção do espírito, Descartes apresenta os 4 passos para a condução do espírito em busca de um conhecimento seguro e verdadeiro: a) “nunca aceitar como verdadeira nenhuma coisa que eu não conhecesse evidentemente como tal”; b) “dividir cada uma das dificuldades que devesse examinar em tantas partes quanto possível e necessário para resolvê-las”; c) “conduzir por ordem os meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para chegar, aos poucos, gradativamente, aos conhecimentos dos mais compostos” e, d) fazer, para cada caso, enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de não ter omitido nada” (2002, p. 31-32).

Para chegar a um conhecimento evidente, investigue-se as dificuldades de modo a torná-las livres de dúvidas. Para tal proceda-se, primeiramente, a divisão das dificuldades em tantas unidades quanto for necessário para melhor conhecê-las. Na sequência, organize as dificuldades das mais simples de conhecer às mais compostas, grau a grau. E, finalmente, feitas enumerações e revisões tão gerais, em nada ficando de fora, pode-se generalizar o conhecimento, reconhecendo-o como verdade universal. O erro, nessa perspectiva, é associado ao mau uso da razão. Conforme Silva (2016, p. 68) “a razão subjetiva, conhece e domina, fornece os fundamentos, os pilares para a revolução científica moderna, que se processava, nos laboratórios do século XVI”.

Em contraposição ao racionalismo subjetivista emerge o empirismo, fundado no método indutivo. Desse diálogo ergue-se a ciência moderna experimental e um novo método, prático indutivo, que conforme Silva (2016, p. 70), “em que predominariam a observação sistemática e a experimentação”, feito tributado a Bacon (1561 – 1626), Newton (1596 – 1650) e Locke (1632 – 1704). Para a ciência experimental só é verdadeiro o conhecimento que oferecer explicações às causas dos fenômenos naturais, ou seja, “em medida que o pensamento puder ‘representar’ fielmente as relações entre as causas e os efeitos, obedecendo a natureza” (Ibidem, p. 70). Conforme Marques (1993, p. 42) a ciência moderna da natureza, não mais funda seu conhecimento em uma interpretação intelectual, descrição, mas “os fenômenos são tecnicamente constituídos; não são dados, mas resultados; não se descrevem, se produzem”.

Significa que o conhecimento científico é uma abstração dos dados observados e experimentados da realidade pelo sujeito. Orienta-se a partir de uma lógica indutiva. Assim, o realismo, o empirismo, o experimentalismo, o positivismo, o pragmatismo afirmam a centralidade da realidade e buscam as leis que a regulam. Deste modo, o conhecimento racional tem sua origem em dados produzidos desde a realidade. Significa que a experimentação, base de toda ciência, é a fonte mais segura de conhecimento. O método indutivo, especialmente a partir dos pensadores realistas modernos compreende que “iniciemos com situações observáveis para depois raciocinar com afirmações e leis, contraria o enfoque escolástico, pois exige a verificação de situações específicas antes que um julgamento seja feito” (OZMON; CRAVER, 2004, p. 67).

No enfoque científico ou indutivo, chega-se a generalização partindo de observações sistemáticas da realidade particular experimentada. Como se descobriu muitos erros em proposições que haviam sido consideradas garantidas, oriundas do pensamento metafísico ou teológico, de caráter contemplativo ou dedutivo, a exemplo do geocentrismo X heliocentrismo,

Francis Bacon insiste que reexaminemos “todo o nosso conhecimento previamente aceito” (apud OZMON; CRAVER, 2004, p. 67). A ciência moderna, desta forma, mais do que simplesmente propor uma outra lógica de produzir conhecimentos verdadeiros, base indutiva, questiona toda a tradição filosófica inatista, bem como, as certezas do método dedutivo. Afirma que a aceitação da “existência de ideias inatas obriga à aceitação de vários dogmatismos: no plano do conhecimento abre curso a uma metafísica conceitualizadora e entificadora que minimizava a experiência” (LOCKE, 2008, p. XV).

Assim, dedução e indução são procedimentos da razão para acessar o conhecimento com pontos de partida diferentes. A dedução vai do geral para o particular ou do universal para o individual. Para Chauí (2003, p. 67) “a dedução é um procedimento pelo qual um fato ou objeto particular é conhecido por inclusão numa teoria geral”. A indução, por sua vez, realiza um caminho inverso ao da dedução. Na indução, “partimos de casos particulares iguais ou semelhantes e procuramos a lei geral, a definição geral ou a teoria geral que explica e subordina todos esses casos particulares” (Ibidem, p. 68). A ciência moderna, desse modo, sintetiza o racionalismo e o empirismo e consolida o conhecimento objetivo ou como verdade produzida pelo método científico organizado de modo racional. Assim, o conhecimento científico se constitui como antídoto contra todo e qualquer conhecimento não sistemático ou não submetido aos rigores do método. Essa ciência objetiva e neutra propõe-se a produzir um conhecimento objetivo e neutro que funda certezas e verdades.

Assim, ao longo da modernidade confirma-se o crescente predomínio da ciência experimental na produção do conhecimento. “O pleno conhecimento da natureza deveria ser feito, desde então, a partir de uma nova ciência por meio de um novo método – prático, indutivo –, em que predominariam a observação sistemática e a experimentação” (SILVA, 2016, p. 70). Trata-se da construção de uma racionalidade científica, ou seja, a razão está à disposição da ciência para organização de modo sistemático o que a observação e a experimentação produziram. Conforme Marques (1993, p. 42) “na moderna Ciência da Natureza o conhecimento não se funda na interpretação intelectual dos fenômenos, mas na determinação de transformá-los para dominá-los”.

O conhecimento da ciência moderna, como compreende Marques (1993), é uma construção técnica, fundado nos rigores da ciência e da experimentação científica, portanto, purificado, assegurado pela objetividade, pela neutralidade, pela imparcialidade. Essa perspectiva científica mecanicista de entender e explicar o mundo e os fenômenos do mundo é, também, estendida às ciências humanas e sociais como se confirma ao longo do século XVIII e XIX, por meio de uma concepção asséptica de conhecimento, conhecida como Positivismo.

A perspectiva positivista infere que a legitimidade e a validade do conhecimento das ciências humanas e sociais só será objeto de crédito se forem conduzidos segundo o rigor do método das ciências exatas ou da natureza. Nas palavras de Ribeiro Júnior (2006, p. 10), trata-se de um programa cujo objetivo “fundamental era unificar as duas culturas – a humanística e a científica – num novo humanismo, fundado na ciência; uma ciência capaz de redescobrir e reavaliar a exigência humana, conferindo-lhe um significado de valor universal”. A busca pelas leis que governam a sociedade, nesse sentido, é a meta: conhecer para controlar e intervir na sociedade e quem sabe resolver seus problemas. O cientista social, objetivo, neutro e imparcial na investigação dos fenômenos sociais torna-os conhecimentos válidos universalmente.

O movimento da ciência moderna apresentado configura a base epistêmica de produção e de organização do conhecimento que se materializará no currículo escolar. Da tradição racionalista e empirista do método, sobressai-se o entendimento de que a produção de

conhecimento seguro requer uma verificação sistemática, observação e experimentação, organizada de modo racional. A distinção entre as ciências naturais e as ciências humanas, assim como a divisão em múltiplas disciplinas, bem como a subdivisão do currículo escolar em unidades menores, capítulos, temas aulas, etc., são oriundos dessa concepção de ciência. Marques (1993, p. 106) entende que os currículos escolares sob essa orientação se configuram como “justaposição de disciplinas autossuficientes, grades nas quais os conhecimentos científicos reduzidos a fragmentos desarticulados se acham compartimentados, fechados em si mesmo e incomunicáveis com as demais regiões do saber”.

### 3. Pressupostos Pedagógicos

Os pressupostos filosóficos e epistemológicos acima apresentados são as referências à produção e à organização do conhecimento disposto no currículo dos estudos sociais na perspectiva dos círculos concêntricos. A proposição curricular que parte do mais simples, do mais próximo e imediato observável da realidade experienciada, para produzir ideias e conhecimentos segue a perspectiva epistêmica realista/positivista. E mais, no âmbito da prática escolar, via de regra, a realidade é tomada em seu modo mais elementar. Assim, a organização curricular que parte do eu, para a família, para a escola, para o bairro, para o município, para o estado, para o Brasil e, deste para o mundo, não se trata de uma disposição sem lastro epistêmico. Reproduz uma lógica indutiva que parte da realidade particular para o universal.

A organização do currículo a partir dos círculos concêntricos traduz a racionalidade científica/positivista moderna. De Descartes (2002) os elementos do método são importantes considerar. No âmbito do currículo escolar são responsáveis pelo estatuto de verdade do conhecimento (a); pela separação e fragmentação da dificuldade ou do objeto investigado (b); pela divisão do conteúdo em unidades menores, sequenciais, do mais simples para o mais complexo (c) e, por fim, o último elemento é a generalização do conhecimento, ou seja, os conteúdos que eram reais são abstraídos da realidade, transformados em representação. A organização do currículo dos estudos sociais nos anos iniciais do ensino fundamental reproduz estes elementos, os círculos concêntricos são sua materialização.

Esses elementos do método cartesiano incorporados à ciência moderna experimental são responsáveis pela crescente fragmentação e especialização do conhecimento. Assim, as verdades produzidas pela ciência hegemônica, objetiva, neutra, imparcial, traduzidas no currículo escolar em objetos de ensino e aprendizagem, foram e continuam sendo o objeto de formação de professores. Portanto, é nessa relação de ensino, de aprendizagem e de formação que uma determinada forma de ciência e conhecimento se reproduz.

Uma escola e um currículo, orientado desde a perspectiva empirista/positivista, ensina aquilo que é sistematizado, produzido pela ciência. Significa, no caso dos círculos concêntricos, que o conteúdo ali expresso é resultado/produto da razão científica. A escola assim pressuposta, ainda mantém o real como ponto de partida das aprendizagens a serem desenvolvidas pela criança. Um real abstraído, formal, sistematizado. Quando a escola reproduz este caminho ela pressupõe que a criança a partir do real, do imediato, do particular chegará às compreensões universais e gerais. Espera-se que das experiências reais a criança deduza leis, princípios ou teorias gerais. De elementos mais simples para elementos mais complexos.

Recorrer à observação e à experimentação da realidade é a forma que o currículo escolar

encontrou de estreitar a relação entre o conhecimento da ciência e a realidade. Expressa como contextualização ou recontextualização do conhecimento. Sob esta forma de organização da escola compreende-se fundamental o fazer, o explorar, o descobrir pela criança. Fazer a experiência seria a fonte primordial para elas acessarem ou reproduzirem o conhecimento já confirmado pela ciência. Na perspectiva empirista ou realista é a visão de que se aprende mais verdadeiramente partido do “mundo material onde realmente se vive” (OZMON; CRAVER, 2004, p. 79).

A partir do posto acima se reitera que a educação/escola é colonizada pela racionalidade cientificista/positivista. A organização do currículo dos estudos sociais na lógica dos círculos concêntricos é apenas uma de suas manifestações. Para Veiga Neto (2007, p. 101) a escola, nessa lógica, é “entendida como uma maquinaria capaz de moldar” subjetividades “muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo”. Se por um lado o conhecimento científico é marcado pelo contexto histórico em que é produzido, por outro, esse conhecimento constrói realidades, expressa modos de ver, ser e agir no mundo.

Os pressupostos epistemológicos e pedagógicos vinculam-se a uma determinada compreensão de criança. Assim, desde a Renascença e ao longo da modernidade diversos teóricos se ocuparam com a criança e fizeram referências ao processo de desenvolvimento. Locke em seus estudos sobre a educação das crianças “dirigiu a atenção para o caráter da mente infantil por ocasião do nascimento e esboçou os processos pelos quais a criança gradualmente constrói o seu conhecimento e adquire a capacidade de pensar em termos abstratos” (apud EBY, 1976, p. 254). Em seus estudos conclui que a “faculdade racional emerge tardiamente na vida da criança” (Ibidem, p. 254).

Compreende Arroyo (2007, p. 201) que o reconhecimento de tal especificidade leva a pedagogia moderna a

[...] separar as idades e criar estratégias educativas apropriadas para cada idade. Criar instituições e tempos específicos de socialização e formação de crianças, adolescentes e jovens. Na base dessas estratégias educativas está o reconhecimento da existência de uma especificidade das idades da vida, de uma diferenciação entre o mundo infantil e adolescente e o mundo adulto.

Do pensamento de Descartes, Locke, Rousseau, Kant, entre outros, funda-se uma “psicologia do desenvolvimento” que justifica determinada forma de organização das matérias e conteúdos escolares. Nessa tradição de base empirista e comportamental “a graduação das matérias justifica-se pela preocupação em adaptar os conteúdos ao desenvolvimento das crianças. (...) O discurso dirigido aos adolescentes torna-se diverso daquele destinado às crianças” (PETITAT, 1994, p. 79). Poderíamos ver nessa motivação o desenvolvimento e a consequente proposta de adequar os conteúdos a serem ensinados e aprendidos a essa especificidade dos tempos humanos: “o ensino das crianças pequenas será diferente daquele dos adolescentes. (...) o ordenamento é pensado para atender à diversidade de idades e de aptidões” (Ibidem, p. 198).

A relação que se estabelece entre a concepção pedagógica, capacidade de aprender determinados conteúdos e os traços psicológicos ou o desenvolvimento das crianças orientará a organização da escola e do currículo. Assim, primeiro ensina-se o que se considera mais fácil para somente num outro momento ou estágio complexificar o que se ensina. Petitat (1994, p. 79) comenta: “assim, os graus e as classes têm também a vantagem de introduzir uma maior ordem e de manter os estudantes sob a supervisão constantes dos mestres”. Apesar dos

avanços produzidos por diferentes teorias acerca do desenvolvimento e das aprendizagens da criança, os rituais, a organização curricular, os tempos, os espaços praticamente permanecem quase que inalterados desde a modernidade.

Na perspectiva filosófica e pedagógica apontada é a articulação dos tempos da infância e do tempo de aprendizagem que define a sequência dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Como se trata do predomínio de uma perspectiva empirista, indutiva, parte-se do imediato para elementos mais gerais ou abstratos, é a lógica organizativa dos círculos concêntricos. É em função dessas concepções que os conteúdos escolares passam a ser organizados, considerando a realidade imediata como sendo o mais fácil de ser apreendido pelos alunos.

Ainda na compreensão de Ozmon e Craver (2004, p. 80), essa perspectiva acentua a finalidade prática da educação, mesmo quando se trata da educação moral e desenvolvimento do caráter. Assim, o currículo assume uma perspectiva moralista, normativa, autoritária, recorrendo, inclusive a castigos físicos moderados, quando fosse necessário. Assim, “os realistas concordam em que a educação deve ser baseada em conhecimento prático e essencial, o qual existe independente do conhecedor”.

A organização do currículo, dos tempos e dos espaços escolares são bastante peculiares a partir destes fundamentos filosóficos e pedagógicos. A disciplinarização, a gradação dos conteúdos adequados ao desenvolvimento da criança, a ordem, as normas, a precisão, as sinetas, tempo para estudo, estão entre os rituais pedagógicos oriundos destes fundamentos. Reiteram que currículo reflete o “aparecimento de listas de trabalho padronizadas, agrupamentos homogêneo de estudantes baseado na inteligência e livros de leitura padronizados e seriados” (OZMON; CRAVER, 2004, p. 82).

Essa maquinaria institucional e pedagógica, oriunda dessa tradição epistemológica, é responsável pela organização do currículo dos estudos sociais a partir dos círculos concêntricos. É a lógica do local para o global, do simples para o complexo. A idade regula o conteúdo a ser ensinado e aprendido. Considera dessa forma que a realidade próxima do aluno é o que compreendemos como o que está mais perto fisicamente e não das relações estabelecidas ou construídas por ele. Como afirma Arroyo (2007, p. 249), esquece-se que “não há imediaticidade no conhecimento organizado, ele tem como pressuposto o desenvolvimento do pensamento através da aquisição de processos de trabalho e da construção de conceitos”. Do ponto de vista sociológico, trata-se de uma educação que ajusta, adapta e integra o indivíduo à sociedade. Uma concepção inclinada para o controle e a ordem social. Não se trata obviamente de uma educação emancipadora, com vistas à autonomia, à liberdade e à transformação social.

#### **4. Considerações Finais**

Afinal, o que dizer dos círculos concêntricos? É razoável esta forma de organização do currículo dos estudos sociais nos anos iniciais do ensino fundamental? Nessa forma de organização do currículo dos estudos sociais perde-se sua dimensão material e humana, torna-se a-histórico e a-social, marcas da teoria tradicional. Trata-se de uma coleção de conhecimentos prontos para serem manejados pela escola e pelo professor e aprendidos pela criança. Os círculos concêntricos são o ‘caos’ ordenado, organizado e classificado pronto a ser ensinado.

Dessa forma, a organização do currículo dos estudos sociais nos anos iniciais do ensino fundamental, que toma como referência os círculos concêntricos, remete a manutenção de pressupostos epistemológicos e pedagógicos já questionados desde longa data. A relação entre os fundamentos epistêmicos da ciência moderna, do positivismo, do funcionalismo, da psicologia comportamental e da pedagogia tradicional e tecnicista é estreita. Assim, os círculos concêntricos, através da disposição lógica do conteúdo, da concepção de criança, da compreensão de ensino e aprendizagem sustentam e fundam esses pressupostos.

## 5. Referências

- ARROYO, Miguel. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- CALLAI, Helena Copetti. *Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental*. Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em novembro de 2014.
- CHAUI, Marilena. *Convite a Filosofia*. São Paulo: Editora ática, 2003.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método: regras para a direção do espírito*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- EBY, Frederick. *História da educação moderna*. 2 ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- JÚNIOR, João Ribeiro. *O que é positivismo*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.
- NETO, Alfredo Veiga. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In. *A escola tem futuro*. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). 2. ed. RJ: Lamparina, 2007.
- OZMON, Howard; CRAVER, Samuel. *Fundamentos filosóficos da educação*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PETITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SILVA, Sidinei Pithan da. *Pós-modernidade, capitalismo e educação*. Curitiba: Appris Editora, 2016.