

## CURRÍCULO, CULTURA ESCOLAR E DISCIPLINAMENTO

---

Laura Cristina Vieira Pizzi<sup>1</sup>  
Juliana Carla da Paz Alves<sup>2</sup>

**Resumo:** Esse texto aborda de maneira sucinta os debates sobre as estratégias de disciplinamento dos indivíduos na escola, e como essa instituição se constituiu na conjuntura social moderna, num instrumento modelador de comportamentos, idéias e valores. Seu objetivo é evidenciar como os processos de condicionamento e legitimação de padrões sociais têm sido fatores relevantes na construção da cultura escolar. Idéias acerca das estratégias de controle construídas pela escola serão trazidas para a discussão sobre o tema. O texto está organizado em dois momentos: o primeiro faz um delineamento da construção da escola moderna como instrumento disciplinador, socialmente utilizado para direcionar o imaginário social e cultural de grupos inteiros. O segundo expõe alguns pontos estratégicos da escola, bem como algumas das táticas aí utilizadas para disciplinar as práticas, os discursos e os sujeitos, fazendo de sua cultura interna um lugar no qual se produzem linguagens, símbolos e comportamentos sociais próprios do ambiente escolar na atualidade, mas que tendem a se estender às formas sociais que estão além de seus muros.

**Palavras-chave:** currículo, cultura escolar, poder disciplinar.

### CURRICULUM, SCHOOL CULTURE AND DISCIPLINING

**ABSTRACT:** This text succinctly discusses the debates on the discipline strategies of individuals in school, and how this institution constituted in modern society an instrument for shaping behaviors, values and ideas. The objective is to show how the process of conditioning and legitimation of social standards have been relevant factors in building the school culture. Ideas about control strategies produced by the school will be brought to the discussion. The text is organized in two moments: the first one outlines the construction of the modern school as a disciplinary tool used to direct social and cultural imaginary of whole groups. The second one displays some strategic points used by the school as well as some tactics it uses to discipline practices, discourses and subjects, making its internal culture a place in which to produce language, symbols and social behaviors of school itself today, but that it tends to be extended to social forms which are beyond its walls.

**Keywords:** curriculum, school culture, disciplinary power.

---

<sup>1</sup> UFAL, lauracvpizzi@gmail.com.

<sup>2</sup> UFAL, julidapaz@yahoo.com.br.

## Cultura e Cultura escolar

Cultura é um conceito demasiadamente amplo e de difícil definição. Segundo Williams (1992), seu significado pode envolver desde modos de vida, estados de espírito até o entendimento do que seja uma obra de arte. Para evitar tamanha dispersão, o autor propõe o conceito de cultura como um sistema de significações realizado (p. 206). Um sistema de significações pode ser intercambiável, compartilhado e praticado. Esses significados estão presentes em particular em instituições culturais, que organizam, direta ou indiretamente, a cultura. Entendemos que a instituição escolar é uma destas instituições que fazem parte desse sistema social cultural.

A educação escolar, particularmente, tem sido foco de estudo com especial atenção para a sua função social e cultural. Na perspectiva dos Estudos Culturais, a escola tem sido apontada como local de conflito entre culturas, como um ambiente plural, ambíguo, que dá conta de comportar e ao mesmo tempo rechaçar a diversidade humana. Tem legitimidade social para ser a instituição responsável, formalmente, pela formação dos indivíduos, ao mesmo tempo em que vem consolidando, apesar de ser interpenetrada pela variedade de interpretações de mundo, a sua própria cultura.

Nesse sentido, a instituição escolar vem constituindo, com o passar dos séculos, suas próprias formas e normas de funcionamento, sua linguagem, gestos, hierarquia de poder, entre sujeitos e conhecimentos, estratégias de uso dos poderes individualizados e coletivos. É um espaço micro de reflexo da cultura, porém com seus atores fixos e espaços similares.

Por isso, pode-se afirmar que a escola, mesmo sem a intenção de generalizá-la nem especificá-la totalmente, é um local que não apenas participa da formação cultural da sociedade como um todo, mas que ela própria possui uma cultura específica.

Pérez-Gómez, num esforço por interpretar esse ambiente conflituoso e múltiplo que é a escola, conceitua as várias culturas que considera constituir a cultura escolar.

**CULTURA CRÍTICA** – alta cultura ou cultura intelectual, o conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história;

**CULTURA SOCIAL** – conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, composto por valores, normas, idéias, instituições e comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pelas leis do livre mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa;

**CULTURA INSTITUCIONAL:** as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam vigência de valores;

**CULTURA EXPERIENCIAL:** configuração de significados e comportamentos que os alunos e alunas elaboram de forma particular, induzido por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com os meios familiar e social que rodeiam a sua existência;

**CULTURA ACADÊMICA:** desde o currículo como transmissão de conteúdos disciplinares selecionados externamente à Escola, desgarrados das disciplinas científicas e culturais, organizados em pacotes didáticos e oferecidos explicitamente de maneira prioritária e quase exclusiva pelos livros-didáticos, ao currículo como construção ad hoc e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes. (PÉREZ GOMÉZ apud SILVA, 2006, p.213).

Para o autor, essas culturas se entrecruzam no bojo das práticas cotidianas da escola. Nessa perspectiva, entendemos que muitas dessas dimensões culturais da escola tendem a se confundir e a se realizarem através do próprio currículo, entendido como artefato, como conhecimentos e como relações sociais escolares que dão vida e formam identidades dos sujeitos. Todas essas dimensões apontadas se mesclam com o poder disciplinar da escola.

### **Escola, currículo e disciplina**

Historicamente a escola vem sendo uma instituição utilizada para influenciar os comportamentos sociais das classes, dos gêneros, das faixas-etárias e dos grupos étnicos de acordo com as necessidades sociais de cada contexto. O processo de escolarização vem contribuindo para naturalizar determinadas identidades forjadas no corpo social, que fazem parte de um espaço simbólico nos indivíduos e levam à imposição de determinados padrões de valores, comportamento, de beleza e formas de lidar com as sexualidades consideradas padrões nas sociedades.

Varela e Alvarez-Uria (1992) apontam o século XVI como um marco importante na constituição do modelo moderno de escola. Nesse período se reuniram uma série de dispositivos que permitiram instrumentalizar o modelo educacional escolar. Para os autores, os dispositivos mais significativos foram: a definição de um estatuto de infância; a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas; a destruição de outros modos de educação e a institucionalização propriamente dita da escola (p. 69).

Parte-se do processo de transformação cultural e social que tomou a Europa no século XVI, que viu “a realização de um espaço escolar a parte, com um edifício, um mobiliário e um material específicos” (JULIA, 2001, p.13), com novas características e funções nessa instituição. Demandando novas formas de ensinar, classificar e organizar o tempo e os espaços.

A organização do ensino e do currículo modernos já não mais aconteceria de forma espontânea e aberta, como um conglomerado aleatório de crianças e jovens, tal qual na idade média, em uma classe – que podia ser toda a escola (HAMILTON, 1992a) – com alunos em

níveis de aprendizagem diferenciados e diversificada faixa-etária convivendo sob a supervisão de um ou dois professores.

Os séculos XVII e XVIII chegaram trazendo alterações nas formas de organizar o conhecimento a ser estudado, com os manuais de ensino; na seleção do professorado, com os concursos; e na própria estrutura física da escola e hierarquização dos membros desta instituição. No século XIX o vínculo das instituições educativas com o mundo fabril começa a estreitar-se significativamente, especialmente sob a ótica da gestão de seus recursos técnicos, humanos e materiais. Como afirma Hamilton (1992),

A característica central tanto da escola quanto das fábricas é que elas dizem respeito tanto ao gerenciamento de pessoas quanto à concepção de uma 'maquinaria' técnica. Portanto, as filosofias sociais que inspiram suas práticas gerenciais respectivas são tão importantes quanto os desenvolvimentos tecnológicos que governam sua escolha de recursos materiais." (Hamilton, 1992, 07)

A graduação da escola e de seus currículos em níveis, tempos e espaços, fundamentaram-se em questões pedagógicas para facilitar a homogeneização do processo de escolarização, pretendendo um ensino simultâneo. Basearam-se, também, em uma nova forma de supervisão dos indivíduos, onde os alunos são observados pelo professor que está sob o olhar do diretor geral. Participou de um ajustamento histórico a uma nova mecânica do poder (FOUCAULT, 2008), que insidiosamente se colocava em várias instituições sociais visando a maior produtividade dos corpos.

O surgimento das classes, mostrada ainda por Hamilton (1992) é um exemplo interessante desse período de reorganização e modernização das escolas, uma vez que permitiu sua sub-divisão interna, permitindo o reagrupamento dos alunos e um ensino cada vez mais individualizado, sequenciado e ordenado. Essa ordem e sequencia se tornariam sinônimo também de currículo, que rapidamente passou a ser associado ao termo disciplina, por influência calvinista (p. 10). Essa associação sobrevive até os dias de hoje. Todas mudanças efetuadas no sentido de transformar as escolas em instituições modernas, se mostraram como técnicas de controle social bastante efetivas, com o objetivo de ajustá-las à nova ordem do capitalismo industrial nascente, tanto para formar novos trabalhadores, quanto para formar os novos gerentes do sistema.

A ampliação da escolarização no século XIX como direito, a criação de sistemas educacionais e a intensificação dos estudos sobre educação escolar, ramificaram e desdobraram a produção desse poder disciplinar, que é um poder capilar, constitui e materializa-se nos discursos, rituais e práticas, crenças e regras que produzem a cultura da escola, sendo também produzido por esse habitus escolar. (FOUCAULT, 1986).

Foucault (2008) evidencia ainda como os diversos mecanismos utilizados nas escolas (avaliação, disposição dos indivíduos no espaço físico da escola e da sala de aula, as regras de comportamento que se deve ter nesse espaço etc.) levam ao disciplinamento das mentes e dos corpos dos sujeitos sociais.

A escola, de acordo com Foucault (1986), disciplina a utilização do tempo e o conhecimento que a penetra, utilizando o exame como forma de punição e garantia de que o processo de disciplinamento dará o resultado esperado.

Através desses três eixos (tempo, conhecimento e exame), colocados como pontos estratégicos na estruturação tática de normalização do indivíduo, a escola engendra os

espaços de disciplinamento dos valores, criação e utilização de símbolos, e condicionamento do conhecimento escolar, com a vigilância, a distribuição dos espaços, a classificação das punições e finalmente a internalização das regras.

Com a utilização do tempo a escola legitima formas de marcar quanto tempo se tem para aprender determinado conceito ou “assunto”, ou desenvolver certa habilidade ou competência. Não conseguindo o/a estudante adaptar-se ao tempo da escola torna-se “atrasado” ou a/o professora/o incompetente.

A sistematização do tempo relaciona-se com a classificação do conhecimento escolar, uma vez que o torna seriado, graduado, selecionado, ou seja, sujeito ao tempo escolar. Dentro do tempo da escola o que se aprende? Essa questão nos incita a analisar o por que do aumento do número de disciplinas escolares e como a escola tem sido responsável por lidar com a formação do aluno desde a linguagem escrita, à sexualidade e religiosidade. Esse fato além de intensificar o trabalho do/a professor/a, também amplia os campos de atuação na vida do educando, sendo possível escolarizar cada vez mais o conhecimento.

Entretanto o ciclo panóptico<sup>3</sup> da escola não se completa sem a resposta para a questão: como medir e classificar esse disciplinamento? Chega-se, finalmente, ao campo dos exames: provas, trabalhos, relatórios, livros de ocorrência, etc. (RATTO, 2004).

Com a difusão do discurso impregnado nos documentos oficiais para a educação, a proposta de avaliação contínua e diagnóstica, que produz um saber individualizante sobre o aluno, a escola classifica e enquadra os indivíduos – estudantes, professores, gestores e pais de alunos. Segundo Deacon e Parker (1994), “o exame, sustentado pela observação hierárquica e pelo julgamento normalizador, sujeita aqueles que são percebidos como objetos e objetiva aqueles que são sujeitados” (p.104).

A escola é, também, espaço de normalização e homogeneização do comportamento dos sujeitos no campo social, pois é lugar onde a coordenação e hierarquização de movimento treina o corpo produtivo para não perder tempo, com atividades que não gerem lucro. Onde a vigilância da realização das atividades está constantemente presente, utilizando o conceito de disciplina dos corpos e das mentes, espalhadas nesse espaço. A disciplina encontra-se inclusive nas minúcias do corpo (escrita, maneira de andar, de sentar-se, etc.) que atravessam os sujeitos.

Entendendo o conceito de cultura nos parâmetros simbólicos, guiarão as análises realizadas neste trabalho, a concepção de autores pós modernos, pós-colonialistas além da contribuição de trabalhos baseados nos Estudos Culturais, uma vez que ampliam as possibilidades teóricas e valorizam os aspectos subjetivos das relações sociais, tornando a análise das práticas escolares, curriculares e culturais, mais complexa e completa.

## **Currículo, disciplinamento e cultura escolar hoje**

Se é fato mais ou menos consensual que a escola moderna teve historicamente um papel disciplinador e normalizador na sociedade industrial moderna, como ficaria essa função hoje, considerando o estágio atual do capitalismo pós-industrial, num mundo em que as fronteiras nacionais, regionais e culturais estão cada vez mais tensionadas?

---

<sup>3</sup> Para Foucault, o sistema panóptico social constitui-se numa estrutura arquitetônica ou social na qual o indivíduo se encontra vigiado constantemente, a ponto de internalizar o comportamento desejado pelo ambiente vigiado, passando ele mesmo a disciplinar-se e auto controlar-se, através da vigilância normalizadora.

Segundo Gore (1998), suas pesquisas têm mostrado que a instituição escolar continua produzindo seus próprios regimes de pedagogia, que seriam formados por um conjunto de relações de saber e poder, discursos e práticas, que limitam a implementação de propostas pedagógicas mais radicais. Nesse sentido, a autora aponta algumas técnicas de poder e disciplinamento que ainda podem ser observadas até hoje nas escolas. Por sua relevância, vamos apresentar todas elencadas pela autora.

a) Vigilância: a vigilância é necessária para aprimorar a eficiência das tecnologias de poder e tornar a pedagogia mais produtiva. Nas escolas, professores monitoram os alunos e os alunos monitoram-se mutuamente praticamente o tempo todo em todas atividades pedagógicas propostas, inclusive nos momentos de intervalo;

b) Normalização: é outra técnica presente nas escolas. Para a autora, a normalização aparece em todas as justificativas que os professores apresentam ao escolherem determinadas atividades didáticas ou teorias pedagógicas para serem desenvolvidas com seus alunos. Essas justificativas têm a intenção de mostrar as melhores alternativas de aprendizagem e de bem-estar voltadas para os alunos. A normalização quase sempre acontece por comparações e diferenciações que estabelecem um padrão do que seja normal dentro da instituição. Geralmente estão carregadas de juízo de valor, sobre o que é certo ou errado, bom ou ruim;

c) Exclusão: para Gore (1998), a exclusão representa o lado negativo da normalização, uma vez que é definido como uma patologia. Nesse sentido, a exclusão define claramente as fronteiras da normalidade e anormalidade dos valores e comportamentos dentro do ambiente escolar;

d) Classificação: classificar é uma das mais tradicionais técnicas de controle e significa diferenciar grupos e indivíduos uns dos outros. Cada diferenciação busca demarcar o desempenho, particularmente o cognitivo, mas não apenas este, e fixar determinados papéis sociais dentro da instituição. Para a autora, examinar mais de perto as práticas de classificação escolares pode auxiliar a intervir nas práticas reprodutoras da escola;

e) Distribuição: a distribuição dos corpos no espaço escolar tem a função de separar, isolar, reagrupar com a intenção de promover uma diferenciação entre os melhores e os piores desempenhos, prevenir a distração e a indisciplina.

f) Individualização: muitas das atividades pedagógicas e rotinas desenvolvidas nas escolas buscam dar um caráter individualizado de si mesmo ou de outros;

g) Totalização: a totalização é uma prática tão comum quanto a individualização. Esta técnica aparece em estruturas lingüísticas através da palavra nós. Professores e alunos se totalizam ao se incluírem em várias coletividades genéricas;

h) Regulação: a autora define a regulação como o controle exercido através de regras, sujeitas a restrições que incluem sanções, prêmios e punições (p. 234). Enquanto as demais técnicas têm efeitos mais reguladores, esta se increve especificamente através da quebra ou cumprimento exemplar de regras e códigos escolares, exigindo medidas de premiação ou castigo.

Apesar de a listagem ser minuciosa e extensa, a autora admite que nem todas essas técnicas se aplicam ou estão simultaneamente na variedade de instituições escolares existentes, assim como podem se apresentar com diferentes características. Destaca, no entanto, que as mais frequentes têm sido a individualização e a totalização.

No nosso ponto de vista, há ainda uma tecnologia de poder que ficou fora da listagem, mas mereceria um destaque pela sua importância. Estamos nos referindo à hierarquia. Entendemos que um dos efeitos principais das técnicas de poder disciplinar é o de estabelecer hierarquias entre os indivíduos dentro da escola. A hierarquia tem o poder de provocar desigualdades e rivalidades, em geral de forma negativa dentro da escola. Associada à exclusão, pode se tornar uma técnica bastante perversa nas práticas educativas disciplinadoras.

São diversas as estratégias que vêm sendo utilizadas pela escola para disciplinar os alunos, o tempo, os professores e a comunidade, para conservar determinados comportamentos sociais que favoreçam a legitimação de hegemonia cultural de alguns grupos sociais. Estas estratégias muitas vezes estão carregadas de intenções estritamente pedagógicas, mas nem sempre.

Um dos aspectos mais explorado desse disciplinamento, nos estudos sobre o tema, tem sido a utilização das formas de seleção, organização e métodos de ensino do conhecimento escolar, ou seja, o currículo.

Para tanto, a escola se estrutura para formar cidadãos sabedores de seus direitos e cumpridores de seus deveres. Educação para a cidadania, a moral, a disciplina e para o trabalho.

Nosso sistema educacional tem se utilizado de diversas estratégias de controle, como a avaliação sobre os livros didáticos – principal material para estudo e sempre de acordo com os PCN e com as DCN (1998) – a formação continuada de professores, financiada pelo governo, como parte da carga horária desse profissional; a inculcação de uma imagem social na qual é preciso ser dócil e aplicado para se destacar profissionalmente, em geral tende a ser introduzido sistematicamente na escola.

É importante deixar em evidência que essa forma histórica de organização da escola moderna, fortemente disciplinadora e normalizadora, acaba constituindo também uma cultura docente predominantemente disciplinadora e normalizadora. Essa cultura docente tem um eixo comum que sempre se move no sentido de formar um ambiente pedagógico eficiente na escola. Segundo Farias (2003) a cultura docente forma um campo simbólico coletivo e compartilhado que expressa “um conjunto de crenças e princípios éticos norteadores da ação pedagógica do professor, exercendo forte influência na maneira como as interações comunicativas e relacionais são construídas na sala de aula, na escola” (p. 6).

A cultura docente está intrinsecamente associada à organização e aos propósitos escolares da modernidade, que ainda resistem em suas mais diversas variações até hoje. Nesse sentido, o/a docente não age de forma neutra. Atua dentro de um contexto com o qual deve lidar, questionar, aderir, se inserir, rejeitar, negociar, mas que, para o bem ou para o mal, possui poder significativo para colocar em ação o currículo escolar e seus princípios e intenções sociais. O/A docente é, portanto, um agente estratégico nesse papel disciplinador e normalizador da escola, tanto no sentido da sua reprodução quanto no de resistência a esse poder.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através da perspectiva e demonstração do papel que a escola tem desempenhado é que se pode compreender que sua função maior tem sido disciplinadora: para o trabalho, para a moral, para o comportamento social de maneira quase que integral e totalitária. Tem sido a

forma dominante de funcionamento da escola e que marca a cultura escolar, que se organiza no conjunto que envolve controle e resistência, e é resultado do entrelaçamento de muitos outros campos sociais além do escolar, constituindo nos indivíduos os “jogos de identidade”. (HALL, 2006).

Captar esses campos de entrelaçamento e suas possíveis influências no que vem a se constituir a cultura escolar exige uma visão mais próxima das atividades do cotidiano da escola.

A educação escolar tem atingido tantas áreas na formação dos indivíduos quantas possam compreender a vida social de alguém. Tem buscado se ajustar às formas sociais, por meio dos métodos de ensino, de maneira que quase todos os aspectos da sociabilidade do sujeito, possam tornar-se também conhecimento escolar: religião, comunicação, sexualidade, comportamento social, a arte etc.

Diante disso, a escola, e os professores em particular, poderiam atuar de maneira que se padronizem menos os conhecimentos e as relações sociais escolares, que se respeite o que se produz no processo de aprendizagem e o que o aluno traz de suas outras instâncias de convivência, para que se liberte o ambiente escolar de um conhecimento e de normas ditadas, para o qual o professor leva o aluno ano após ano, legitimando sempre as mesmas verdades, que não mobilizam para a abertura da estrutura escolar às questões atuais, nem às necessidades dos indivíduos contemporâneos.

As alternativas de sobrevivência e bem estar em nossa sociedade, longe da educação escolar, são bastante escassas para muitos de nossos/as alunos/as. Podemos então catalisar formas menos cruéis e padronizadas de educação escolar, levando em consideração a diversidade humana, não dentro dos discursos humanista disseminados pelos documentos institucionais, forçosamente, dentro das escolas, mas através de um discurso que dê mais voz, de fato, às necessidades de uma maioria discriminada, por não se encaixar nos padrões legitimados por essa instituição, que prima por padronizar identidades.

Além disso, acostuma-se tanto a partir do mesmo ponto-problema, para fazer o mesmo caminho, até a mesma solução, que muitas vezes encara-se a igualdade de oportunidades como se fosse dar a todos os mesmos conteúdos, os mesmos espaços, iguais formas de estudo e ensino e as mesmas saídas. Não se compreende que a igualdade pode estar no fato de cada indivíduo ter condição de fazer suas escolhas sem a limitação do padrão imposto socialmente. São modelos do que é preciso consumir, fazer, estudar, e ser para alcançar a felicidade (DE CERTEAU, 1995). Padrões que a escola alimenta através de suas formas de disciplinamento da identidade dos sujeitos. Sujeitos que de tão condicionados, exigem da instituição e de si mesmos esse mesmo condicionamento, como se fosse a única forma de enfrentar o fracasso escolar.

É importante, como fechamento provisório dessa discussão, lembrar que para Foucault o poder não é algo negativo, é antes produtivo. Por mais democráticas que possam ser as práticas pedagógicas da instituição escolar, dificilmente será possível escapar das técnicas e dos jogos de poder. Fundamental é perceber que sujeitos ele produz, quem são os seus agentes e se tal poder produz subjetividades e saberes para o bem dos que mais necessitam da escola, a pública em particular.

## REFERÊNCIAS



BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2 de 7 de abril de 1998. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, 1998, p.100-101.

DEACON, R. e PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T.T. (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994, p. 97-110.

DE CERTEAU, Michel. A cultura e a escola: a cultura no plural. Campinas: Papyrus, 1995.

FARIAS, Isabel M. Repercussões das políticas educacionais na escola: inovações, mudanças e cultura docente. Poços de Caldas: ANPEd, 26ª reunião anual, 2003.

FOUCAULT, M. A microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2008, p. 295.

\_\_\_\_\_. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 268.

GORE, Jennifer M. Disciplining Bodies: on the continuity of power relations in pedagogy. In: POPKEWITZ, Thomaz and BRENNAN, Marie. Foucault's Challenge: discourse, knowledge, and power in education. New York: Teachers College Press, 1998.

HALL, S. Identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 102.

HAMILTON, D. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. Teoria e Educação, dossiê: história da educação, n. 06, 1992. P. 03-32.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e currículo. Teoria e educação, dossiê :história da educação, n. 06, 1992a. p. 33- 53.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

RATTO, A. L. S. Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação. 2004, 322f. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SILVA, F.C.T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar, Curitiba, n. 28, 2006, p. 201-216. Editora UFPR, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf> acesso em 02 fev./2008

VARELA, Julia e ALVAREZ-LURIA, Fernando. A maquinaria escolar. Teoria e educação, dossiê: história da educação, n. 06, 1992, p. 68-96.

WILLIAMS, Raymond. Cultura. SP: Paz e Terra, 1992.