

# **As mudanças curriculares do curso de Licenciatura em Física e suas Implicações para a formação docente**

## **The curricular changes of the Degree in Physics and its implications for teacher training**

**Daiane Secco<sup>1</sup>, Paulo Vinícius dos Santos Rebeque<sup>2</sup>, Josiane Souza<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>UFPEL- Universidade Federal de Pelotas, dai.secco86@gmail.com

<sup>2</sup>IFRS - Campus Bento Gonçalves, paulo.rebeque@bento.ifrs.edu.br

<sup>3</sup>IFPR-Campus Telêmaco Borba, josiane.souza@ifpr.edu.br

### **Resumo**

O objetivo deste trabalho é analisar e refletir como ocorreram as mudanças curriculares de um curso de Licenciatura em Física, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, e quais as implicações para a formação docente. Do ponto de vista metodológico, realizamos uma análise documental das matrizes curriculares instituídas dos anos de 2009/01, 2009/02, 2011 e 2013 (matriz vigente). Para este texto, consideramos que o currículo e as reformas curriculares são organizados no interior de tramas discursivas históricas, influenciadas por aspectos construídos social e politicamente. Partindo dessa lógica, nossos estudos apontam que os conteúdos de Física não passaram por muitas modificações ao longo deste período; tal conjuntura evidencia certa tradição acadêmica no ensino de Física. Ou seja, as disciplinas curriculares estão fortemente solidificadas e hierarquizadas e, além disso, há evidências de que os conteúdos de Física não estão sendo, aparentemente, alvos de questionamentos ou de novas propostas que possibilitem futuras mudanças.

**Palavras chave:** Currículo. Formação inicial de professores. Ensino de Física.

### **Abstract**

The objective this work is analyze the curricular evolution of a course degree in physics from of Institute Federal of Rio Grande do Sul and identify how was it distributed the academic disciplines Throughout the curricular matrix. Methodological point of view, we conducted a documentary analysis curricular matrix instituted in the years 2009/1, 2009/2, 2011 and 2013 (matrix in force). For this text we consider that the curriculum and curricular reforms are constituted within historical discursive plots, influenced by aspects socially and politically constructed. Our findings point to physics content doesn't have undergone changes over this period, occupying a privileged position, which seems to evidence the academic tradition of physics teaching. Besides that, the curricular disciplines are strongly solidified and hierarchized. This means that the physics contents, have not been questioned or New modification proposals.

**Key words:** Curriculum. Initial formation teacher. Physics teaching.

## **Introdução**

Neste trabalho apresentamos parte dos estudos desenvolvidos durante o curso de Licenciatura em Física, na qual temos como foco principal, as mudanças do currículo do curso de Licenciatura em Física, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *campus* Bento Gonçalves (IFRS/BG).

O currículo de Física tem sido amplamente estudado e debatido no meio acadêmico e profissional (BUSS, 2012; BARCELLOS, 2013; GUIMARÃES, 2014), bem como nas reformas educacionais e nas propostas de reestruturação do ensino nos últimos anos. Isso porque o currículo está no centro das relações educativas. É por ele que se corporificam os nexos entre saber, poder e identidade, onde se concentram e se desdobram diferentes significados sociais e políticos. Portanto, o currículo tem se tornado um elemento importante dos diferentes grupos sociais, que expressam suas visões de mundo e suas verdades.

Adiante, ao observarmos as práticas educativas, percebemos que o currículo é o norteador das finalidades acadêmicas, isso porque, é por ele que perpassam as diretrizes para o ordenamento e a sequenciação escolar, os quais têm efeito direto na didática e na metodologia do professor e, conseqüentemente, na sala de aula e nos alunos. Devido a isso, o currículo tem sido considerado como um espaço de disputa, no qual alguns grupos sociais dominantes almejam manter a sua hegemonia.

Goodson (1990), diz que as mudanças curriculares ocorrem em diferentes níveis, passando pelo discurso oficial, indo até o ambiente escolar, onde a prática do professor é efetivada; permeia também, o segmento pessoal, no qual os indivíduos envolvidos carregam consigo suas crenças e concepções pessoais. É possível indicar que é através do currículo que certos grupos sociais são evidenciados, enquanto outros são silenciados. Logo, a representação do currículo nos revela que este nos “[...] autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão e representação (SILVA, 1996, p.166)”.

Dando sequência, focamos a investigação na seleção e na organização dos conhecimentos presentes na grade curricular, mais especificamente, procuramos dar visibilidade para as mudanças empreendidas nas reformas curriculares. Do ponto de vista teórico, nos apoiamos em Goodson (1990), Popkewitz (1994) e Silva (1996). Esse alicerce é justificado em função de que tais autores apresentam contribuições importantes para averiguar os critérios envolvidos na triagem e na sistematização dos conhecimentos disciplinares.

## **Currículo e as relações sócio-históricas**

Quando pensamos em currículo como um instrumento educacional, devemos considerar o fato de que ele carrega uma história, e que esta é moldada pelo contexto e pelo momento em que seus discursos foram produzidos. Esse entendimento sugere que o currículo produz diferentes significados sociais, os quais refletem as vozes de quem produziu o currículo e, também, as vozes dos sujeitos para quem o currículo foi direcionado. Logo, o currículo é uma prática social visto que, a seleção de saberes é realizada através de ações discursivas entre os seres humanos.

Para Popkewitz (1994), a parte histórica da escolarização não é constituída apenas de regras e padrões de cognição; é composta também de relações de poder entranhadas na seleção, na

organização e na avaliação do conhecimento.

E, como construção histórica um saber produz, ele mesmo, suas verdades, seus regimes de verdade, que, ao mesmo tempo se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não discursivas. É por isso que, para Foucault, o conhecimento e a verdade são questões históricas – e, portanto, inteligíveis pela genealogia – e não questões epistemológicas, se pensarmos em termos de uma epistemologia tradicional (VEIGA-NETO, 2005, p.158).

Isso quer dizer que o currículo vai além da organização dos conteúdos, pois ele influencia a sala de aula, a conduta do professor, acarretando também interferências na construção social. Desta maneira, o currículo não é neutro, mas sim, fruto das concepções ideológicas que produzem relações de poder; com isso, constatamos que currículo e poder estão vinculados. Em outras palavras, podemos compreender que o poder está inserido no currículo através das formas como são estabelecidas as seleções de alguns conhecimentos em detrimento de outros, posto que “[...] selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder (SILVA, 2011, p.16)”.

Deste modo, todo saber acaba funcionando como uma correia transmissora do próprio poder a quem servem. Em termos foucaultianos, não existe sociedade isenta das relações de poder. Veiga-Neto (2005, p.142) complementa a ideia ao dizer que “o poder não é uma substância nem um misterioso atributo, mas um operador que funciona dividindo e fracionando cada um de nós, tanto internamente em si mesmo quanto em relação aos demais”.

Por conseguinte, a definição do que deve ou não ser ensinado pode ser imposto pelo processo de escolarização, o qual molda a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados; pelos textos prescritivos governamentais; pela própria comunidade acadêmica ou grupos hegemônicos, sem contar que todas essas influências refletem o jogo de poder no qual estes elementos fazem parte. Mais que isso, a organização e a seleção dos conhecimentos escolares e acadêmicos constituem modelos de regulação social, os quais acabam por produzir, refletir e incentivar a constituição da identidade dos sujeitos.

Para Goodson (1990), as reformas curriculares carecem ser estudadas não somente em relação aos aspectos internos da constituição das disciplinas escolares. É imprescindível que haja o estabelecimento de articulações de análise incluindo os contextos externos, posto que estes fatores causam interferências diretas na seleção e na organização dos conteúdos disciplinares. Importante lembrar que nos processos de reforma, as mudanças podem conduzir a três movimentos: a estagnação das disciplinas, a extinção ou, então, a inovação disciplinar. Tudo irá depender da visão e da crença que os participantes do processo instituírem naquele momento.

Assim sendo, concebemos que as disciplinas não são apenas os meios utilizados para o alcance dos objetivos que a escolarização propõe; ao contrário, as disciplinas sofrem influências por parte de subgrupos e tradições, e também, por embates e disputas que acabam por decidir quais os conteúdos, métodos e objetivos podem ou não ser legitimados. De tal modo, Goodson (1990) sustenta que as disciplinas escolares são como amálgamas, uma mistura de características advindas de grupos e tradições sociais; além disso, o autor diz que as disciplinas apresentam intervenções provenientes dos interesses cotidianos das pessoas. Em decorrência disso, as mudanças disciplinares são históricas e podem ser analisadas em termos de conflitos por *status*, recursos e territórios (GOODSON, 1990). Além do mais, a constituição de uma disciplina estaria articulada às questões históricas e culturais da escola, “permeada por momentos de estabilidade e transformação, seja por

impacto de reformas educacionais, de reorganização curricular, de alteração do público, seja por mudança de método de ensino (PINTO, 2014, p.125)”.

Portanto, partilhando do pensamento descrito por esses autores, consideramos que a conjuntura das mudanças e das reformas curriculares possibilitou analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Física a partir de uma visão voltada para o contexto histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

### **O Contexto histórico: IFRS/BG**

Nesta seção, abordamos, ainda que brevemente, aspectos históricos da constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Bento Gonçalves (IFRS/BG), buscando relacionar com a produção sócio-histórica do currículo de Licenciatura em Física. O IFRS/BG foi criado em 22 de outubro de 1959, pela Lei nº3646, como Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, passando a funcionar de forma efetiva a partir de 27 de março de 1960. Em 25 de março de 1985, alterou sua denominação para Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubistchek. Permaneceu com esse nome até 16 de agosto de 2002, quando foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET). Em 2008, o CEFET é transformado em Instituto Federal (IF), provocando uma nova configuração dos cursos oferecidos e quebrando uma tradição de mais de 50 anos na oferta de cursos voltados às Ciências Agrárias.

A criação e a efetivação do curso de Licenciatura em Física ocorreram no ano de 2009. O principal objetivo era o de oferecer cursos de licenciaturas para formar novos professores nas áreas consideradas críticas em termos de profissionais, em pelo menos 20% do total de vagas. Além das determinações legais, a criação do curso de Licenciatura em Física é justificada pelo fato de que “desde o final dos anos 90, o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação vêm contabilizando um déficit de professores na área de Ciências Exatas, em particular para os Componentes de Matemática, Física e Química (IFRS, 2009, p.5)”.

Ainda em 2008, com a reorganização do CEFET em IFRS, foram iniciados os debates para a criação de cursos de licenciatura. Segundo Bavaresco (2015, p.148), em um primeiro momento houve a definição de implantar o curso de Matemática, que “[...] dentre as licenciaturas cogitadas (Matemática, Física, Química e Biologia), teve como fatores preponderantes as limitações estruturais e as facilidades operacionais de implantação, as quais viabilizariam o início das atividades em curto espaço de tempo”.

Em 2009, já com a denominação de IFRS/BG, é iniciado o curso de Licenciatura em Física, tendo como um das justificativas “a similaridade com o Curso de Licenciatura em Matemática, visto que praticamente dois terços do curso contêm conteúdo comum, o que maximiza o aproveitamento dos docentes (IFRS, 2009, p.5)”.

Até então, no *campus* Bento Gonçalves não havia infraestrutura e corpo docente que estivessem preparados para a efetivação do curso de Licenciatura em Física. Sendo assim, o primeiro passo foi a implementação do curso e somente depois houve um desenvolvimento de laboratórios didáticos e a efetivação do corpo docente condizente com o curso. Com o passar dos anos, o número de professores foi sendo repetidamente construído, de modo que hoje é formado por um conjunto de profissionais provenientes da área de Física, além de professores de Matemática, de Química e da Pedagogia.

## **Análise das matrizes curriculares**

A Licenciatura em Física do IFRS/BG teve início em 2009/01, desde então, a matriz curricular passou por diversas reformas, que ocorreram já no primeiro ano e também em 2011 e 2013. Ao analisar os documentos, foi possível ver que no primeiro Projeto Pedagógico, a matriz curricular era próxima de um curso de Ciências, isso porque, o currículo era constituído por disciplinas como Biologia, Química, Educação Física, Física e Matemática. O motivo de tal circunstância sucede da urgência, naquele momento, em dar conta da demanda institucional para a execução do referido curso, além disso, havia um número reduzido de docentes de Física envolvidos tanto no processo de estruturação do PPC como no jogo de poder existente entre as diferentes disciplinas, autores e criadores do currículo. A carga horária total da matriz curricular estava organizada em torno de 2.940 horas. Quanto às disciplinas acadêmicas, havia um predomínio de disciplinas específicas em prejuízo às disciplinas aplicadas e pedagógicas.

Entretanto, esse quadro sofreu modificações nas duas últimas matrizes curriculares (2011 e 2013), quando as disciplinas de Biologia, Química e Educação Física deram lugar aos Estágios Supervisionados que, até então, eram ausentes na grade curricular de 2009/01 e 2009/02. Em relação à matriz curricular do segundo semestre de 2009, houve um aumento da carga horária total, passando para 3.060 horas. Esse aumento aconteceu em decorrência do curso se adequar às determinações legais (Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de Educação Básica/2001), inserindo 400 horas de Estágio Supervisionado e 200 horas de atividades complementares.

Na terceira matriz curricular, instituída em 2011, a carga horária total diminuiu para 2.870 horas em relação às matrizes que a antecederam; possivelmente, pela extinção das disciplinas de Biologia, Química e Educação Física da matriz curricular anterior. Neste PPC, as ementas das disciplinas passam a contar com objetivos e bibliografia maior e mais articulada.

Na matriz de 2013, a carga horária total volta a aumentar de 2.870 para 2.945 horas. Tal fato está relacionado com a introdução de disciplinas optativas e a inserção de disciplinas introdutórias de Física e Matemática nos primeiros semestres. Já nas ementas e nos objetivos das disciplinas, ocorrem profundas mudanças, pois seus enunciados apresentam um texto com mais detalhes e as bibliografias são apresentadas a partir de leituras básicas e complementares. O gráfico abaixo apresenta a distribuição da carga horária, com base nos seguintes eixos de formação: o Estágio Supervisionado, a Prática de Ensino de Física, Disciplinas Específicas (Físicas Gerais, Cálculos e Físicas Experimentais) e Disciplinas Pedagógicas em comparação com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica.

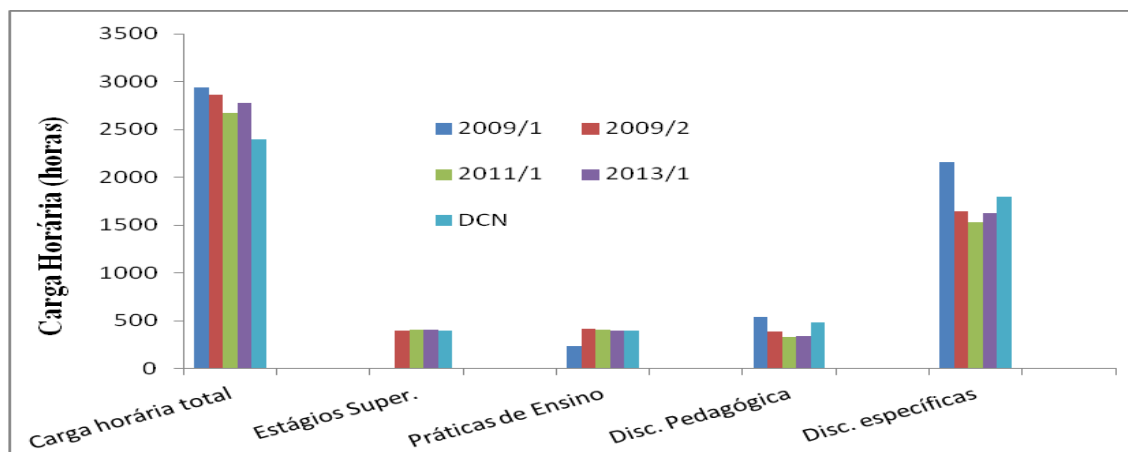


Gráfico 1: distribuição da carga horária com base na DCN

Conforme a distribuição da carga horária, podemos observar que as matrizes curriculares apresentam a seguinte hierarquia: disciplinas específicas em primeiro plano, disciplinas aplicadas em segundo e disciplinas pedagógicas como plano de fundo. Para Silva (2000), nos currículos das Ciências Exatas existe uma separação entre os pensamentos científicos e humanos. Essa divisão, que parece retirar a ciência do campo do cultural e do social, trata o pensamento científico como ‘elemento cognitivo’, ao passo que as ciências humanas são consideradas apenas como ‘elementos culturais’.

Essa visão epistemológica tem, imediatamente, como consequência, um dualismo curricular pelo qual o currículo ficaria dividido entre dois campos: o da ciência e o da cultura. No primeiro se localizaria o ensino das ciências, presumidamente feito de forma objetiva, inquestionável, neutra, imparcial. No outro, o ensino da cultura, no qual, “se prestaria atenção à pluralidade dos modos de vida e das tradições culturais”. Presume-se que num lado desse currículo esquizofrênico esteja em formação um ser cognoscente cuja atitude característica é a aceitação passiva dos fatos da ciência tais como eles são; no outro, um ser cultural cuja virtude principal consiste na aceitação da pluralidade das culturas. De um lado desse currículo cartesiano, a natureza e o objeto, os fatos, a objetividade; do outro, a cultura e o sujeito, a variabilidade social, a subjetividade (SILVA, 2000, p.72).

As características dessas matrizes curriculares colocam em evidência outro aspecto importante, as disciplinas de Práticas e Estágio Supervisionado estão subordinadas aos dois últimos anos de curso (exceto na matriz 2013, em que as Práticas de Ensino se encontram subordinadas ao terceiro semestre), ou seja, os alunos precisam antes adquirir ou compreender as disciplinas específicas para depois realizar as disciplinas de caráter teórico-prático. Para Contreras (2012), não só é comum encontrar o período de prática no final da graduação, como também seu estatuto formativo costuma estar mal definido, relegado muitas vezes à mera experiência, dado seu caráter ambíguo e de segundo plano.

Já em relação às disciplinas acadêmicas, notamos um movimento de extinção de algumas e a inserção de outras. Porém, há disciplinas que são mantidas nas quatro matrizes curriculares. Nesta etapa, as análises das ementas foram realizadas comparativamente entre as matrizes curriculares, entretanto, somente sobre as disciplinas que se mantiveram iguais em todas as matrizes curriculares. Das 32 disciplinas que a denominação foi mantida, somente as disciplinas de Estágio Supervisionado, Libras, Práticas de Ensino de Física, Tópicos de Astronomia e Ensino de Novas Tecnologias tiveram seus conteúdos alterados, com nítida evolução para a ementa de 2013.

Quanto aos conteúdos que não apresentaram mudanças, destacamos as disciplinas de Cálculos, Equações Diferenciais, Mecânica Geral, Legislação para a Educação, Didática Geral, Português Instrumental, História da Educação e Currículo, Planejamento e Avaliação, as quais apresentaram a mesma forma em todas as matrizes curriculares, incluindo os mesmos conteúdos. Nas disciplinas ligadas à Física, as modificações ocorreram na ordem de apresentação dos conteúdos, sem representar mudanças nas ementas. Essas transformações, por sua vez, impactaram as disciplinas de Físicas Experimentais, visto que, a parte experimental é sequência da parte teórica.

[...] existe uma tendência à manutenção de determinados padrões disciplinares. Mesmo com a existência de contínuas divergências históricas entre os grupos e subgrupos que influenciam e dominam as decisões curriculares, a manutenção de padrões disciplinares é comum, sustentando as disciplinas e sendo sustentada por elas na estruturação dos currículos. Isso não significa, contudo, que as possibilidades de mudança sejam inexistentes. Ao contrário, as transformações no ensino podem ocorrer em determinados *níveis* e *domínios* e não acontecer em outros, uma vez que os grupos envolvidos com as atividades da disciplina não são homogêneos em relação a valores, interesses e identidades, mas formam dinamicamente “um ‘movimento social’ incluindo uma gama variável de ‘missões’ ou ‘tradições’ distintas representadas por indivíduos, grupos segmentos ou facções”. (GOMES; SELLES e LOPES, 2013, p.481)

A seguir, na tabela 1, podemos observar o fluxo de disciplinas nas matrizes curriculares<sup>1</sup>.

<b>Disciplinas EXTINTAS na Matriz Curricular</b>	<b>Disciplinas MANTIDAS na Matriz Curricular</b>	<b>NOVAS Disciplinas na Matriz Curricular</b>
Biologia I e II Fundamentos da Educação Geometria Analítica Educação Física I e II Álgebra Linear Língua Estrangeira Didática da Física Mecânica Geral II Termodinâmica e Mecânica Estatística Metodologia da Pesquisa Eletromagnetismo Ondulatória Física Experimental VII e VIII Modelagem Matemática Biofísica Química Geral Tópicos Especiais em Educação I e II Mecânica Quântica Cálculo Numérico Química Orgânica Educação Inclusiva Educação de Jovens e Adultos Filosofia e Sociologia da Educação	Libras, Ensino de Física e Novas Tecnologias Estágios Supervisionados I, II, III, IV Práticas de Ensino I, II, III, IV Física Moderna e Contemporânea I, II, III Tópicos de Astronomia Física Experimental I, II, III, IV Física I, II, III, IV Cálculo I, II, III, IV Português Instrumental Didática Geral Mecânica Geral Equações Diferenciais Legislação da Educação Currículo, Planejamento e Avaliação História da Educação	Introdução à Física Seminário de Pesquisa Psicologia da Aprendizagem Seminário de Física TCC Introdução às Ciências dos Materiais Educação e Diversidade Educação em Direitos Humanos Física Nuclear e de Partículas Matemática Básica História da Física Psicologia do Desenvolvimento Pesquisa em Educação Sociologia da Educação Filosofia da Educação

Tabela 1: Fluxo de Disciplinas nas Matrizes Curriculares

<sup>1</sup> A análise do fluxo das disciplinas foi realizada com base na última matriz curricular de 2013.

## **Considerações Finais**

Compreender como os conteúdos são apresentados ao longo da matriz curricular em determinado período histórico pode contribuir para uma visão acerca dos acontecimentos que envolveram o processo de recontextualização dos discursos oficiais no interior de uma instituição e quais as implicações para a formação docente. A partir das nossas análises, observamos algumas alterações no currículo atual em relação aos anteriores; provavelmente, isso ocorreu em função de uma busca por adequação aos documentos oficiais.

As análises iniciais evidenciam que na elaboração do currículo de Licenciatura em Física do IFRS/BG há prioridade para os conteúdos específicos em detrimento das disciplinas de caráter pedagógico. O curso aqui tratado segue uma tendência de formação que tem aproximações com o bacharelado, tendo uma preocupação menor com aspectos de formação cultural e humana. Ademais, o tratamento distinto na distribuição dos conteúdos e as mudanças nas disciplinas parecem evidenciar que há poucas discussões no processo de elaboração do PPC. Nossa hipótese é de que isso ocorre em função do reflexo das concepções dos responsáveis pelo processo de reforma, além é claro, da tradição acadêmica, a qual é constante nas áreas ligadas às Ciências Exatas.

Assim, para avançarmos nas discussões, seria imprescindível haver um rompimento do círculo criado pela disciplinarização dos saberes e dos sujeitos. Isso porque, esse processo de mútuo reforçamento acabou por tornar possível a compartimentação dos saberes. Além do mais, é fundamental haver um pensamento sobre um novo modelo de formação de professores de Física, com um olhar voltado para a interdisciplinaridade.

## **Referências**

BAVARESCO, Delair. **Política de Formação de Professores nos Institutos Federais e a Licenciatura em Matemática do IFRS-campus Bento Gonçalves**. 2015. 227 p. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

BARCELLOS, Marcília Elis. **Conhecimento Físico e Currículo: Problematizando a Licenciatura em Física**. São Paulo: SP, 2013. 257f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências), Universidade de São Paulo. 2013.

BUSS, Cristiano. Silva. **As mudanças curriculares no curso técnico em agropecuária da CAVG produzidas pelas reformas de 1997 e 2004 e suas implicações na disciplina e no ensino de Física**. Pelotas: UFPEL, 2012. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Dreyfus, Hubert. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GOODSON, Ivor. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. Teoria e Educação**. Porto Alegre, 1990.

GOMES, Maria. Margarida; SELLES, Sandra Escovedo; LOPES, Alice Casimiro. **Currículo de Ciências: estabilidade e mudanças em livros didáticos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 477-492, abr./jun. 2013.

GUIMARÃES, Yara Araujo Ferreira. **Identidade Curricular na Formação Inicial de**



**Professores de Física.** São Paulo: SP, 2014. 511f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências), Programa Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PINTO, Neuza, Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014.

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In:\_\_\_ **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Tomaz Tadeu da Silva (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Universalismo e Relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin**. Educação & Sociedade, ano XXI, n° 73, Dezembro, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade; Uma introdução às teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VARELA, Julia. O estatuto do Saber Pedagógico. In:\_\_\_ **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Tomaz Tadeu da Silva (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

VEIGA-NETO. Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2° ed.