

Currículo, formas de controle e produção das fronteiras da inclusão/exclusãoⁱ

Ruth Pavan¹
Mestrado em Educação
Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande – MS – Brasil

Correspondência:
Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco
Rua das Paineiras, n. 1000, Ap. 32, Bairro Gomes
Campo Grande – MS, Brasil.
CEP: 79022-110
E-mail: ruth@ucdb.br

Artigo recebido em 29/08/2008
Aprovado em 02/02/2009

Resumo

Este artigo é fruto de uma pesquisa docente, vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco, sobre a reflexão dos professores e professoras acerca do currículo escolar da educação básica. O objetivo é problematizar o currículo como um dispositivo de controle na educação básica, quer seja pela forma como se desenvolve a avaliação, quer seja pela forma como professores e professoras concebem o currículo, produzindo as fronteiras da inclusão/exclusão. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, e como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada junto a educadores da educação básica. Discutimos a escola e o currículo como uma forma de controle que exerce a vigilância permanente sobre as vontades, desejos e disposições dos alunos e alunas, produzindo as fronteiras da inclusão/exclusão.

Palavras-chave: Currículo. Prática pedagógica. Inclusão/exclusão.

¹ Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

Curriculum, forms of control and production of frontiers of inclusion/exclusion

Abstract

This article is the fruit of teacher research linked to the Post Graduate Program – Master’s Degree in Education of the Dom Bosco Catholic University. The aim is to question the curriculum as a device for control in primary education, whether through the way evaluation is carried out, or through the way teachers understand the curriculum, producing frontiers of inclusion/exclusion. A qualitative methodology was used, and as the data collection tool, a semi-structured interview with basic education teachers. It discusses the school and the curriculum as a form of control which exercises a permanent vigilance over the whims, desires and temperaments of the pupils, producing frontiers of inclusion and exclusion.

Keywords: Curriculum. Teaching Practice. Inclusion/Exclusion.

Este artigo é fruto da pesquisa docente “As concepções curriculares presentes na reflexão dos educadores da educação básica e suas implicações para o processo ensino e aprendizagem”, financiada pelo CNPQ e vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco. Neste artigo, traremos, do campo empírico, quatro professores, um de cada fase da Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, embora a pesquisa envolva um número maior de participantes. O recolhimento dos dados foi efetuado por meio de entrevistas semiestruturadas, tendo como pressuposto os princípios da pesquisa qualitativa. Lembramos o seguinte: “Achados e resultados de pesquisa são parciais e provisórios” (COSTA, 2002, p. 151). Isto significa que não tivemos/temos “[...] a pretensão de contar a verdade total e definitiva” (COSTA, 2002, p. 151).

Neste sentido, para iniciarmos a nossa discussão sobre o currículo escolar e a emergência de uma perspectiva que vá além de uma concepção linear, única, ou, ainda, “verdadeira”, explicitamos que preferimos: “A espiral à seta. O rizoma à árvore. A disseminação à polissemia. A ambiguidade à clareza. O movimento à forma. A metamorfose à metáfora. O acontecimento ao conceito. O impensado ao bom senso.” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 10). Ao encerrar as concepções curriculares em únicas e

verdadeiras, o currículo tem, ao longo dos tempos, excluído mais que incluído os diferentes grupos sociais e culturais. Tal como Appel (2006), entendemos que nossa posição de educadoras e educadores deve nos remeter a manter “vivas as possibilidades educacionais”.

Assim, assumo a posição de ser “um otimista sem ilusões”. Esses são tempos difíceis, mas também são tempos em que está igualmente claro que um grande número de educadores e ativistas culturais e políticos de todo o mundo estão profundamente comprometidos, tanto com a defesa quanto com a construção de políticas e práticas no currículo, na pedagogia e na avaliação que expandam a esfera de diálogo democrático e crítico, mantendo vivas as possibilidades educacionais. (APPLE, 2006, p. 15).

Neste sentido é que, neste artigo, discutimos o lugar que o currículo tem ocupado na educação. Destacamos um pensamento de Imbernón (2007), o qual aponta a necessidade de rompermos com o pensamento único, abrindo espaço para novas formas de ver o mundo, questionando e desconstruindo criticamente os mecanismos que produzem as fronteiras da inclusão/exclusão:

Em face do predomínio de um pensamento educacional único, é difícil desvendar o currículo oculto e descobrir outras maneiras de ver o mundo. A educação deve romper com esse pensamento que concebe o progresso de uma forma linear, impermeável à integração de outras identidades sociais, outras manifestações culturais da vida cotidiana e outras vozes secularmente marginalizadas, levando, assim, à exclusão social de grandes camadas da população. (IMBERNÓN, 2007, p. 15).

As identidades secularmente marginalizadas e excluídas não têm sido o foco somente deste autor. Têm sido, sim, uma preocupação que tem atravessado as discussões críticas e pós-críticas sobre currículo. Lembramos com Berticelli (1999) que, ao partirmos do “[...] pressuposto de que o currículo é construção, subentende-se que as várias formas que assume obedecem a discursividades que o produzem, nos diversos tempos e nos mais diferentes lugares” (p. 159).

A educação básica, o currículo e formas de controle

Para entender como o poder opera, controlando nossas subjetividades, utilizaremos as reflexões teóricas de Foucault. O autor utiliza a arquitetura do panóptico para explicar o funcionamento do poder. O panóptico é um sistema prisional inventado por Jeremy

Bentham, no século XVIII, no qual o vigilante ficava no centro e os detentos não tinham como saber se estavam sendo vigiados ou não. Isto permitia que um vigilante pudesse cuidar de um grande número de detentos, pois estes, pelo fato de não saberem o momento da vigilância, agiam como se esta fosse permanente. Segundo Foucault, o desenvolvimento urbano produziu uma nova estratégia de poder, segundo a qual cada sujeito precisa ter a certeza de que pode ser observado e vigiado a qualquer momento. A eficácia está justamente em não saber quando se está ou não sendo vigiado, o que faz com que o indivíduo aja como se a vigilância fosse permanente e absoluta.

Foucault (1989), ao analisar a história da medicina e das prisões, percebe que, no século XIX, surge uma tecnologia de vigilância e controle sobre os corpos, sejam estes doentes ou apenados: o panóptico. Em seguida, percebe que tal artifício não é só utilizado pela medicina e pelo sistema prisional, mas a sociedade (industrial), através de suas diversas instituições, opera de forma panóptica, destacando as prisões, as escolas, os hospitais, as fábricas, os quartéis. Como o próprio Foucault (1989) salienta, o panóptico resolve os problemas da vigilância, ou seja, é “[...] a grande inovação que permitia exercer bem e facilmente o poder” (p. 211).

Este fenômeno está fortemente ligado à sociedade industrial (urbanização, aumento da população), que necessita que os corpos sejam disciplinados para que se tornem dóceis e obedientes. A questão não é simplesmente aplicar um castigo para o “desviante”, mas encontrar formas de poder (controle) que evitem que o mal seja praticado:

Seu problema não era fazer com que as pessoas fossem punidas, mas que nem pudessem agir mal, de tanto que se sentiriam mergulhadas, imersas em um campo de visibilidade total em que a opinião dos outros, o olhar dos outros, o discurso dos outros os impediria de fazer o mal ou o nocivo. (FOUCAULT, 1989, p. 216).

Além disso, estava em jogo também a diminuição do custo econômico e político da punição. Antes da ideia de “correção” do sujeito, os condenados eram submetidos a rituais de tortura que culminavam com a sua morte. Com a sociedade industrial, o corpo deve ser formado, corrigido, para se tornar um trabalhador. A sensação de permanente vigilância faz com que o próprio sujeito internalize o olhar, passando a se autovigiar. Tal vigilância dá-se, sobretudo, pelos novos saberes produzidos pelas disciplinas. Não é por acaso que disciplina

tem um duplo sentido: área de conhecimento e “bom” comportamento. Os saberes (psicológicos, medicinais, pedagógicos, jurídicos...) vão instituindo uma “normalidade”, um “padrão” de comportamento, fazendo com que cada indivíduo seja obrigado a se vigiar e controlar para não ser julgado como “errante”, “desviante”, “anormal”. Este poder, além de ser menos custoso, é muito mais eficiente, pois é sutil, engenhoso e invisível e conta com a “livre” adesão dos indivíduos, seja para controlar os outros, seja para se autocontrolar:

É necessária uma representação muito invertida do poder, para nos fazer acreditar que é de liberdade que nos falam todas essas vozes que há tanto tempo, em nossa civilização, ruminam a formidável injunção de devermos dizer o que somos, o que fazemos, o que recordamos e o que foi esquecido, o que escondemos e o que se oculta, o que não pensamos e o que pensamos inadvertidamente. (FOUCAULT, 1997, p. 60).

Embora Foucault seja conhecido mais pelas teorizações sobre o poder disciplinar, cabe destacar que ele mesmo já vislumbrava que o poder disciplinar produziria a sociedade do controle, sendo a escola uma das instituições em que ele circula.

A escola continua com a atribuição de ser um dispositivo disciplinar, formadora de sujeitos, seja no aspecto “cultural, econômico, social e político”. Conforme Rocha nos lembra (2006):

Apesar da contínua intensificação do dispositivo de disciplinaridade, talvez ele não consiga produzir, com a eficiência de outrora, os efeitos desejados nas atuais gerações – que aprenderam a pensar a partir dos programas televisivos, a pesquisar na Internet, a imitar atores cinematográficos, a simular realidades. Talvez seja mais eficiente manter todos sob o controle e a mira de uma lente, de uma tela, de uma câmara invisível, de um raio-x ou de um sensor eletrônico. Desta forma, (re)atualizamos a todos o papel da escola e ela, mais uma vez, se (re)apresenta como uma instituição que se moderniza para permanecer como sendo uma das mais importantes – se não “a mais” – na formação cultural, econômica, social e política dos sujeitos (pós)modernos. (p. 84).

Seguindo o pensamento da autora, ressaltamos que a compreensão de dispositivos está estreitamente articulada com a caracterização dada por Foucault e utilizada por Rocha (2006), ou seja, trata-se de uma: “reunião de diferentes discursos, decisões, regulamentos,

leis, regras, normas, entre outras coisas, que formam uma rede dizível e visível que organiza e se organiza a partir de determinados fins (explícitos ou não)” (p. 84).

Um dos dispositivos mais conhecidos e praticados, sendo uma forma eficaz de disciplinamento/controle e, portanto, de inclusão/exclusão na escola, continua sendo a avaliação. Embora ela tenha passado, via de regra, de produto para processo, é possível perceber que do controle sobre o aluno ela não escapa: “Nenhuma discussão curricular pode negligenciar o fato de que aquilo que se propõe e que se desenvolve nas salas de aula dará origem a um processo de avaliação. Ou seja, a avaliação é parte integrante do currículo.” (OLIVEIRA; PACHECO, 2005, p. 119).

Considerando essas observações, passamos a discutir as concepções curriculares e de avaliação que circulam na Educação Básica, contribuindo para reproduzir as fronteiras da inclusão/exclusão. A professora Analice, que trabalha com a Educação Infantil, afirma: “Essa avaliação é no dia-a-dia, tem que ser diária, observo o desenvolvimento de cada um, eu observo o que ele desenvolveu nesse tempo, como foi o aprendizado, a participação é muito importante, aí eu estou avaliando ele todo dia.” O professor Gilberto, que trabalha com o Ensino Médio, afirma sobre avaliação: “O básico que é prova, atividade, tarefa, atividade extraclasse”. Já a professora Gabriela, que trabalha com as séries iniciais do Ensino Fundamental, afirma: “[...] avaliação processual, apesar de utilizarmos a avaliação escrita, para mim a mais importante é a do dia-a-dia; onde o aluno participa ativamente do conteúdo demonstra se realmente compreendeu ou não”. Por fim, a professora Dani, que trabalha com as séries finais do Ensino Fundamental, afirma: “A avaliação é no dia-a-dia, não tem como você avaliar este aluno só por uma prova escrita. [...] Acontece no cotidiano, onde a participação dele, o conhecimento dele, todo esse processo é avaliado, a tarefa que ele faz, toda atividade, então são várias avaliações no bimestre.”

Estas afirmações feitas pelas professoras e pelo professor estão atravessadas pelo desejo que elas e ele têm de ver seus alunos aprendendo. Segundo Esteban (2005), a tarefa de avaliar não é fácil para o professor e professora e “mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades” (p. 14). Explicitamos que não discutiremos neste artigo a avaliação escolar como elemento didático, e sim, como nas falas das professoras e do professor, é possível perceber que está presente a ideia de que só é possível aprender aquilo que está ao alcance do controle do professor e da professora. Embora com diferentes

expressões, podemos lembrar Holt *apud* Enguita, quando afirma “Em resumo, chega a pensar que a aprendizagem é um processo passivo, algo que fazem a ti, em vez de algo que fazes por ti mesmo.” (1989, p. 173).

Embora na fala das professoras e do professor entrevistados haja uma tentativa de respeitar ritmos e processos, pois “o processo ensino/aprendizagem é constituído pela diferença e não pela homogeneidade de caminhos, aprendizados, conhecimentos, desconhecimentos” (SAMPAIO, 2005, p. 159), ainda assim é o olhar da professora e do professor que diz o que está sendo aprendido, tendo uma “ausência da perspectiva do sujeito que aprende” (ESTEBAN, 2002, p. 114). Para termos uma escola e uma sociedade que problematize as diferentes formas de controle e democratize cada vez mais estes espaços, é fundamental “[...] estabelecer um movimento em que todos possam participar ativamente da criação e recriação dos significados dos textos e de seus valores” (ESTEBAN, 2002, p. 95). Uma educação que questiona o controle e pensa em outras possibilidades, ou seja, uma educação “plural, compartilhada, dialógica e democrática, ressalta a necessidade de se substituir a idéia dos percursos individuais pela idéia de trajetórias coletivas [...]” (ESTEBAN, 2002, p. 96). Ainda, segundo a autora, podemos afirmar que: “A avaliação é proposta como um processo que compara a resposta do/a aluno/a ao padrão definido pelos objetivos desenhados.” (p. 114). Nas respostas dos professores entrevistados, não é possível perceber algo que “fuja” do que, de alguma forma, é estabelecido pelo “padrão” do professor e das professoras. É importante ressaltar que duas professoras apontam a participação dos alunos e alunas. Embora seja um dado relevante em direção a uma educação que não seja regida simplesmente pelo disciplinamento e controle, ainda assim esta participação está restrita ao desenvolvimento do conteúdo em sala de aula, proposto pelo professor ou professora e não em relação à avaliação. Neste sentido, Giroux (1997) lembra que as notas atribuídas aos estudantes têm sido um importante instrumento de poder disciplinar nas escolas. “As notas tornam-se muitas vezes os instrumentos disciplinares através dos quais o professor impõe seus valores, padrões de comportamento e crenças aos estudantes.” (GIROUX, 1997, p. 71). Tal como Esteban (2002), o autor propõe a participação dialógica entre alunos e professores como forma de ruptura: “A avaliação dialógica elimina esta prática perniciosa, já que permite que os estudantes tenham algum

controle sobre a distribuição das notas, e, assim, enfraquece a correspondência tradicional entre as notas e a autoridade.” (GIROUX, 1997, p. 71).

As concepções de avaliação das professoras e do professor se articulam com as suas concepções de currículo. A professora Analice, quando perguntada sobre o currículo escolar, responde: “Todas aquelas atividades que o professor trabalha em sala que observa os vários conteúdos desenvolvidos.” A professora Gabriela, questionada sobre o currículo, responde: “Grade curricular, trabalho extraclasse, pesquisa que envolve a comunidade interna e externa visando ao aprendizado dos alunos.” Já a professora Dani afirma: “O currículo escolar é onde estão, digamos, todas as normas, que é o calendário escolar, onde nós temos algumas coisas a serem seguidas e que este currículo escolar faz com que nós sejamos organizados e tenhamos aí datas comemorativas, horários de avaliação, etc.”

O que nos chama a atenção nas diferentes formas das professoras expressarem suas concepções de currículo é que, em nenhum momento ao longo da entrevista, elas abordam qualquer questionamento sobre o currículo escolar no que tange a aspectos amplamente debatidos pelas teorias críticas, tais como questões ideológicas, de classes, de reprodução social, enfim, questões que dizem respeito ao processo de produção e reprodução das fronteiras da inclusão/exclusão. Como também as questões de diferenças, tão debatidas pelas teorias pós-críticas, estão sempre ligadas aos diferentes ritmos de aprendizagem: “São diferenças que cada criança tem um jeito de aprender [...]” (Professora Analice); “Mas, no sentido sexo, gênero? Não acho que não, acho que talvez os meninos são um pouco mais preguiçosos que as meninas [...]” (Professor Gilberto); “[...] Eu vejo assim, essa questão está mais ligada à característica de maturação de cada um.” (Professora Gabriela).

Embora os professores apontem diferenças entre os alunos e alunas, elas/eles não percebem diferenças, atravessadas pelas questões de gênero, raça, religiosidade e outras, tão debatidas pelas perspectivas pós-críticas, presentes no debate atual sobre a educação. Com exceção do professor Gilberto, as outras professoras não veem a questão de gênero como algo que aparece na escola. Ou seja, as professoras e o professor desconsideram aspectos que habitam o ambiente escolar e que também criam/reproduzem as fronteiras da inclusão/exclusão. Como afirma Louro: “O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc.” (2004, p. 25).

As colocações dos sujeitos entrevistados levam-nos à afirmação de Rocha:

[...] onde cada um e todos sabem exatamente o lugar que ocupam, as possíveis atitudes a serem tomadas, as esperadas reações, as imaginadas escolhas a serem feitas – não se faz necessário o exercício do controle explícito. E no caso do espaço escolar, particularmente, quanto mais organizado, distribuído, delimitado, previsto, quanto melhor determinadas suas ocupações e funções, menor será o exercício do controle externo, arbitrário, totalitário, único e unilateral. (ROCHA, 2006, p. 88).

Porém, isso não significa que o controle tenha desaparecido, significa que ele foi internalizado e se tornou mais sofisticado: “Não se abdicou, entretanto, do castigo medieval e soberano ou da disciplina moderna, mas agora se investe, cada vez mais, com outros modos e outras tecnologias, sobre o corpo controlável: menos força física, menos argumentos e mais equipamentos.” (ROCHA, 2006, p. 84).

Neste sentido, trazemos Enguita (1989), que nos fala da burocracia e impessoalidade da escola como forma de ir produzindo o sujeito no sentido de “quando deixar de ser Pedrinho para ser Pedro, um trabalhador adulto, terá que estar preparado para ser tratado como assalariado, como votante, como usuário dos transportes públicos, etc.” (p. 169). Novamente trazemos a contribuição de Foucault (1999), que reforça esta ideia da escola como dispositivo normatizador das relações na sociedade.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupção de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo, é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e as pequenas humilhações [...] que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 1999, p. 149).

Assim, a escola vai produzindo as subjetividades para se adequar a um espaço e a um tempo da produção ou, mais recentemente, ao espaço de processos contínuos de exclusão. Exclusão que, na ótica do discurso hegemônico, é compreendida como resultado dos próprios fracassos. O próprio indivíduo, além de se culpabilizar, é controlado e se controla no espaço/tempo que a sociedade “propiciou”: “Apenas um olhar. Um olhar que

vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá essa vigilância sobre e contra si mesmo.” (FOUCAULT, 2002, p. 218). Ainda, segundo o autor, “Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório.” (FOUCAULT, 2002, p. 218). Assim, com Foucault, reafirmamos o que estamos problematizando, ou seja, a escola tem servido como um aparato relativamente “barato” de controle. Como nos aponta Silva (1995), o disciplinamento dos corpos discentes e docentes é parte central no currículo, “[...] legitimando e reforçando hierarquias sociais e reproduzindo relações de saber e autoridade baseadas em noções desencarnadas e descorporificadas de conhecimento” (p. 204).

Considerações finais

Ao finalizarmos o texto, parece-nos importante registrar, como educadoras e educadores, uma vez que não é possível fugir do controle, seja aquele que exercemos, seja aquele exercido sobre nós, que, no mínimo, sejamos capazes de decifrá-lo, não em uma perspectiva de quem ingenuamente pensa que pode de forma autônoma e livre fugir de “qualquer” tipo de controle. Mas, sim, de quem decifra para problematizar, de quem desconstrói para entender, de quem, entendendo, lança novos olhares para a educação e para a sociedade. De quem, reconhecendo o exercício do poder como algo capilar, portanto difuso e não mais o compreendendo como situado em uma única esfera da sociedade, seja capaz de exercê-lo, desconstruindo ideias fixas de um único jeito de fazer educação, de currículo escolar, de ensinar e aprender. Entendemos o poder como as teorias pós-críticas sinalizam, ampliando-o e modificando-o: “As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado.” (SILVA, 1999, p. 148). Desta forma, a problematização sobre o currículo incorpora outros elementos presentes no universo escolar e que carecem de discussão: “Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.” (SILVA, 1999, p. 149).

Pensamos que é importante, com base nas ideias aqui problematizadas, não nos harmonizarmos “[...] com as palavras autorizadas, com as palavras permitidas, sancionadas pela ordem do discurso escolar” (SOMMER, 2007, p. 66). Nosso convite é para que

subvertamos a ordem, quebrems as interdições que nos impedem de fazer um currículo não discriminador, não excludente. Que sejamos abertos para a perspectiva multicultural. Como os pensadores pós-críticos e pós-estruturalistas explicitam: “o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente” (SILVA, 1999, p. 90).

Ressaltamos, ainda, que o currículo tradicionalmente trabalhado nas escolas básicas, conforme as falas das professoras nos possibilitam apontar, continua ensinando crianças e adolescentes a se “conformarem” com a sociedade atual, a aceitarem como natural e inevitável a existência de incluídos e excluídos. Nesse sentido, é importante descentrar o que tem sido historicamente o papel da escola, ou seja, o de produzir subjetividades que se sujeitam ao controle sem problematizá-lo. Pensamos, juntamente com os autores e autoras que citamos, que é possível pensar a educação sobre outras bases. Talvez menos sólidas e mais movediças, menos centradas na verdade, reinventando verdades. Uma educação menos adepta a um currículo como lista de conteúdos e mais atravessada pelo corpo, pelos sentimentos, pelas cores, gêneros, religiosidades, de quem tem sido produzido por este currículo. Não existirá possibilidade de “justiça curricular”, expressão usada por Silva (1999), com base em Robert Connel, “[...] se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria” (SILVA, 1999, p. 90).

Notas

ⁱ Versão revisada do trabalho apresentado no XIV ENDIPE, Porto Alegre, 2008.

Referências

APPLE, Michael W. Reflexões sobre neoliberalismo, neoconservadorismo e currículo. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 37, p. 12-15, fev./abr. 2006.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.159-176.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: _____. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2002. p. 143-156.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: _____. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-37.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro RJ: DP&A, 2002. FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

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

IMBERNÓN, Francesc. Uma nova formação docente. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 40, p. 12-15, nov. 2006-jan. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 119-136.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. As “novas” tecnologias e o(s) dispositivo(s) de controle. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas (RS): Ulbra, 2006. p. 77-91.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Avaliar o processo de aquisição da escrita: desafios para uma professora pesquisadora. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 153-167.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.