



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III - GUARABIRA
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

CINTHIA RAQUEL DE FRANÇA RODRIGUES

O CORPO (DES)COBERTO PELO CURRÍCULO: História, Política e Pedagogia

**GUARABIRA – PB
2012**

CINTHIA RAQUEL DE FRANÇA RODRIGUES

O CORPO (DES)COBERTO PELO CURRÍCULO: História, Política e Pedagogia

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em História.

Orientadora: Dr^a. Elisa Mariana Medeiros Nóbrega

GUARABIRA – PB
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE
GUARABIRA/UEPB

R696c

Rodrigues, Cinthia Raquel de França

O corpo (des)coberto pelo currículo: história, política e pedagogia / Cinthia Raquel de França Rodrigues. – Guarabira: UEPB, 2012.

15.f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Prof^a. Dr^a. Elisa Mariana Medeiros Nóbrega”.

1. Currículo Escolar 2. Sociedade 3. Educação
I.Título.

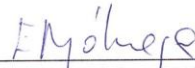
22.ed. CDD 375

CINTHIA RAQUEL DE FRANÇA RODRIGUES

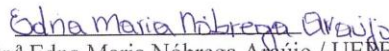
O CORPO (DES)COBERTO PELO CURRÍCULO: História, Política e Pedagogia

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em História.

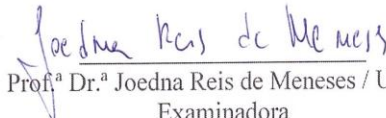
Aprovada em ___/12/2012.



Prof.^a Dr.^a Elisa Mariana de Medeiros Nóbrega / UEPB
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Edna Maria Nóbrega Araújo / UEPB
Examinadora



Prof.^a Dr.^a Joedna Reis de Menezes / UEPB
Examinadora

O CORPO (DES)COBERTO PELO CURRÍCULO: História, Política e Pedagogia

RODRIGUES, Cinthia Raquel de França¹

RESUMO

Propõe-se neste artigo, a discussão acerca da construção do corpo a partir da formulação de ideias presentes na concepção dos currículos escolares, questionando como e qual a intencionalidade do desenvolvimento de programas educacionais que possibilitam uma leitura de práticas que promovem uma neutralização e cristalização das compreensões inerentes à educação escolar e de comportamentos sociais, econômicos e políticos na reprodução cultural e social através da educação e do currículo. Contextualizando os temas expostos implicitamente nos currículos – como as relações de poder, sexualidade, manifestações políticas – aliados ao contexto histórico inserido, pretende-se focar a relação professor/aluno para a adoção de uma visão sociopolítica que concede prioridade às relações de poder e de controle presentes no processo de organização do conhecimento escolar através da domesticação dos corpos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Currículo escolar. Poder. Sociedade.

¹Estudante do Curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba / cinthiaraquel@msn.com

ABSTRACT

It is proposed in this article, the discussion about the construction of the body from the formulation of these ideas in the design of school curriculum, questioning how and what the intent of the development of educational programs that enable a reading of practices that promote neutralization and crystallization of understandings relating to school education and social behaviors, economic and political cultural and social reproduction through education and curriculum. Contextualizing the issues outlined in the curriculum implicitly - as power relations, sexuality, political demonstrations - allies entered the historical context, we intend to focus on the teacher / student relationship to the adoption of a sociopolitical vision that gives priority in relations of power and control present in the process of organization of school knowledge through the domestication of bodies.

KEYWORDS: Education. School curriculum. Power. Society.

Este artigo intenciona discutir a relação entre as práticas curriculares com a problemática da corporeidade. Discorrendo como através da criação do currículo, sua definição e discussão, obtém-se a representação e a discussão de uma sociedade, dita capitalista e moderna. Para esta compreensão, entende-se que o currículo não pode ser compreendido e transformado se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas vinculações com relações de poder. Neste contexto, torna-se imperativo vincular questões culturais com as questões de poder e identidade e conhecimento de gênero, teorizando por estas análises.

A partir da influência dos teóricos da Escola de Frankfurt, compreende-se a educação como um órgão de difusão do conhecimento aplicado na sociedade para a conscientização dos papéis de poder e controle exercidos pelas instituições sociais, tendo-se como possibilidade a diminuição das desigualdades sociais impostas pela sociedade regida no modelo capitalista, cada vez mais individualista e competitiva. Buscamos percebê-la envolta em um sistema de métodos e práticas que a caracteriza uma das instituições mais sujeitas às transformações das ações humanas, pois promove um espaço de interação social e está interligada a outras instituições.

Os clássicos da Sociologia e da Filosofia da Educação, compreendiam esta última como um espaço de disputa de poderes, de modificação de pessoas, que seguem o modelo educacional – e, portanto, cultural – em que estão inseridas, assim, construindo-se identidades individuais e sociais atravessadas por relações de poder, onde quanto mais conhecimento e instrução maior é o poder de embasamento teórico nas articulações sociais.

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações de poder. (...) O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. (...) O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 1999, p. 148)

Nosso objetivo foi observar como a estrutura de ensino é fundamentada por um discurso, que possui várias contradições, pela formulação de projetos político-pedagógicos, através dos currículos, para tornar o sistema educacional inclusivo, como também constrói espaços que promovem a segregação entre os indivíduos. Refletindo sobre o processo de instrumentalização do currículo e do ensino de História, atentamos para a sua organização e intencionalidade, onde estão inscritos o caráter manipulador e dominador do poder, como define Bernstein: “*se estamos falando de coisas que podem e coisas que não podem, estamos*

falando de poder” (BERNSTEIM, 1975 apud SILVA, 1999, p. 73) e nesta tênue relação entre poder e currículo e a forma de propagação da exclusão social vai se verificando como se organizam implícita e explicitamente, fazendo-nos compreender que estas práticas e conceitos são construídos historicamente.

O historiador tem a função de promover uma maior reflexão a cerca dessas situações, tecendo nas instituições a imagem da sociedade e a influência da cultura nesses espaços de produção de saber, ajudando a efetivar a mudança social a partir das relações que se formam nessas micro-sociedades, tentando oferecer subsídios para adaptação de antigas e novas práticas através de uma nova abordagem significativa da vivência do aluno. Segundo Nóvoa (1992, p.9), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais, e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”.

Consideramos o currículo como um artefato social e cultural, implicado pelas relações de poder, que produz identidades individuais e coletivas. Desde seu surgimento no final do século XIX nos Estados Unidos o desejo dos especialistas idealizadores era “planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos”. (MOREIRA e SILVA, 2005, p.9). Com a transformação da sociedade industrializada no século XIX nos Estados Unidos, o currículo é aceito para poder controlar novas práticas e valores sociais com intuito de restaurar a ordem e o controle social. O currículo é um mecanismo que envolve diversas práticas sociais aplicáveis dentro das instituições de ensino. Sob influência do escolanovismo e do tecnicismo, os projetos político-pedagógicos se constituíram visando a construção de um corpo produtivo, homogêneo, preparando os sujeitos para o mercado de trabalho.

As escolas, segundo Goellner, dispunham de “uma educação suficientemente eficiente na produção de corpos capazes de expressar e exhibir os signos, as normas e as marcas corporais da sociedade industrial evidenciando, inclusive as distinções de classe.” (GOELLNER, 2007, p. 37).

A crítica ao currículo e suas tendências são acerca de sua intencionalidade, o identificando como um instrumento que aponta e ajuda a eliminar os aspectos que restringem

os indivíduos a determinados grupos sociais. O currículo não é um instrumento inocente, nem apolítico, ao contrário, é carregado de interesse onde estão inscritos o caráter manipulador do poder e a forma de se propagar a exclusão social de forma velada, e cabe ao profissional, o professor, analisar estas questões e perceber as articulações que nele se operam como também combatê-las, numa luta constante em oposição às práticas sutis do controle do poder, que se expressam nas rotinas institucionais cotidianas que associam questões ideológicas, culturais e políticas.

A ideologia presente nos currículos está relacionada às divisões que organizam a sociedade e as relações de poder que sustentam essas divisões, transmitem a visão e tendem a perpetuar a condição e as vantagens de grupos sociais privilegiados. As disciplinas que denotam explicitamente a ideologia dos currículos são: história, educação moral e estudos sociais (sendo as duas últimas, já excluídas do currículo oficial), por retratar, mesmo que de forma superficial, a realidade política e social dos cidadãos.

O currículo está relacionado a uma política cultural, encarado pela crítica como um instrumento que monopoliza e cristaliza os contextos sócio-culturais que variam de acordo com cada época, propondo um espaço para se desenvolver a diversidade, e a escola será onde se criará e se produzirá a cultura dentro desse contexto.

O ensino de História no Brasil, após as reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema, em 1961 era fundamentado no método europeu e “eurocêntrico” de ensino, ficando a história do Brasil relegada a segundo plano, ditado pelo Conselho Federal de Educação. O sistema de ensino, nesta época tentava reproduzir uma História Universal, que carregasse os modelos europeus de civilidade, modernidade e progresso para a nação brasileira, que passava por uma situação de transformação social, onde a lógica dos marcos da história tem a função de controlar e instituir valores cívico-patrióticos, homogeneizando, doutrinando e silenciando as práticas políticas, numa ideologia pautada no discurso de modernidade, progresso e educação, seguindo a evolução social europeia, a escola tinha como intuito formar sujeitos, com base nos preceitos físico-morais para atender as necessidades da sociedade.

Nos guias curriculares da década de 70 estão expressas as “preocupações” dos pensadores em executar um programa que tente relacionar a concepção do aluno a respeito de

espaço e tempo, com conteúdos que ajudem na sociabilidade. O professor e o aluno nesse período são pensados à margem da esfera educacional, uma vez que os currículos são organizados por uma elite institucional, dessa forma o professor é um mero reprodutor de informações e não construtor de um saber e o aluno um receptor de informações já dadas, sem a necessidade de se questionar, desconsiderando toda a possibilidade de contestar. O currículo não pode ser compreendido e transformado se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder. A respeito da construção dos currículos percebemos que:

através dos programas de ensino, dos livros didáticos, uma única imagem de história impõe-se ao silêncio da criança frágil e pobre do terceiro mundo. Não apenas sua voz é silenciada, como sua história é excluída, o seu tempo presente e seu passado separado; é uma construção 'homogenia' evolutiva, logo o seu ritmo não lhe pertence. (FONSECA, 1993, pp.82-3)

A forma de distribuição do conteúdo, que foi pensado pelo modelo de organização de países desenvolvidos, enfatizou a desigualdade social existente no Brasil, devido ao decorrer da transmissão (ou não-construção) do saber e trouxe grandes problemáticas acerca dessa tentativa de homogeneização e dominação. A metodologia de ensino não era realizada a partir da diversidade social, cultural e econômica.

A economia muda a escola, os currículos se apresentam como uma força integradora, cabendo aos críticos da educação, sejam historiadores ou não, o estudo dos guias curriculares, que estão inseridos num contexto social e histórico distinto.

É a partir de uma análise mais crítica da situação social que as instituições de ensino se encontram e também das formas de se transmitir o saber, feita pela história e pelos educadores, podemos por em prática as diversas teorias para poder produzir e nos aperfeiçoar na forma de transmissão do conhecimento.

A escola, por intermédio do professor, tem a função de sistematizar a forma de ensino, uma vez que as disciplinas, os conteúdos, as atividades, até mesmo o tempo que o aluno deve dispensar aos estudos, acabam estabelecendo, indiretamente, comportamentos, normas de conduta que não faziam parte da vida destes estudantes, a própria estrutura física das escolas é construída para impor de forma invisível os mecanismos de castração, como exemplo deste

mecanismo de regulação tem-se a localização do pátio das escolas, que é um lugar de sociabilidade, central e a visibilidade se torna possível a qualquer observador, o espaço é pensado a partir da idéia de controle das ações. Desta forma a “arquitetura já não só se ocupa do que será visto não só de fora ou se vigiará de dentro para fora, mas do que possibilita um controle interno”. (KOHAN, 2003, p 73)

A globalização; as mídias de massa, a exemplo da internet, interferem diretamente nas políticas educacionais, nos projetos político-pedagógicos e nas construções de identidades, que através do currículo tem a função de legitimar, normatizar, homogeneizar e estimular a competitividade no mercado de trabalho, anulando todas as formas específicas de determinadas culturas. Assim, a realidade escolar transforma-se em um espaço para discussão, sendo problematizadas as mudanças sociais que atingem o cotidiano escolar. As transformações vivenciadas em sociedade perpassam todo o sistema educacional, esse desenvolvimento fica expresso na tendência de uniformizar, de forma geral os conteúdos, as disciplinas, os níveis escolares e as diversas didáticas.

Tendo como base políticas de conhecimento uniformes, as escolas seguem um plano curricular estruturado em disciplinas, cujos conteúdos, essencialmente daquelas que são mais estruturantes, tendem para a similaridade a nível mundial. Este sentido curricular é potencializado pela existência de estudos de avaliação internacionais (...). (PACHECO e PEREIRA, 2007, p. 379)

Na constituição do processo educacional, os professores e alunos tornam-se objetos de engessamento através do currículo, sendo suscetíveis à normatização, a regulação e ao controle, moldando através dos currículos e práticas pedagógicas cidadãos produtivos que atendam as exigências do Estado, através do regime imposto para a sociedade. Dessa forma, o professor constrói nos corpos códigos e símbolos que refletem a condição de limitação da vida social. O que compreendemos como valor e tradição são artifícios que servem para adestrar os sujeitos, eles nos são apresentados por meio da linguagem e as instituições, a exemplo da escola, se encarregam de instituir discursos para moldar o personagem que cada um desempenhará em sociedade. A linguagem oral e corporal, instituída por professores, relacionadas a temas como a sexualidade, a religiosidade e o comportamento no âmbito social, cria um estereótipo que serve de modelo de conduta para que os alunos se adéquem as normas das instituições, recebendo o estatuto de verdade pelo corpo discente e, em

determinados casos, gera exclusão, evasão escolar e segrega sujeitos que estão à margem do padrão instituído.

a escola por ter um caráter de instituição normativa aparece socialmente como mais um aparelho ideológico e repressivo do Estado (ALTHUSSER, 1985), na qual contribui de maneira sistemática para o desenvolvimento dos padrões de organização da conduta e das atividades dos indivíduos de uma sociedade. (FORTES, 2006, p.3).

As instituições de ensino são celeiros da diversidade cultural e social que abrigam sujeitos múltiplos, pertencentes a espaços plurais de sociabilidade, contendo valores, crenças religiosas, contextos familiares e sociais distintos, incluindo-se o professor nesta diversidade, e é impulsionado a anular a sensibilidade acerca do corpo dos discentes, não promovendo uma maior interação que envolva a totalidade do corpo nesses ambientes de ensino.

O docente e o aluno são indivíduos do sistema educacional, os mesmos inseridos no regime de representação simbólica, assimilando os códigos passados de forma hierarquizada, institucionalizada, que os leva a compreensão dualística do corpo.

Por ser local de produção ativa de significações sociais, o currículo e o texto curricular (livro didático e paradidático, lições orais, rituais escolares, datas festivas e comemorativas, horários) inserem-se como categoria de controle social onde são produzidas verdades legitimadas pela associação de outros discursos, que vão cristalizando as representações sobre a escola, os corpos, as igrejas, a sociedade, entrecruzadas e apropriadas formam uma rede símbolos excludentes que são codificados pelos alunos.

Segundo Veiga:

A forma escolar se caracteriza por uma relação pedagógica de submissão de mestres e alunos a regras e poderes impessoais, que, por sua vez estão objetivados no escrito, no livro, na linguagem de sinais, enfim, em um outro codificado. (VEIGA, 2003, p.29)

A postura dos educadores está intimamente integrada à relação aluno/professor que está imbuída de conflitos, hierarquias, relações de poder, de repressão e negação dos sentimentos, as relações de gênero entram em discussão, as identidades, a sexualidade, como

também a importância de se engajar as especificidades das experiências dos vários palcos da vida social na escola.

Hoje há toda uma discussão acadêmica em torno do uso da experiência de vida do professor e do aluno na sala de aula, como forma de saber a ser compartilhada com o grupo. A aprendizagem está limitada aos livros didáticos que não retratam a realidade social dos personagens – discentes – em sua diversidade espaço-temporal, poucos são os professores que estão interessados em avaliar e identificar a deficiência de determinado aluno, e se a mesma está interligada à condição social que ele ocupa, o impossibilitando de um melhor rendimento escolar, e assumem um discurso que o desqualifica.

As diferenças estão presentes dentro do espaço escolar, estas acabam por instituir padrões que legitimam a normalidade de “masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio (...)” (LOURO, 2007, p. 44). As instituições de ensino, por tratarem de sujeitos heterogêneos, necessitam de ações que acompanhem o ritmo das transformações destes grupos que se organizam em meio a essa diversidade, vivenciando etnia, sexualidade, religião e economia forma distinta. Presenciamos constantemente em nossa sociedade a transformação das famílias que não são mais formadas a partir do modelo central de cidadão, branco heterossexual, e em sua maioria, católico a desconstrução desses estereótipos se faz necessária para reservar o espaço dos que estão à margem deste “centro”, possibilitando uma maior inclusão dos grupos “excluídos”, segundo Louro:

A questão deixa de ser neste caso, a ‘identificação’ das diferenças de gênero ou de sexualidade, percebidas como marcas que preexistem nos corpos dos sujeitos e que servem para classificá-los e passa a ser uma questão de outra ordem: a indagação de como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais etc.) são tomadas como definidoras de diferenças. (LOURO, 2007, P. 46)

Um dos pontos principais que deve ser discutido é a percepção de que o corpo, ou sua compreensão, é historicamente construído, visto que “nosso corpo só pode ser produto do nosso tempo, seja do que dele conhecemos, seja do que ainda está por vir” (GOELLNER, 2007, p. 39). Encontramos inscritos aspectos que refletem nos livros didáticos, nos materiais, nas disciplinas e até mesmo no posicionamento de alguns docentes, o sexismo, a desvalorização e o preconceito, mecanismos que reforçam cada vez mais a opressão para com indivíduos que não se enquadram no padrão de “normalidade” instituído nas salas de aulas,

sobretudo, as mulheres. Estudos sobre gênero, iniciados desde a década de 70 se propõem a desnaturalizar seu conceito a partir do indicativo anatômico do sexo argumentando que “diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas” (MEYER, 2007, p. 15)

Desde a antiguidade estamos habituados a promover uma dicotomia proposta por filósofos, entre o corpo e a mente, esta separação é feita a partir da segregação de atributos masculinos e femininos. Porém, este pensamento é fruto da forma de pensar a educação, como se o biológico prevalecesse sobre o intelectual. Hoje já existe uma discussão sobre o uso de uma razão encarnada, problematizada com NÓBREGA, LOURO, entre outros. O que seria isso? Razão e corpo pensando como unidos. Nesse contexto a subjetividade do ser está em segundo plano, e aos docentes são impostas limitações acerca da sensibilidade que envolve a fusão do corpo e da mente na sala de aula, tendemos a perceber alunos e professores apenas como seres pensantes que não possuem corpo, e até mesmo uma linguagem específica e singular. Esse pensamento implica em algumas problemáticas como a negação, a repressão, a homogeneização dos sujeitos, e o reducionismo hierarquizado que acabamos por instituir.

A epistemologia feminista, desenvolvida, dentre outras personalidades, por autoras como Bell Hooks, teórica negra feminista, e outras que desejam promover a quebra do dualismo existente entre conhecimento masculino e feminino, seu pensamento crítico busca uma maior interação dos conteúdos e das práticas docentes, de forma a fazer com que alunos e professores tenham uma relação mais íntima com seu corpo a ponto de ceder um espaço maior em sala de aula para uma nova concepção da relação aluno/professor. Estas críticas feministas desejam fazer com que o fascínio e a sedução dos temas discutidos em sala de aula sensibilizem o alunado, transformando a sala de aula num palco onde as emoções e as sensibilidades de todos possam ser percebidas em um âmbito geral, o que transforma também o relacionamento entre si.

Sobre esse comportamento Hooks diz:

esperava-se que nós tivéssemos um nível de carinho e até mesmo de ‘amor’ para com nossas estudantes. Como pedagogas críticas estávamos ensinando a nossas estudantes modos de pensar diferentemente sobre gênero, entendendo plenamente que este conhecimento também as levaria a viver diferentemente. (HOOKS, 2001, p.118)

A retórica, os discursos, as práticas pedagógicas devem ser dotadas de sentimentos, a forma como encaramos a profissão, o saber e o amor, devem denotar todas as nossas sensibilidades e expor nossa subjetividade para nos relacionar de forma a incluir a diversidade étnica, social e cultural, com nova postura em sala de aula e o conhecimento adquirido através da educação, onde o ofício de historiadores/educadores – docentes – exige que estejamos preparados para formar cidadãos aptos a se relacionar em nossa sociedade contemporânea da informação, que se torna cada vez mais competitiva, fazendo-nos perceber que deve haver uma quebra de barreiras impostas nas relações entre educador e educando, pois ela tende a distanciar a vida acadêmica da cotidiana, devemos abrangê-la, conscientizando os discentes da importância de seu papel essencial de transformação social e política. Transformar a cultura de nossos estudantes, consequentemente da sociedade como um todo, demonstra que só através da educação as mudanças podem ser realizadas.

Em uma sociedade onde há multiplicidade de elementos culturais, sociais e econômicos, que o próprio conceito de verdade é algo constante e variável, é preciso que os educadores transformem suas posturas discursivas para que possam ser tão abrangentes quanta toda essa diversidade. A interdisciplinaridade faz com que a busca sensível pelo conhecimento produza no historiador um senso crítico para se pensar as relações entre sujeito/objeto e presente/passado permitindo apropriações e representações. Nós, enquanto educadores, temos um compromisso social na formação profissional e/ou pessoal dos nossos alunos, pois se encontrarem estímulo se dedicaram melhor a leitura, ao questionamento das afirmações que lhes são passadas e a produção de textos, terão uma nova perspectiva para promover a valorização e a transformação social de nossa cultura educacional.

Referências

ARAÚJO, Marlene de. O Corpo na condição docente: exigências e atributos. UNILESTE-MG, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. “Histórias nos Guias Curriculares - Anos 70”. IN: **Caminhos da História Ensinada**. Campinas- SP. Editora: Papyrus, 1993.

GOELLNER, Silvana Vilodre. “A Produção Cultural do Corpo”. IN: **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um Debate Contemporâneo na Educação**. (Orgs.) LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana Vilodre. 3ªEdição – Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2007.

HOOKS, Bell. “Eros, Erotismo e o Processo Pedagógico”. IN: **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. (Org.) LOURO, Guacira Lopes. Belo Horizonte - MG. Editora: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. “currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. IN: **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um Debate Contemporâneo na Educação**. (Orgs.) LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana Vilodre. 3ªEdição – Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2007.

KOHAN, Walter O. “A infância Escolarizada dos Modernos (M. Foucault). IN: Coleção “Educação: Experiência e sentido”. **Infância: Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte, Editora: Autêntica, 2003

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. “Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução”. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2005

MEYER, Dagmar Estermann. “Gênero e educação: teoria e política”. In: **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um Debate Contemporâneo na Educação**. (Orgs.) LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana Vilodre. 3ªEdição – Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2007.

MORRISH, Ivor. “A Sociologia da Educação”. IN: **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro. Editora: Zahar, 1975.

NÓBREGA, Terezinha Pretucia da. “Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo”. IN **Educação e Sociedade**. Vol. 26. No. 91. Campinas. Maio/Agosto. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200015&script=sci_arttext Acessado em 03 de dezembro de 2012.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. “Globalização e Identidade no contexto da Escola e do Currículo”. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131. maio/ago. 2007

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.. Belo Horizonte. Editora: Autêntica, 1999.

VEIGA, Ciyntia Greive. “História Política e História da Educação”. IN: **História e Historiografia da Educação no Brasil**. (Orgs). VEIGA, Ciyntia Greive e FONSECA, Thais Nívia de Lima. Belo horizonte – MG. Editora: Autêntica, 2003.