



CURRÍCULO NARRATIVO E EFEITOS DE PODER SOBRE O EDUCADOR E ALUNO

NARRATIVE CURRICULUM AND EFFECTS OF POWER ON THE TEACHER AND STUDENT

Mirian Pacheco Silva¹
Maria Inês Petrucci Rosa – Orientadora²

¹Universidade Federal de Goiás/Instituto de Ciências Biológicas, mirianpac@gmail.com

²Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, minespetrucchi@gmail.com

Resumo

Neste artigo pretendo apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado. O objetivo é discutir o sentido da palavra currículo a partir dos efeitos de poder que ele exerce nos educadores e nos alunos. Com base nos discursos dos pesquisadores da área de currículo argumento que o modo como as disciplinas escolares são selecionadas, bem como, os conteúdos de ensino que são privilegiados na história do currículo, permitem apontamentos sobre a importância do currículo narrativo como possibilidade de ação para construirmos outras práticas curriculares.

Palavras-chave: currículo narrativo, disciplina, formação de professores, poder.

Abstract

In this article I intend to present the results of a survey of doctorate. The objective is to discuss the meaning of the word curriculum from the effects of power that it carries on educators and students. Based on the discourse of researchers in the field of curriculum argument that the way school subjects are selected, and the contents of education are given in the history of the curriculum, provide notes on the importance of the narrative curriculum as possibility of action to build other curricular practices.

Keywords: narrative curriculum, discipline, teacher formation, power.

Introdução

Neste trabalho, no qual apresentamos resultados parciais de uma pesquisa de doutorado, o objetivo é discutir o sentido da palavra currículo a partir dos efeitos de poder que ele exerce nos educadores e nos alunos. Segundo Oliveira e Amorim (2006, p.4) “*o currículo* acontece, difere, está em imanência com a temporalidade e a espacialidade modernas. É entre-lugar, zona de fronteira em que diferentes mediações culturais são realizadas”. Assim, nas escolas, as discussões que acontecem sobre o currículo se esbarram em questões do cotidiano escolar e provocam perguntas como: Quais conhecimentos compõem o currículo escolar? Como os conteúdos de ensino são escolhidos? Quais disciplinas devem ser ministradas?

A partir de entrevistas realizadas com onze professores e do subsídio teórico de autores da área do currículo (GOODSON, 2007, 2001, 1995; LOPES, 2005, 2004, 1999; MOREIRA, 2000, 1999; PACHECO, 2005; TADEU-SILVA, 1995) construímos quatro categorias, para análise do currículo e dos efeitos de poder sobre o educador e os alunos, são elas: definição dos conteúdos de ensino; sentido da palavra currículo, currículo narrativo como possibilidade de ação e práticas curriculares. Nestas categorias, a sexualidade, entendida como conteúdo de ensino, é o ponto de partida para o questionamento sobre a definição das disciplinas escolares. Em seguida é apresentada uma perspectiva do entendimento do currículo como experiência de aprendizagem e por fim é defendida a noção do currículo narrativo como possibilidade de ação para a formação de professores.

Definição dos conteúdos de ensino

A história dos conhecimentos que predominaram nos currículos escolares, nos revela que, em maior ou menor proporção, Matemática e Português sempre foram contemplados. Outros conhecimentos sempre foram ignorados, ou mesmo excluídos. Conteúdos sobre sexualidade, por exemplo, somente estão aparecendo de forma mais intensa no currículo oficial a partir dos últimos dez anos. Até a última década do século XX, o conhecimento sobre sexualidade não foi considerado como um conteúdo de ensino legítimo, exceto, em raras iniciativas de um pequeno grupo de pessoas interessadas em trabalhar com Educação Sexual que, constantemente, buscavam estratégias para transformá-lo em conteúdo de ensino.

Em relação a sexualidade como conteúdo de ensino, Santos e Bruns (2000, p.31) apresentam um panorama sobre as iniciativas de alguns pesquisadores, no sentido de trabalhar a sexualidade como conhecimento no currículo de formação de professores/as, durante a década de 1990. Essas iniciativas, na maioria das vezes, elaboradas em forma de projetos desapareceram tão logo surgiram. Esse fato aconteceu, em alguns casos, por falta de profissionais que não se sentiam preparados, em outros, por decisões de grupos que justificavam a não relevância desse conhecimento na Educação.

Assim, em alguns momentos da história curricular, a sexualidade foi compreendida como um conhecimento prático, liberal, e em outros momentos como conhecimento proibido ou religioso; como um assunto desnecessário do qual não se podia falar a não ser em confissões ou em consultórios médicos. Sendo um assunto proibido, não podia tornar-se disciplina escolar. No entanto, neste momento de início de um novo século, a sexualidade volta à cena nos espaços escolares como um assunto atual e necessário, pois os dados sobre o número de gravidez não planejada e proliferação de DST entre os jovens são alarmantes. (BRASIL, 2006)

Então pergunto: Será que a sexualidade entendida como um conhecimento escolar deve ser trabalhada em forma de disciplina? De acordo com as sugestões propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), a resposta é não. Nesses documentos, a Educação Sexual aparece como um tema transversal que pode ser trabalhado por qualquer professor de qualquer área de ensino. Nesse caso, qual conteúdo da sexualidade o professor deve privilegiar? Como ensiná-lo?

Lopes (1999, p.181), ao discutir sobre “semelhanças e diferenças entre o processo de produção do conhecimento científico e o processo de ensino”, salienta que não devemos ensinar apenas os resultados da construção das idéias científicas como uma verdade

absoluta. Os erros, impasses e as dificuldades da Ciência, ou seja, o processo histórico, também deve ser considerado no ensino. Nesse caso: Será que devemos, também, considerar os erros, as experiências, as vivências das pessoas sobre sexualidade? Ou será que essas experiências não devem ser consideradas? Qual é a noção de sexualidade sustentada nos currículos escolares?

Louro (2003, p.44) afirma que “uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas”, normatizando as ações dos sujeitos para um único padrão de normalidade. Nesse caso, tudo aquilo que não atende as normas compõe uma outra forma de conhecimento que não deve ser trabalhado como conhecimento escolar, pois foge do padrão de normalidade. Algumas disciplinas, alguns conhecimentos já são tradicionalmente reconhecidos. Outras disciplinas consideradas fora do padrão e outros conhecimentos não tradicionais, como sexualidade, não são e dependem de interesses dos grupos profissionais para serem legitimados como conteúdo de ensino.

Burke (2003, p.86) nos diz que “as disciplinas científicas, em particular, foram consideradas como uma ‘invenção’ de fins do século XVIII e início do XIX”. No entanto, Goodson (2007, p. 244) afirma que “as disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais.” Assim, Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar. Ao pensar que a tradição interfere na organização das disciplinas, é possível pensar que determinadas tradições assumem uma visibilidade maior no interior das fronteiras disciplinares. Goodson ressalta que algumas tradições disciplinares podem ser “relacionadas com as origens da classe social e com os destinos ocupacionais dos alunos” (GOODSON, 2001, p. 178).

Além disso, também é possível relacioná-las à organização dos profissionais da área, já que as disciplinas escolares envolvem grupos de pessoas com interesses e intenções diferentes, em particular pelos interesses materiais de cada professor/a. Portanto, o autor alerta que os cursos de formação de professore/as poderiam aprofundar as discussões sobre os papéis dos futuro/as professore/as e as opções com as quais eles irão se confrontar ao longo de sua vida profissional.

É sabido que as disciplinas escolares possibilitam a organização do/as professore/as em grupos para defenderem e lutarem por seus interesses, bem como, para promoverem ações para a manutenção dessas disciplinas. Esse fato apresenta as pessoas que ocupam posições de poder como responsáveis pelo controle do saber na sociedade. Assim, pensar currículo significa também pensar em uma questão histórica de poder. Mas estudar a história do currículo relacionada com poder não é uma tarefa fácil, uma vez que, não existe na literatura um ponto único e central no qual esse tema foi estabelecido. Pelo contrário, em todos os documentos, o currículo se apresenta como constituído por rupturas, descontinuidades e transformações, ou ainda, como ressalta Lopes (2005, p. 263) “hibridizado”. Isso não poderia ser diferente, pois o currículo é produto de uma elaboração humana e, sendo assim, certamente é permeado por diferentes conceitos e compreensões.

Ao pensar no currículo como produto de uma elaboração humana, é possível admitir que ele também fabrica sujeitos através de relações de forças desiguais. As correlações de forças desiguais induzem a estados de poder. Para Foucault (1988, p. 89-91). “O poder não é algo que se adquire, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar, o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e imóveis”. Mas nesse caso, não faz sentido falar em poder como sendo apenas coercitivo ou negativo, como algo que já está dado, pronto, acabado, como algo que se exerce verticalmente. Ao

contrário disso, faz sentido falar em poder como difuso no social e nas relações. Poder sendo exercido em todos os pontos.

Goodson (1995); Pacheco (2005); e Tadeu-Silva (1995, 2002) nos mostram como ao longo do tempo, o currículo foi validado e legitimado por determinados grupos que legalmente estavam autorizados a pensá-lo e concebê-lo, obedecendo a decisões políticas, econômicas ou até mesmo particulares. Portanto, o questionamento sobre os conhecimentos que constituem ou não o currículo, como sexualidade, por exemplo, significa entre outras coisas, questionar o próprio entendimento da palavra currículo bem como os efeitos de poder que são provocados em professore/as e aluno/as.

Sentido da palavra currículo

Não existe consenso no entendimento da palavra currículo, principalmente, porque, segundo Oliveira e Amorim (2006, p.4) “os sentidos de currículo são produzidos nas respostas, na busca de sua ação, efeito ou aparecimento”. Entretanto, mesmo não existindo consenso, existe um vasto campo de teorias sobre o currículo que abrange desde as teorias tradicionais, passando pelas teorias críticas e pós-críticas (TADEU-SILVA, 2002) nas quais se discutem sobre conceitos e definições.

Para Moreira (1997, p. 11) o conceito de currículo “é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada”. No entanto, o autor apresenta algumas definições mais usuais para essa palavra currículo que são: conhecimento escolar e experiência de aprendizagem. Ao apontar currículo como conhecimento escolar tem-se uma relação direta com o conhecimento pedagógico e didático, com aquilo que deve ser aprendido pelo aluno. Esse foi o sentido mais dominante para a palavra currículo no decorrer da história. Por outro lado, é ainda recente a utilização da palavra currículo entendida como experiência da aprendizagem.

Foi a partir das mudanças que ocorreram na sociedade, tanto econômicas, quanto políticas, sociais e culturais que esse novo entendimento da palavra currículo foi se formando, e assim, passou a significar, também, “o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola” (MOREIRA, 1997, p. 12). Pacheco (2005, p. 29-42) também nos conta o que se entende por currículo. O autor aponta 1663 como sendo o ano em que o termo currículo foi dicionarizado pela primeira vez. O significado atribuído a esse termo foi “curso regular de estudos numa escola ou numa universidade”.

Após apresentar os diferentes significados atribuídos por diferentes autores, Pacheco (2005, p. 39) sugere que “devemos reconhecer que a fragmentação do campo curricular compreender-se-á, preferencialmente, pela inexistência de um consenso não sobre o que significa, mas do que deve veicular e do modo como deve ser organizado”. O autor aponta ainda, a necessidade de considerarmos, nos estudos de currículo: a epistemologia, a política, a economia, a ideologia, a técnica, a estética e a história. Para ele “o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas”.

Ainda na perspectiva de entender o currículo como um conjunto de experiências, Goodson (2007, p. 242) afirma que o currículo também pode ser entendido como narrativa. O autor aponta para a importância de refletirmos sobre novas especificações para o currículo. Ele afirma que o currículo prescritivo já está acabando, devido às mudanças

constantes na ordem social mais ampla que desestabiliza a confortável aliança entre poder e prescrição. Para o autor, estamos entrando numa nova era que ainda está longe de ser definida. Ao relatar sobre um projeto intitulado “aprendizagem narrativa”, o autor afirma que essa pode ser uma saída. O tipo de aprendizagem que ele chama de narrativa é aquela que se “desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Os motivos que emergem nela são: o trajeto, a busca e o sonho”. (GOODSON, 2007, p. 248).

Currículo narrativo como possibilidade de ação

A proposta de currículo narrativo, conforme afirma Goodson, ainda está longe de ser bem definida, porém instiga-nos a pensar em novas especificações para o campo curricular. “Estamos apenas no começo. É um início que traz a esperança de que possamos, finalmente, corrigir a ‘mentira fundamental’ que se situa no âmago do currículo prescritivo.” (GOODSON, 2007, p.251).

Para o autor, não se trata de escrever novas prescrições, ou novas diretrizes para as reformas, pois não existe mais lugar para o currículo prescritivo nesse mundo de instabilidade e de rápidas mudanças no qual estamos vivendo. No lugar do currículo prescritivo, o autor apresenta a possibilidade de lidarmos com a aprendizagem ligada ao contexto de vida, ou conforme ele denomina, aprendizagem narrativa. Para Goodson (2007, p. 250):

Ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve.

Ao entender a aprendizagem situada em um contexto tanto formal quanto informal, é possível entender também que, além da esfera oficial e das diversas instituições de ensino, as histórias de vida também interferem na produção de conhecimentos. Então, a partir desse entendimento, é possível encontrarmos uma brecha para repensarmos a questão da sexualidade no currículo de formação de professores/as, levando em conta não apenas o currículo prescritivo, mas também aqueles que vão ao encontro da “aprendizagem narrativa” ou “currículo narrativo”. Louro afirma que “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe”. (LOURO, 1997, p.64).

Nos cursos de formação de professores/as, durante o estágio supervisionado, os alunos-licenciandos têm a oportunidade de presenciar uma multiplicidade de sexualidades povoando as escolas. A mulher professora/mãe grávida; o adolescente passando por transformações corporais e de comportamento; a criança curiosa em relação ao seu contexto familiar; os alunos, na escola, dando o primeiro beijo ficando com o/a primeiro/a namorado/a; os homossexuais convivendo com a maioria de heterossexuais na salas de aula; os bilhetes-cartinhas de amor; a paixão platônica pelo professor/a; as piadas, risadas, torpedos e a troca de informações e confidências entre colegas.

Enfim, essa multiplicidade de sexualidades aponta que a escola continua sendo o espaço privilegiado de aprender, de namorar e de fazer amigos. Mas nos currículos de formação de professores/as a escola aparece como o espaço universal do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos validados e legitimados pelos grupos autorizados a

pensá-lo. Ou seja, na grande parte das vezes, nas disciplinas ligadas à licenciatura e em qualquer curso, não existe espaço normatizado para esse tipo de discussão, porém na escola e em outros inúmeros espaços de formação, a sexualidade está atrelada à história de vida das pessoas e, portanto incomoda, intriga e provoca comentários, questionamento e especulações.

Práticas curriculares

Em uma pesquisa realizada por Moreira, sobre propostas curriculares que foram desenvolvidas, nas duas últimas décadas do século XX, em alguns estados e municípios brasileiros; o autor afirma que as críticas sobre as reformas educativas têm acontecido, não somente no Brasil, mas em grande parte do mundo. Nas palavras do autor:

Reformas curriculares formais, que simplesmente acrescentam, eliminam ou substituem disciplinas e conteúdos, conservando a justaposição entre a formação referente ao conteúdo específico e a formação pedagógica, pouco têm contribuído para o enfrentamento dos entraves (MOREIRA, 2000, p. 7,8).

Sobre o movimento de reformas curriculares que ocorreu durante a década de 80, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, Moreira afirma que o resultado ficou aquém do esperado sem alteração significativa nos índices de evasão e repetência, no entanto, enfatiza algumas conquistas que ocorreram nesse período destacando “o empenho em democratizar a escola e a valorização dos conteúdos curriculares, desprestigiados, em momentos anteriores, pelo realce dado a métodos, técnicas e experiências de aprendizagem” (MOREIRA, 2000, p. 7).

Na década de 90, não aconteceram reformulações significativas no campo do currículo. A preocupação com o conhecimento escolar continuava aparecendo nos textos, porém com notável inspiração nos estudos culturais, pós-modernismo e do pós-estruturalismo. O distanciamento entre as reformas propostas-teoricamente e a realidade vivida no cotidiano das escolas foi notável, com exceção de tímidas inserções de temas como multiculturalismo, gênero e sexualidade.

No início deste novo milênio, após a implementação dos PCN, a sexualidade enquanto tema transversal tem ocupado um maior espaço nas escolas e nas situações de ensino. “Podemos considerar que foi o primeiro reconhecimento oficial, de porte nacional, da necessidade de implantar programas de orientação sexual nas escolas nos dias de hoje.” (MEYER et al, 2004, p. 11) Assim, inúmeros projetos surgiram para tentar controlar as situações-problema relacionadas com sexualidade, mas o que se percebe é que a maioria desses projetos enfatizaram a informação, sem considerar a experiência acumulada dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Em decorrência da modernidade, Kramer (1997: 5) sugere que nós nos acostumamos a olhar para o conceito de melhor como análogo ao conceito de novo, e diz que acostumamos a correr atrás do novo sem questioná-lo. A autora pergunta:

Mas de que é feito esse novo que tanto seduz? Da negação do já existente que se passa a chamar de velho. Esta também tem sido a lógica que vem orientando as propostas pedagógicas: lógica de atualização, que nega a experiência acumulada em troca daquilo que se chama de moderno. (KRAMER, 1997: 5).

Ao levar em conta a experiência acumulada ao propor o currículo, então a ação que aconteça sob a responsabilidade de um grupo privilegiado, fica incoerente e inconsistente.

No caso da sexualidade na formação de professor/as, propostas que levem em conta apenas o que um grupo privilegiado acha importante, não vão ao encontro das necessidades dos futuro/as professor/as. Nesse caso, uma saída seria pensar em propostas curriculares que levem em conta a participação de todos os sujeitos, mas isso aponta para a impossibilidade de uma proposta única.

Dessa forma, falar de apenas uma proposta, no Brasil, não faz sentido diante da desigualdade e das diversidades de contexto existentes. A idéia é pensar em propostas múltiplas e, nesse caso, penso em currículo narrativo, visto que, a realidade educacional também é múltipla e constituída por múltiplas histórias de vida. Kramer aponta ainda para a importância de garantirmos, na elaboração de propostas, a dimensão da humanidade que nos constitui. Para assegurar essa dimensão, ela afirma que devemos pensar também nos processos humanos de trabalho, como os que “garantem a possibilidade de que cada qual exerça sua autonomia, sua capacidade crítica e criativa, sua condição de sujeito da história, constituído de linguagem, de narrativa” (KRAMER, 1997, p.33).

Não é possível separar ou desconsiderar as inter-relações das propostas e das práticas. Segundo Lopes (2004, p. 112), a política curricular seleciona e organiza o que deve ser ensinado estabelecendo um princípio de distribuição, geralmente desigual. Ela acredita que as práticas desenvolvidas nas escolas interferem nas políticas curriculares, pois também são produtoras de sentidos. “Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)”.

Conclusão

Dentre a diversidade de teorias curriculares que existem, destacamos nesse trabalho, as pesquisas que estão na articulação entre sexualidade e currículo. No Brasil, uma das mais importantes pesquisadoras que trabalha nessa articulação é Guacira Lopes Louro. A autora aponta que “os discursos traduzem-se fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos” (LOURO, 2003, p. 47). Assim, no contexto da investigação aqui apresentada, a compreensão do currículo como conjunto de práticas discursivas que produzem sujeitos, produzem instituições e instituintes e é produzido por eles, faz com que as questões relacionadas com a sexualidade na formação de professor/as sejam vistas como constitutivas dessas práticas e desses sujeitos também.

Ser professor/a, nesse caso, vai além do exercício profissional meramente racional de práticas pedagógicas no contexto da escola. Ser professor/a é carregar consigo currículos como práticas, experiências e discursos que disciplinam, normatizam e produzem sujeitos fabricados para estar dentro do padrão, ou fora dele. Portanto, saliento que diferentes pessoas, ou seja, diferentes formas de expressão da sexualidade fazem parte de um mesmo espaço de Educação – a sala de aula. Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 8) nos aponta “o currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero”. O entendimento do currículo enquanto fator de produção de sujeitos, indica que os sujeitos são ativos e que, também ressignificam esses currículos. Isso aponta para a necessidade de cada vez mais provocarmos tensões, contradições e produzirmos outras relações no que se refere a práticas sociais e curriculares, possibilitando assim, pensarmos no currículo narrativo como possibilidade de ação na formação de professores.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural orientação sexual**. Brasília: MEC, 1997. v.10. 164p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Marco teórico e referencial : saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens** – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2006.

Disponível em:

http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/marco_teorico_referencial.pdf

Acesso em 23/08/2009

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; ver. José Augusto Guilhon Albuquerque. 15ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Trad. Attílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

_____. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Trad. Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto, 2001.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: autores associados. Maio/Ago. 2007 v. 12 n.35.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol: 18, nº 60, p.15-37, dez. 1997.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 26, Ago 2004, p.109-118.

_____. Discursos curriculares na disciplina escolar química. In: **Ciência e Educação**. V.11, n.2, Bauru – Faculdade de Ciências – UNESP: 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

_____. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar E. Estermann. RIBEIRO, Cláudia. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Gênero, sexualidade e Educação. ‘olhares’ sobre algumas das perspectivas teórico metodológicas que instituem um novo GE. In: **27 Reunião Anual da Anped**. 2004 Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_dagmar_meyer.pdf. Último acesso em: 21/07/2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papius, 1997.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. In: **Educação e Sociedade**. Ano XXI. n.73. Dez/2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. AMORIM, Antonio Carlos. **Sentidos de currículo: entre**

linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas. Org. Inês Barbosa de Oliveira, Antonio Carlos Rodrigues de Amorim. Campinas, SP: FE/UNICAMP ; ANPEd, 2006.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005

SANTOS, Claudiene. BRUNS, MARIA Alves de Toledo. **A educação sexual pede espaço:** novos horizontes para a práxis pedagógica. São Paulo: Ômega, 2000.

TADEU-SILVA, Tomaz. Apresentação. In: **Currículo:** teoria e história. Ivo F. Goodson. Trad. Atílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis-RJ: Vozes. 1995.

_____ **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2^a. Ed. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2002.