



CONSTRUÇÃO E PERMANÊNCIA ENTRE O IMPÉRIO E A CONTEMPORANEIDADE: DISCIPLINA E CURRÍCULO NA INSTRUÇÃO PÚBLICA

GT História da Educação

Artigo Completo

João de Deus dos SANTOS (FACEL/UNEMAT)

jzeus@unemat.br

Dimas Santana Souza NEVES (FACEL/UNEMAT)

dimasneves@unemat.br

Mara Gonçalves da SILVA (FACEL/UNEMAT)

silva.mara@unemat.br

Resumo

Estes escritos têm por objeto a primeira regulamentação escolar como constitutiva da organização curricular e do fazer dos professores no Brasil. O objetivo é analisar os modos como os governantes do século XIX compreenderam a formulação do currículo baseada na disciplinaridade e como esse modelo constituiu cultura escolar, reivindicada Contemporaneidade. Com referencial teórico em Foucault (2000) e Costa (2005) problematizamos normatizações que disseminaram formas regulamentadoras da organização do ensino escolar. O estudo conheceu como os discursos formulados em leis ordenaram os conhecimentos por ensinar, tendo como finalidade conformar a sociedade da época aos objetivos do Império.

Palavras-Chave: Instrução pública. Currículo escolar. Disciplinamento.

1 Inicialmente: o caminho percorrido

A instrução pública ou a educação pública, como contemporaneamente temos compreendido, possibilita temáticas desafiadoras para os estudos daqueles que se envolvem com o conteúdo e as políticas públicas de escolarização. Dentre essas possibilidades, optamos por questionar as relações entre práticas de professores e saberes que foram aplicados no trabalho exigido ou pelas famílias/governos ou pelo Estado/sociedade para qualificação e estabelecimento de organização e desenvolvimento sociocultural de gerações de crianças e jovens. Nessa direção, empreendemos um esforço para analisar, historicamente, alguns aspectos dos modos de produção de uma sociedade da normalização¹ de ideários e as ferramentas para objetivação e conformação de um tipo de sujeito que deveria ser concretizado

¹ Cf. Foucault (1999, p. 46) “[...] o poder se exerça ao mesmo tempo através desse direito e dessas técnicas, que essas técnicas da disciplina, que esses discursos nascidos da disciplina invadam o direito, que os procedimentos da normalização colonizem cada vez mais os procedimentos da lei, é isso, acho eu, que pode explicar o funcionamento global daquilo que eu chamaria uma “sociedade da normalização”.”

por meio da disciplinarização, da aprendizagem dos conhecimentos e ensinamentos exemplificados no ensino escolar².

É possível que nessas distribuições, estão estabelecidas relações de poder/saber que precisam de intensificação nas análises para compreendermos os modos como a forma de viver dos professores, a disciplina escolar e o currículo se relacionam na produção dos sujeitos vinculados aos objetivos da instrução/educação em cada época de uma sociedade. Nessa direção, os conhecimentos produzidos sobre esse tema, no início do império brasileiro, podem e devem ser úteis para o diálogo e compreensão de aspectos correlatos nos tempos atuais.

As potencialidades de análise com a noção de currículo, interconectada com a disciplinaridade, ajudam a pensar as relações entre culturas, culturas escolares e a ciência propriamente dita. Por isso, pensamos a partir da seguinte definição de currículo:

[...] ao me referir a currículo não estou pensando simplesmente no conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos etc. que compõem a atividade escolar, mas estou concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção, impulsionado por ímpetos que não são casuais. O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (Costa, 2005, p.41).

A partir dessa perspectiva, neste trabalho abordamos o currículo como construção, produzida a partir de problematizações na relação da ciência com a cultura, em permanente processo de disputa. O intento é relacionar a temática cultural com a questão científica e movimentar o campo de compreensão para que possamos pensar mais sobre as articulações disciplinares, a cultura de época e as construções curriculares.

Assim, esta possibilidade analítica permite alcançar os movimentos teóricos que conduziram a uma precisão na definição e hierarquização de saberes a partir das constituições de objetivos e organização esquadrihada da escolarização para domínio de conhecimentos que foram incorporados ao processo de instrução da infância. Então, pensamos a história da educação a partir dos modos de produzir os efeitos das disciplinas/conteúdos escolares na vida sociocultural e educativa dos escolarizados³.

² A era da governamentalidade, do biopoder e do disciplinamento dos sujeitos aqui interpretadas estão cf. Foucault (1999) e Foucault (2004, p. 277-295)

³ Cf. Ferreira (2014, p. 206) “Afim, a *desnaturalização* de conteúdos e práticas hegemonicamente fixados em disciplinas escolares nos permite tanto compreender as relações que se estabelecem entre conhecimento e poder quanto as posições que temos ocupado nas diferentes instancias que produzem os currículos escolares e acadêmicos”.

Afinal, o processo de organização do trabalho escolar e do currículo no Brasil foi estudado por Souza (2008) no decorrer do século XX. Também Zotti (2004) produz uma interpretação da história do currículo no Brasil. Entretanto, entendemos que é necessário ampliar essa construção de significado. E, nessa direção, precisamos esquadrihar as razões e motivações, políticas e institucionais, que ordenaram, a partir de regulamentações e respectivas prescrições pormenorizadas, os modos de governança de crianças em busca de autogoverno ou do governo de si⁴. Portanto, entender como foram os movimentos discursivos para fazer funcionar as tecnologias de si⁵ como aparato objetivador, subjetivador e disciplinador no interior da escola do período imperial.

2. Traços da contemporaneidade: resultado das produções/relações históricas na escola pública

Recentemente a sociedade brasileira foi surpreendida por um movimento de ideias que, além de nos conduzir a pensar sobre os saberes ensinados, induz para definir o papel do professor e os efeitos dos conhecimentos na vida dos estudantes. E, ainda permitiu compreender que as ações pedagógicas de ensino escolar não estão livres das ações deturpadoras e usos desqualificados nas atividades partidárias, ideológicas e disputas políticas pela construção da verdade e da conquista do poder. Quando mal compreendidas ou desvirtuadas do bom senso e responsabilidade com a educação da criança é um deletério procedimento, gerador de dúvidas e questionamentos desprovidos de seriedade e compromisso com a busca da verdade sobre a importância e o papel da escola, bem como a responsabilidade do profissional do ensino.

Assim, o aparecimento do movimento de ideias pertencentes a elite econômica/financeira (envolvido por parcelas de outros grupos socioculturais) denominado de “Escola Sem Partido”⁶ constituiu-se como um “carro-chefe”, como um “referencial”, enfim como um discurso propulsor dessa parcela da sociedade para forjar dúvidas e produzir questionamento sobre partes da *episteme escolar* e os modos de realização da escolarização contemporânea. Esse discurso alarmista visou, sobretudo, constranger, amedrontar ou mesmo silenciar professores, para impedir avanços na compreensão dos objetivos educativos atuais. Com isso, intentaram reverter

⁴ Cf. Foucault (2010, p. 42-44)

⁵ As ideias em torno de tecnologias de si ou técnicas de si se encontram em Foucault (2016, p. 34) e em Foucault (2004 A, págs. 255-257)

⁶ Cf. os textos presentes nos escritos de Frigotto (2017) ajudam a pensar sobre essas circunstâncias.

os objetivos da escolarização que é preparar os estudantes para o exercício efetivo da cidadania e qualificação para o trabalho, conforme define a LDB brasileira.

Nesse propósito, visavam a retomada de paradigmas superados de modos de ensinar, dos conhecimentos por ensinar, de domínio de saberes e potencialidades das práticas pedagógicas, para tentar fazer a sociedade retornar a um modelo tecnicista, mnemônico, combinado com ações obscurantistas e negacionistas. Tais formulações ensejaram a volta de formas e conteúdos antigos para implementar ideias de neutralidade da ciência, imparcialidade do conhecimento escolar e a isenção ideológica do professor. Isso tudo para maquinar o desenvolvimento de procedimentos, exclusivamente, mecânicos de “transmissão de conteúdos” no desempenho das atividades de ensinar. O que faz do currículo uma vinculação ideológica com o trabalho do/a professor/a e não comprometido com os conteúdos escolares, a liberdade de ensinar e busca da qualidade e efetividade das práticas de ensinar. Na realidade, pretenderam reconstituir uma aprendizagem limitada pela rotina, decoração, repetição, memorização e conformação dos saberes sem qualquer diálogo e desenvolvimento da capacidade interpretativa e criativa dos escolarizados.

Elementos esses que fazem/incluem no currículo escolar os procedimentos de ensino e não somente a “matéria” ou “conteúdo escolar”, isto é, não somente a disciplina escolar ou os saberes por ensinar. Essa é uma situação que vislumbrou o retorno, de maneira muito semelhante nos conteúdos, aos processos e procedimentos vivenciados pela humanidade, no decorrer de partes da idade média e séculos seguintes da modernidade com as práticas da escolástica⁷ em que a racionalidade específica da instrução e a fé estavam em plena disputa pela constituição dos sujeitos. E, partes da sociedade defendiam que em caso de dúvidas entre a fé e a razão que o sujeito se reordenasse com a fé.

Particularmente por determinação legal, a partir da afirmação cultural e controle dos modos pelos quais as pessoas eram condicionadas como profissionais do ensino por seus modos de inculcar valores culturais e conhecimentos da ciência. E, isto deveria estar combinado com as respectivas condutas diante da vida, relacionados com as práticas de ensinar que realizavam no interior das salas de aulas nos momentos de efetivar a “transmissão dos saberes” como afirmavam os dirigentes da época.

⁷ No pensamento escolástico encontramos compreensões sobre educação baseada na relação fé e ciência, Cf. Cambi (1999, p. 18) “Na elaboração dos escolásticos, o tema da formação/educação vem ligado a relação entre razão/fé, indivíduo/liberdade e entre desenvolvimento e ordem, mantendo assim a reflexão pedagógica em estreito contato com a metafísica que é, então, a *regina scientiarum* e o verdadeiro centro teórico do saber”.

3 A constituição dos sujeitos escolares: efeitos das regulamentações dos saberes e das práticas dos professores

Para que possamos ter uma primeira compreensão desse processo, ressalte-se que após a promulgação da Lei Geral da Instrução Pública, no dia 15 de outubro de 1827, a sociedade brasileira foi enquadrada naquilo que os governantes denominavam de “era da civilização”. Por essa normatização, o ensino foi organizado pelo poder deliberativo do governo central da Monarquia, assentada no Rio de Janeiro, que projetou a maquinaria escolar destinada aos meninos baseadas nas exigências de ensino das seguintes disciplinas:

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. (BRASIL, Lei Geral da Instrução Pública de 15 de outubro de 1827).

Assim, além dos conhecimentos considerados científicos como a aritmética e a gramática, os saberes sobre a religião católica, as leis do Império e a história do Brasil estavam relacionadas como componentes curriculares do ensino brasileiro. Portanto, a norma objetivou os saberes destinados ao domínio dos professores visando a aprendizagem e conformação das crianças e jovens priorizando religião, cultura e ciência. Ordenou um modo de constituição dos sujeitos escolares a partir de aprendizagem de determinados saberes, oficialmente padronizados para todas as escolas e professores brasileiros cumprirem, na íntegra.

Ao afirmar sobre concursos para professores temos uma questão subjetiva por compreender. No Art. 7º da referida norma, o Monarca Dom Pedro I, proclamou que “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação”. A determinação era para prover, isto é, contratar o professor que fosse “julgado” o “mais digno”. Em outros termos, a avaliação dos profissionais do ensino em “concursos” ou seletivos para escolha dos mais preparados passava, necessariamente, pelo julgamento da dignidade do cargo. Isso incluía valores morais, cristãos e domínio de saberes e não simplesmente o conhecimento sobre os conteúdos da ciência por ensinar. Na prática estava estabelecido a relação entre a fé e a ciência.

Por essa regulamentação, as disciplinas não estavam estritamente vinculadas aos conhecimentos relacionados na norma, mas vislumbravam, sobretudo, que fossem incorporadas nos modos como os professores professavam a fé católica, obediência as leis da monarquia na condição de súditos para domínio e difusão de saberes selecionados e relacionados na prescrição. Tais perspectivas visavam inculcar conhecimentos que acreditavam necessários às crianças e jovens escolarizados. Com isso, constituíam conteúdos e modos de aprendizagem de saberes por uma trajetória dos escolarizados nas instituições de ensino das primeiras letras, vinculadas às práticas dos professores.

Ao estabelecermos nexos com as disciplinas, a organização do currículo e as definições dos trabalhos das mestras das escolas para meninas, a questão fica ainda mais complexa e nos ajuda a compreender o acentuamento das relações entre disciplinas, currículo e ação educativa dos profissionais do ensino articuladas com formação política para determinados fins e disponibilidade das mulheres na sociedade. Assim, ao prescrever disciplinas e composição curricular destinados ao ensino das meninas, o poder imperial criou uma dicotomia curricular a partir das responsabilidades com os gêneros humanos no interior das instituições educativas. Para isso infundiram como preceito da cultura escolar do império destinado às meninas os seguintes domínios de saberes:

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. (BRASIL, IMPÉRIO. LEI GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA 15 DE OUTUBRO DE 1827).

Nossa perplexidade aumenta, a curiosidade aguça e a capacidade interpretativa avança para pensar os modos de interrogar este modelo de ensino imperial tomado pela regulação complexa do ensino, com viés sexista, seletivo e limitador da capacidade humana. Particularmente da condição feminina. Assim, constituíram uma norma investida de um domínio patriarcal e machista na relação de poder/saber em função de que excluía as mulheres de aprendizados significativos das relações socioculturais, econômicos e políticas da sociedade da época.

Ao mesmo tempo, forjava a limitação das mulheres no domínio dos conhecimentos que já estavam escolarizados por negar a elas as possibilidades de aprendizagem de conteúdos da geometria. Basta um simples olhar para verificarmos que a negação da aprendizagem

intensificada na aritmética tinha a finalidade de induzir a mulher à um único espaço social: a casa da família e a condição de casada ou responsável pelos cuidados com os entes familiares como os próprios pais ou filhos em caso de viuvez. Não era sem explicações que partes das disciplinas eram constituídas por “prendas que servem à economia doméstica”. Em outros termos, o cuidado da casa, a lide com o espaço sociocultural da família, o cuidado dos filhos, esposo, pais, mães, enfim, com um lugar definido para exercício da atividade de ser mulher comprometida unicamente com a família.

As finalidades das prescrições dos conteúdos escolares que deveriam ser destacadas e realizadas pelas mestras estavam diretamente ligadas a uma condição significativa da subjetividade humana. A professora precisava comprovar que possuía, primeiramente, uma “reconhecida honestidade”, isto é, antes do domínio dos saberes, as professoras deveriam demonstrar uma honestidade que pode ser discutida por diversas razões, por exemplo: que tipo de honestidade? Financeira? Econômica? Política? Cultural? Intelectual? Pensamos que nada disso; a honestidade regulamentar exigida estava ligada a sua condição feminina, de mulher que deveria ser honesta com o casamento, isto, é com seu esposo, com sua família, que deveria ter uma vida sociofamiliar ilibada, que tivesse a vida vinculada, enfim, regrada, exclusivamente, à constituição familiar, sem qualquer mácula na ordem moral cristã da mulher professora.

Isso estava normatizado antes da ideia de domínio de saberes. Antes que soubesse sobre as disciplinas, anterior ao domínio dos conhecimentos necessários para ensinar; da profissional do ensino era exigido uma moralidade definida à sociedade da época imperial. Portanto, o objetivo primordial do movimento educativo era relacionar conhecimentos da ciência com a vida privada, com a vida sociocultural de cada pessoa que se dispusesse ao fazer público da sociedade ou grupo social específico. Nenhum ato da vida de uma professora escaparia do olhar crítico e avaliativo, com a finalidade de produzir intensa subjetivação de suas ações cotidianas, conduzindo suas atitudes pela regulamentação e tendo nos dirigentes do império brasileiro no século XIX o olhar verificador e julgador. Até porque a classe senhorial acreditava piamente na força e expressão dos seus atos, principalmente vinculando o fazer de todos e todas ao determinismo patriarcal e machista que implementavam na cultura daquela época. Situação que os militantes vinculados ao ideário de Escola sem Partido ainda prescrevem, ainda que de maneira subliminar, na construção dos seus objetivos.

Diante desse cenário, é preciso compreender que desde o século XVIII já se encontrava estabelecida e inserida nas instituições sociais a disciplina concebida como conhecimento e como tecnologia que se aplica ao corpo, e que pode ordenar uma anatomia social ligada ao

comportamento, a conduta, enfim, a atitude das pessoas diante da vida, principalmente escolar, profissional e familiar. Nesse aspecto, consideramos que

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que faça o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (Foucault, 2000, p. 119)

Assim, o ideário iluminista que pensava a articulação de conhecimentos racionalizados com as práticas cotidianas e o domínio dos saberes tinha consciência da difusão do pensamento em torno das disciplinas e como elas agem no cotidiano dos corpos, docilizando mente e corações em benefício de uma produtividade organizada e objetiva de cada pessoa. Utilidade e obediência. Prestação de serviços e direção correta dos pensamentos e gestos porque precisavam envolver a escolarização dos sujeitos no desenvolvimento de uma política de normalização das relações nas instituições, fossem educativas ou produtivas de riquezas concretas.

Ao difundir a regulamentação como principal modo de objetivação desse processo disciplinador, os efeitos de poder/saber intensificavam os procedimentos de circulação de ideários capazes de determinar o modo de viver, as formas de conduzir vidas e, principalmente, os modos de governar gestos e atitudes, de si e dos outros. A escola deveria, realmente, ser o mais intenso processo disciplinador, antes mesmo que o dos quartéis. É isso que verificamos nos propósitos regulamentadores do Império brasileiro.

Uma compreensão em torno das conexões entre disciplinas, currículo e práticas de professores nos ajudam a problematizar as circunstâncias de produção dessas regulamentações; vejamos tal compreensão no fragmento de texto a seguir:

Trata-se de uma economia de poder que, ao deslocar a autoridade exterior para o interior do indivíduo, procurou uma maior eficiência e eficácia no controle dos sujeitos; economia do poder atingida num amplo e lento, mas cada vez mais abrangente processo de disciplinarização da população operada sobre as bases da Didática (de Ratke e Comenius) no interior das escolas e sob o propósito de construir um sujeito dócil, isto é, submisso e obediente num primeiro momento, mas depois, capaz de controlar sua própria conduta, segundo determinados princípio (da ordem religiosa ou civil). (Nogueira-Ramirez, 2011, P.126)

Uma economia de poder que fazia transitar do Monarca ao Professor ou, se preferirem, da cultura de elite à cultura escolar, da nobreza monárquica ao estudante das escolas públicas, todo o ideário dos modos de viver, todas as formas de experimentação da vida. A escola e o professor teriam esse papel de fazer com que o corpo, mente e coração dos estudantes pudessem verificar, conhecer e exercitar os ensinamentos para os fins a que se propunham as leis e as práticas dos professores.

4 Palavras finais

A tentativa de controle e vigilância sobre todos os aspectos da educação, vinculados ao movimento denominado “Escola sem partido”, principalmente dos conteúdos e do fazer pedagógico dos professores é muito semelhante com as razões pelas quais os governantes do período imperial procuravam objetivar e subjetivar professores e estudantes por meio do controle dos conteúdos e das ações dos professores da instrução pública. Ambos alicerçados em discursos de moralidade, religiosidade, família e liberdade. Foram formas de pensar que definiram o tipo de normatização da vida escolar, de regulação dos sujeitos e dos saberes que organizaram a escolarização e foram espalhados pelas províncias brasileiras e que fizeram permanência até os dias atuais. Não é sem explicações que os dois discursos percorrem caminhos semelhantes, a diferença é que um foi exercitado pelos dirigentes do Império e outro, fez permanência cultural, e hoje constitui compreensão de setores sociais elitizados.

Então, as formas distintas de difusões desses dois ideários em temporalidades diferentes deixam evidente como os discursos moralizantes e religiosos visam determinar os combates que os professores devem realizar para supressão daquilo que uma parcela considera como mazelas dos costumes da população. Desvirtuam a preocupação e responsabilidade dos professores e dos conteúdos escolares para com a constituição das possibilidades de exercício de cidadania e visam, sobretudo, uma docilidade completa da criança e submissão a cultura dos adultos e do poder estatal de uma sociedade. Não é sem explicações que os discursos a respeito do papel das crianças, adolescentes e jovens no mundo os constituem como “o futuro da nação”

quando, na realidade eles são os cidadãos de cada época, capazes de organizar o futuro das respectivas vidas.

Referências bibliográficas e documentais

BRASIL. **Lei Geral da Instrução Pública de 1827**. Câmara dos Deputados. In: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed>>, acessado em 15 de setembro de 2023.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP (FEU), 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. **Currículo e Política Cultural**. In: COSTA et al (ORGS.) O currículo nos limiares do contemporâneo. 4 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERREIRA, Márcia Serra. **Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares ciências e biologia**. In: MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria. Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Paul Michel. Em defesa da sociedade. Trad. Maria Ermantina Galvão; São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 22 ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Microfísica do Poder. 20 ed. Org. e Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Graal; 2004.

_____. A hermenêutica do sujeito. Trad. Márcio A. da Fonseca e Selma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes; 2004.

_____. O governo de si e dos Outros. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes; 2010.

_____. Subjetividade e verdade. Trad. Rosemary C. Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes; 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ/LPP; 2017.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. Pedagogia e governamentalidade: ou da modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica; 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX. (Ensino primário e secundário no Brasil) São Paulo: Cortez; 2008,

ZOTTI, Solange A. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas e Brasília: Autores Associados; Editora Plano; 2004.