

# Currículo e Escola como Objeto de Estudo: Panorama sobre a produção científica na educação especial

## *Curriculum and School as an Object of Study: Overview on scientific production in special education*

**Geovana Mendonça Lunardi Mendes**

Programa de Pós-graduação em Educação (UDESC)

geolunardi@gmail.com

Noventa por cento do que escrevo é invenção. Só dez por cento é mentira.  
(Manoel de Barros)

## Exórdio

No reino da verdade, objetividade e neutralidade que é a Academia, optei por começar este texto com a provocadora frase de Manoel de Barros. Explico ao leitor tal escolha: trata-se de um texto que, para além de todo o labor científico presente em sua consecução, exprime um ponto de vista extremamente autoral.

Significa dizer que outro autor, diante da empiria aqui utilizada, escolheria e encontraria outros caminhos. Outras análises. A mim couberam estas invenções.

## O texto e seus caminhos

Quando convidada para assumir a Coordenação do Grupo de Trabalho (GT) em Educação Especial da Anped-Sul, para a reunião regional de 2010, recebi como um dos desafios discutir a produção científica do GT, tendo por foco a temática central do evento – Pesquisa, Formação e Ética. Aceitamos esse desafio e organizamos uma sessão especial para ser apresentada no GT intitulada “Pesquisa e formação na Educação Especial: contribuições da teoria crítica e análise sobre a produção do GT”.

Este texto é decorrência da apresentação preparada para essa mesa, obviamente com inserção das reflexões constituídas pelo debate acadêmico.

Debruça-se especificamente sobre a última parte do título da sessão: “análise sobre a produção do GT”.

Análises sobre produção científica das áreas acadêmicas têm sido um recorrente esforço realizado pelos pesquisadores. Além do óbvio estado da arte, dialogar com a produção dos seus pares possibilita conhecer os focos temáticos e os flancos ainda a serem cobertos e, em certa medida, traçar panoramas que possam auxiliar em novas trajetórias.

Seja no campo do Currículo, ou da Educação Especial, trabalhos como o de Veiga-Neto e Macedo (2007), Bueno (2008) e Baptista (2003) utilizam-se dessa estratégia e trazem importantes contribuições para a análise dos objetos a que se dedicam. Tal estratégia ajuda a analisar trabalhos acadêmicos, produção científica, políticas e outros documentos.

Também me utilizando de experiências analíticas anteriores (LUNARDI-MENDES, 2009), debrucei-me sobre a produção científica apresentada ao GT para a reunião de 2010, objetivando encontrar tendências, focos e ambivalências.

Nesse perscrutar, optei por escolher um caminho metodológico e analítico pouco usual e, desse modo, para apresentá-lo, organizei o presente texto fazendo duas ressalvas, duas problematizações e por fim algumas impertinências.

## Primeira ressalva

Refere-se ao lugar de que falo. Ainda que com uma trajetória construída na Educação Especial, realizei um esforço para fazer uma análise outsider. Isso significa que optei por dialogar pouco com as questões próprias da área e me ocupei de entender como o campo da produção científica da Educação Especial vê e representa objetos comuns a outros campos, no caso desse texto, as enunciações sobre escola e currículo.

Nos últimos anos tenho centrado meus estudos no campo dos Estudos Curriculares e, desse modo, me autorizo a dizer que realizei uma leitura “curricular” sobre a produção apresentada ao GT, focalizando, conforme já anunciado, dois objetos: as enunciações sobre escola e currículo nos estudos da área de Educação Especial.

## Segunda ressalva

Diz respeito ao destaque feito no título deste artigo e à estratégia metodológica utilizada para a análise do material. Como expresso no título, este artigo trata de uma análise **panorâmica** sobre uma produção circunscrita: a reunião regional de 2010.

Tal ressalva faz-se importante porque, ainda que análises desse tipo nos permitam generalizações, de partida tenho consciência do seu caráter restrito. Isso significa dizer que, ainda que tenha encontrado pertinências entre as análises aqui feitas e outras de caráter nacional, trata-se de um voo panorâmico sobre um recorte muito específico. Tal especificidade me fez decidir por um diferente caminho metodológico.

Inicialmente empreendi um esforço de analisar detidamente os resumos dos textos aprovados, construindo algumas categorias. Mesmo que esse esforço metodológico seja sempre apreciável, ao organizá-lo decidi abandonar esse processo analítico e me dedicar não somente a realizar um panorama, mas sim a trazer problematizações.

Desse modo, ainda que o panorama tenha sido o caminho para as problematizações, é sobre elas que o “fôlego” deste trabalho se detém.

Então, sumariamente, a produção apresentada ao GT de Educação Especial pode ser assim descrita: foram submetidos 77 trabalhos para avaliação do GT. Tal produção não se circunscrevia apenas à produção da região Sul, ainda que a reunião seja regional; foram recebidos trabalhos das regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste. Após o processo de avaliação, foram aprovados 32 trabalhos. As análises aqui realizadas detiveram-se sobre esta produção.

## Problematização 1 – Como a escola aparece em nossos estudos?

Daniel Pennac (2009) escreveu um romance que virou bestseller na Europa, denominado “Mágoas da Escola”. François Bégaudeau (2009), outro francês, já tinha conseguido sucesso semelhante com o seu livro “Entre os Muros da Escola” e depois com o filme homônimo. Esses são apenas alguns exemplos

dos vários textos que têm sido produzidos para publicizar para a sociedade comum o que se chama de “crise da escola”. A propaganda “crise” nos últimos tempos não tem sido objeto apenas de estudiosos da educação, mas cada vez mais os próprios sujeitos que vivem a escola, professores e alunos, têm feito de seu contexto matéria-prima para partilhar suas experiências.

Esse aparente destaque social para a escola, presente na mídia, no cinema e nas produções literárias, coaduna com um “enxarcamento” de produções também no campo científico. Muito se produziu, investigou e teorizou sobre a escola na área da Educação.

Tantos estudos geraram a imprecisão do termo. A palavra “escola” tornou-se uma categoria genérica e universal. A tradição da Escola Moderna, com todas as suas características, tornou-se uma expressão a-temporal. Parece que, independentemente do contexto, as escolas são sempre as mesmas, por isso a imposição do uso da palavra no singular e a representação partilhada no senso comum e presente no “inconsciente coletivo”.

Faço esse destaque porque na produção científica tal situação gerou uma “falsa” produção sobre a escola. Muito se fala, muito se cita, mas de fato poucos são os estudos que adentram no universo escolar para tentar compreendê-lo e explica-lo<sup>1</sup>.

Ao me debruçar sobre a produção submetida ao GT de Educação Especial com as seguintes perguntas “Como a escola aparece em nossos estudos?” e “De que escola nós falamos?”, encontrei uma situação parecida com a descrita acima. Dos 32 trabalhos analisados, em onze a preocupação e a presença da escola eram destacadas. Interrogando sobre de que escolas falavam, foi possível identificar duas enunciações:

- a escola é focalizada como o lugar em que se operam as políticas educacionais, em especial no caso do GT, as políticas de inclusão escolar. É o espaço de implementação e também de construção de políticas;

- a escola é vista como, obviamente, lugar das práticas.

---

<sup>1</sup> Aqui vale uma consideração. Ainda que nos últimos tempos a produção científica na área da educação tenha sido composta de inúmeras investigações sobre o cotidiano escolar, o recorte dessas pesquisas é na maioria das vezes muito específico e pouco preocupado em explicar a escola em suas práticas.

No entanto, salta aos olhos nesses trabalhos que ao se referir à escola a preocupação concentra-se na organização do trabalho educativo. Fala-se de como a chamada “escola inclusiva” está tentando organizar seus espaços, reordenar o papel dos sujeitos, suas funções etc.

É expressiva, nessa reunião, a quantidade de trabalhos sobre a escola inclusiva: desde as políticas às práticas. No entanto sobressai o foco no ordenamento: como estamos fazendo e de que modo está acontecendo esse processo.

Veiga-Neto (2008), num belo insight sobre a proclamada crise da escola, se utiliza dos estudos de Giddens para destacar que a escola é um “não-lugar”, um lugar de passagem, ou um entre-lugar tão comum em tempos pós-modernos. É um lugar de trânsito, em que diferentes práticas se unem e confluem.

Talvez por isso essa permanente sensação de crise. Ainda que pense modernamente, entendo que em muitos estudos a escola tem assumido esse espaço de não-lugar. Ou seja, ao não assumirmos que ela tem características próprias e sui generis para realizar suas práticas, roubamos sua especificidade.

Hodiernamente, tal situação tem se intensificado pela fragilização do trabalho escolar com o conhecimento (SAMPAIO, 1998; LUNARDI-MENDES, 2005). Do que se ocupa efetivamente a escola atual? Qual sua função? A que se dedica?

Tais perguntas tornam-se pertinentes porque a escola tem deixado de ocupar-se do trabalho com o conhecimento escolar e passado a ocupar outras funções, como guarda, tutela, cuidado. Essa modificação na função é vivenciada por todos, alunos e professores. Há um “mal-estar”, no espaço escolar, acalentado pelo descompasso entre o imaginário da função pedagógica presente na cabeça dos professores, a realidade e necessidades prementes dos alunos e a expectativa dos pais.

Tal problemática gera uma indefinição nesse espaço e em suas práticas. Essa imprecisão é alimentada pelo conjunto volumoso de reformas que tem privilegiado a escola para sua realização.

No entanto, os estudiosos da área do Currículo que se ocupam de temas como reforma curricular há muito apontam para a necessidade de entendermos as especificidades da escola.

Tyacke e Tobin (1994), ao descreverem a estrutura comum presente em quase todas as escolas, denominam tais características de “gramática do ensino”. Ao chamarem a atenção para a presença constante de ciclos de reforma na história atual da educação escolar, destacam: “a menos que os reformadores comecem a lidar com a ‘gramática do ensino’ histórico, seus esforços para dar início a uma mudança curricular serão sempre frustrados” (1994, p. 453).

Conforme afirma Forquin (1993), temos na escola um tipo particular de socialização. A escola estabelece uma relação diferente com a cultura, na medida em que, ao mesmo tempo em que cumpre essa função socializadora, não transmite uma cultura, mas uma parte, um recorte dela. Ao mesmo tempo, nesse recorte não é transmitido também só aquilo que é designado, mas uma série de sentimentos e significações, criando outra forma de comunicar aquilo que foi escolhido. Por isso o autor utiliza a idéia da bricolagem para destacar a relação entre escola e cultura.

Para ele, a escola constitui em seu fazer, através da transposição didática entre outros elementos, uma espécie de cultura *sui generis*, dotada de uma dinâmica própria que extrapolam os limites da escola, levando as marcas dessa organização para outros espaços que não o escolar.

Assim como na Idade Média o pensamento escolástico formou determinados hábitos, na Idade Moderna a cultura escolar também deixou suas marcas para os nossos dias. A cultura escolar, como um conjunto de hábitos, saberes, critérios e sistemas de valores típicos da vida escolar, não pode ser vista somente como reflexo da cultura dominante; ela é fruto do conflito estabelecido entre a escola e o contexto em que se situa.

Como destaca Forquin (1993, p. 17):

reconhecer esta especificidade da cultura escolar não equivale pois a separar os sistemas de pensamento subjacentes aos sistemas de ensino (Bordieu, 1967) dos outros dispositivos cognitivos e simbólicos que estão em ação no campo social, mas leva a colocar ênfase na complexidade das relações entre escola e cultura e na impossibilidade de ver naquela o simples veículo ou reflexo de uma cultura posta como uma entidade una e indivisa.

Dito de outro modo, a escola, nas suas práticas cotidianas, organiza um fazer que não é mera reprodução cultural, há ali um tipo de socialização que é próprio da escola, mas que ao mesmo tempo tem relação direta como o con-

texto cultural no qual está imbricada esta escola. A escola forja-se na cultura, e ao forjar-se origina um tipo específico de cultura.

Diferentemente de Forquin, mas também influenciado pelos estudos culturais, Perez Gomez (1998, p. 17) tenta trazer algumas contribuições para o estudo da escola e, mesmo não utilizando o termo cultura escolar, diz entender a escola como um entrecruzamento de diferentes culturas sendo cultura, “el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales y colectivos dentro de un marco espacial y temporal determinado”.

Movido por essa idéia de cruzamento, o autor aponta que a escola produz em suas práticas diferentes tipos de cultura, que seriam a cultura crítica, originada das disciplinas; a acadêmica, refletida no currículo; a social, caracterizada pelo entorno social; a institucional, presente no fazer da instituição; e a experiencial, presente na experiência dos alunos.

Percebe-se que, mesmo utilizando-se de outra lógica, o autor parece apontar para o mesmo caminho de Forquin, defendendo a idéia de que na escola contemporânea se realiza um tipo característico de fazer que dá origem a um tipo específico de cultura.

Parece-me que, para o conceito de cultura, Viñao Frago é o que apresenta o conceito mais burilado: “La cultura escolar es vista como un conjunto de teorías, principios o criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones educativas” (1998, p. 1680). O autor também aponta uma divisão dessa cultura em diferentes núcleos – acadêmica, discurso, atores, institucionais e práticas – para guiar as nossas formas de investigação desse espaço.

Para Viñao Frago (1998, p. 179),

el nucleo de la cultura escolar lo constituyen un conjunto de prácticas o pautas de comportamiento con un cierto grado de consolidación institucional [...] Se trata, en definitiva, de modos de actuar que sedimentados a lo largo del tiempo, son adoptados e interiorizados de un modo automático, no reflexivo, por profesores e alumnos.

A partir da análise dos resumos podemos depreender que os estudos apresentados no GT não tomam como objeto a prática das escolas no seu trabalho com o conhecimento, mas sim focalizam sua estrutura organizativa e gerencial.

Tal situação pode ser decorrência do próprio excesso de mandatos (NÓVOA apud AFONSO, 2010) do qual a escola atual é refém e com que as políticas de educação inclusiva têm significativamente contribuído.

No entanto, como principal preocupação, podemos destacar que essa ênfase nos estudos centrados nos aspectos organizacionais da escola sem priorizar o trabalho pedagógico de sala de aula e nos serviços especializados da Educação Especial, pode nos indicar o tipo de inserção escolar que está se construindo para os alunos com deficiência.

Entendo que a defesa pela escola inclusiva está articulada à defesa do acesso e da universalização de uma educação básica de qualidade para a maioria da população, incluindo os sujeitos com deficiência, que historicamente foram alijados desse processo. Por essa lógica, torna-se premente em nossos estudos a defesa de uma escola que de fato priorize o trabalho com o conhecimento escolar, como forma de possibilitar o que Young (2008) chama de acesso ao “conhecimento poderoso”.

Abrir mão disso é cair na armadilha de defesa de uma escola inclusiva como espaço de socialização escolar, coisa que há muito temos negado na Educação Especial.

Como afirma Goodson (2008, p. 39),

De um modo geral, o que estou querendo dizer com isso, é que a escolha do momento da mudança curricular deve ser feito cuidadosamente. Essa é uma lição primária das histórias da educação. Atualmente, essa escolha do momento para as iniciativas de mudança é extremamente problemática devido às forças globais que já consideramos. É bem possível que, nos tempos atuais, as forças progressistas deveriam estar a favor da conservação educacional e não a favor da mudança.

O alerta de Goodson nos faz ver que às vezes necessitamos interrogar melhor as reformas que se propõem a resolver os problemas da escola e modificar também o seu papel. No caso das propostas de inclusão, por seu caráter ideológico, muitas vezes questioná-las torna-se difícil, mas é um exercício extremamente necessário.

## Problematização 2 – O que chamamos de currículo?

Quando interrogamos a produção do GT sobre o que é currículo, encontramos um quadro semelhante ao identificado com relação ao conceito de es-



cola. Treze trabalhos expressavam preocupações ou citavam o currículo como um aspecto a ser observado no estudo a que se propunham, no entanto, ao fazermos a exegese do conceito, identificamos alguns aspectos que parecem decorrer de características do próprio campo dos estudos curriculares.

Um deles diz respeito à questão: o que é currículo? Em todos os trabalhos identificamos diferentes sentidos para o termo, às vezes o currículo como plano pedagógico, outras vezes como disciplina, outras como organização do trabalho da escola.

Ocorre que atualmente dentro do próprio campo vivemos uma espécie de “esgarçamento” do conceito: tudo é currículo. Parece que o termo foi ganhando fôlego e deixou de ser apenas mais um dispositivo educativo envolvido com a constituição e o exercício da cultura escolar para ser elevado à categoria de artefato central da escolarização. Em decorrência disso, segundo Moreira e Macedo, a palavra “currículo” sofreu tantas flexibilizações que passou a ser utilizada para “denotar todo e qualquer fenômeno educacional” (2002, p.11)<sup>2</sup>. Dito de outro modo, tornou-se difícil, nos dias de hoje, não encontrar o termo “currículo” em qualquer texto que fale sobre a educação.

Além disso, Sossai, Lunardi-Mendes e Pacheco (2009) destacam que o momento atual, marcado pelos fluxos globalizantes, tem trazido ainda mais essas características para os estudos curriculares.

Todas essas questões parecem reverberar no campo de estudos da Educação Especial: há uma imprecisão no conceito de currículo. Ao mesmo tempo, o uso no sentido mais abrangente do termo comunga de idéias modernas que buscam a definição do modus operandi da escola em tempos de educação inclusiva.

Quando se ocupam de questões mais vinculadas às práticas pedagógicas, se fôssemos nos basear na tradição Tyleriana<sup>3</sup> diríamos que, das quatro per-

---

<sup>2</sup> Embora estejamos vivendo um momento de efervescência de ditos curriculares, é importante lembrar que desde a década de 1970 um grande número de produções acadêmicas enfatiza a centralidade do currículo nos processos de educação; discutindo os artifícios que estabelecem aquilo que é considerado conhecimento digno de ser selecionado, ensinado e aprendido nas escolas. Cf.: MOREIRA e MACEDO, 2002, p. 11-34.

<sup>3</sup> Ralf Tyler, em seu clássico livro, explicita na introdução as quatro perguntas que o currículo deve responder. As perguntas orientam para a necessidade de determinar claramente, em um processo educacional, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação.

guntas curriculares clássicas (O quê? Por quê? Como? Para quê?), o campo da Educação Especial tem se dedicado às duas últimas.

Parece que quando se referem ao currículo, os trabalhos preocupam-se também com as questões organizacionais: como organizar os serviços, qual o papel dos especialistas, etc. Preocupações sobre “o que” ensinar ou “o que” se ensina não têm tanta visibilidade como as questões mais operacionais.

Por que isso ocorre? Estranhamente, na defesa de uma escolarização obrigatória para todos, tornar o conhecimento escolar acessível a uma parcela de alunos que apresenta necessidades específicas para acender a ele teria que estar no eixo central das discussões.

Em vários estudos – Lunardi-Mendes, Bueno e Santos (2008) e Sampaio (1998) – temos identificado a manutenção de uma prática curricular que toma a disciplina como foco, e desse modo confere ao currículo uma estabilidade.

Como afirma Goodson (2008, p. 28),

Em certo sentido, a disciplina escolar funciona como o arquétipo da divisão e da fragmentação do conhecimento em nossa sociedade. Encapsulados no microcosmo de cada disciplina debates mais amplos sobre os objetivos sociais do ensino são levados a cabo, mas esses debates são realizados de uma maneira insulada e segmentada (na verdade, sedimentada) na série de diferentes níveis internos e externos e nas arenas públicas e privadas do discurso. A harmonia entre níveis e arenas é uma busca elusiva: a estabilidade e a conversação, portanto, continuam a ser o resultado mais provável da estruturação do ensino, da qual as disciplinas são um ingrediente tão crucial.

Contraditoriamente, ao centrar foco no estudo da escola inclusiva<sup>4</sup> parece que a produção do campo da Educação Especial não tem dado atenção às decorrências do modelo disciplinar para as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas.

A estabilidade das práticas pedagógicas de sala de aula e as dificuldades de mudança são decorrência, entre outras coisas, da presença forte de um modelo de currículo que ainda tem como eixo organizador a disciplina escolar. Como explica Lopes (2008), mais do que como um organizador de saberes a disciplina também funciona como um dispositivo de pensamento que determina nossas escolhas didáticas e curriculares.

---

<sup>4</sup> Mais de quinze trabalhos têm como foco de estudo a escola inclusiva.

Princípios curriculares identificados pelos estudos de Sampaio (1998) e Lunardi Mendes (2005), conforme Bernstein destaca, ainda estão presentes: hierarquização, fracionamento, fragmentação. Tais princípios levam a práticas que tomam como foco o ensino, ao invés da aprendizagem; as tarefas, mais do que os conteúdos; e o resultado, mais do que o processo.

Esses princípios são, do ponto de vista de uma escola inclusiva, desastrosos. E para mudá-los é necessário e urgente o escrutínio das práticas que os mantêm vivos.

## Impertinências...

Enfim, o panorama sobre as produções do GT de Educação Especial nos conduz a produzir algumas conclusões impertinentes, posto que já foram apresentadas por outros trabalhos, e outras que podem ser consideradas até como um “apelo” conservador, diante desse emaranhado de proposições de mudança que estamos vivendo.

O primeiro deles diz respeito às distinções entre o que entendemos como mudanças curriculares. Parece que as mudanças curriculares produzidas pelas propostas de escola inclusiva no Brasil não têm provocando grandes inovações, em especial nos conteúdos e nas metodologias.

O segundo, o excesso de mandatos a que a escola está envolvida, parece-nos fazer perder o foco de qual é verdadeiramente a sua função. Como afirma Afonso (2010), temos que romper com o excesso de mandatos da escola e voltar a sua função essencial: o trabalho com o conhecimento. Nesse movimento, Afonso sinaliza que um dos caminhos seria recurricularizar as discussões acerca da escola.

Por fim, nessa lógica, minha maior impertinência é admitir que, mais do que recurricularizar as discussões sobre a escola, entendo que no âmbito da Educação Especial temos que “curricularizar” a discussão sobre a escola inclusiva. Talvez seja esse o caminho para de fato garantir o papel da Educação Especial e sua importância na construção de uma educação básica de qualidade.

---

**Resumo:** Este texto apresenta discussão sobre a produção científica do Grupo de Trabalho (GT) em Educação Especial da Anped-Sul, objetivando encontrar tendências, focos e ambivalências, a partir de duas ressalvas, duas problematizações e, por fim, algumas impertinências. Nesse contex-

to, apresenta um caminho metodológico e analítico pouco usual que, está expresso na organização do texto. As análises sobre produção científica das áreas acadêmicas têm sido um recorrente esforço realizado pelos pesquisadores. Além do óbvio estado da arte, dialogar com a produção dos seus pares possibilita conhecer os focos temáticos e os flancos ainda a serem cobertos e, em certa medida, traçar panoramas que possam auxiliar em novas trajetórias.

**Palavras-chave:** Currículo; Escola, Educação Especial

**Abstract:** This article presents discussion of the scientific production of the Working Group (WG) in Special Education Anped-South, aiming to find trends, outbreaks and ambivalences, from two exceptions, two contextualizing and, finally, some impertinence. In this context, presents a methodological approach and analytical unusual that is expressed in the organization of the text. The analysis of scientific output of academic areas have been a recurring effort conducted by the researchers. Besides the obvious state of the art, dialogue with the production of their peers enables know the thematic foci and sides yet to be covered and, to some extent, trace panoramas that can assist in new trajectories.

**Keywords:** curriculum, schools, special education

## Referências

- AFONSO, Almerindo. Discursos sobre a escola enquanto organização curricularizada. In: IX Colóquio sobre questões curriculares, V Colóquio Luso Brasileiro – Debater o currículo e seus campos políticos, fundamentos e práticas. 2010, Porto. **Anais**. Porto: CIIIE, 2010.
- BAPTISTA, C. R. As Políticas de Educação Especial: Região Sul. In: BUENO, J. G.; FERREIRA, J.R. (orgs.) **Políticas Regionais de Educação Especial no Brasil**. Texto apresentado na 26 reunião da Anped, Caxambu, 2003.
- BÉGAUDEAU, François. **Entre os muros da escola**. São Paulo: Martins, 2009.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.
- GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- HAMILTON, David. Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 45-71, jan./jun. 2000.
- \_\_\_\_\_. Sobre as Origens dos Termos Classe e Currículo. **Teoria e Educação**, n. 6, Porto Alegre, 1992.
- LOPES, Alice Casimiro. Porque somos tão disciplinares? In: **Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp. p. 201-212, out. 2008
- LUNARDI-MENDES, Geovana M. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares no atendimento as diferenças dos alunos**. 2005. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- \_\_\_\_\_; BUENO, José Geraldo. SANTOS, Roseli Albino (org). **Deficiência e escolarização novas perspectivas de análise**. Araraquara(SP): Junqueira&Marin, 2008.
- LUNARDI-MENDES, Geovana M. & SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca. **Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa**. Florianópolis: UDESC, 2009.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo e Diferença no Contexto Global. Comunicação apresentada no painel Currículo e Cultura. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender; lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, 2008. **Caderno de resumos**. Porto Alegre: 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, identidade e diferença. In: \_\_\_\_ (orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto, 2002. p. 11-34.

\_\_\_\_. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1990.

PENAC, Daniel. **Mágoas da escola**. Porto: Porto, 2009.

PEREZ GÓMES, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morato, 1998, p. 11-18.

SAMPAIO, Maria das Mérces Ferreira. Um gosto amargo de escola. São Paulo: Educ, 1998.

SOSSAI, Fernando Cesar. **A um play do passado?** Ensino de História e “novas tecnologias educacionais”. 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

\_\_\_\_; LUNARDI-MENDES, Geovana M.; PACHECO, J. A. Currículo e novas tecnologias em tempos de globalização. **Perspectiva** (UFSC), 2009.

TAYLOR, Frederic. **Princípios de Administração Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

TYACK, D y CUBAN, L. **En busca de la utopia**. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica., 2001.

Young, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, vol. 28, n. 1001, p. 1279-1282, set/dez.2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). **Currículo: questões atuais**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1999. p. 59-102.

\_\_\_\_; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Estudos Curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? In: 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, out. 2007. **Anais**. Caxambu, 2007.

\_\_\_\_. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: Eliane peres et al.. (org.). **Trajétórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

VINAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. III CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA, 1998, Valladolid. **Culturas y civilizaciones**. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998. p. 167 – 183.

Recebido em 25/09/2012

Aprovado em 10/10/2012