



## **O (A) ASSISTENTE SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS ESCOLARES AUSENTES DE VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL PERPETRADA PELO CURRÍCULO**

**CANDIDO VELOSO FAGUNDES, Divanir  
(pedagoga).  
DAMIANI RICARDO JOSÉ, Jaqueline  
(assistente social).**

### **RESUMO:**

Esse trabalho objetiva discorrer sobre o currículo desenvolvido em espaços escolares, o qual pode causar violência institucional e promover invisibilidade/negação do reconhecimento da pobreza no contexto dos direitos humanos. Situação que pode ser evitada com a participação de uma equipe pedagógica atuante em parceria com o profissional da área do Serviço Social. Para tanto, é imprescindível analisar e discorrer a relação que se estabelece entre o currículo, a pobreza e as violências institucionais. Embora implícita, a relação entre a educação e os Direitos Humanos também norteará as discussões. Espera-se compreender como o currículo produz violência institucional, ao passo que emperra os avanços para a autonomia cidadã e a produção de uma educação emancipatória, dialógica e politizada que reconhece a alteridade e respeita a diferença, e se compreenda que a pobreza é uma violação de direitos. Essa perspectiva será analisada com a participação efetiva da (o) assistente social no espaço escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Assistente Social; Violência Institucional; Espaço Escolar.

### **INTRODUÇÃO:**

O trabalho que segue visa discorrer sobre o currículo proposto nos espaços escolares, o qual pode causar violência institucional e promover a negação do reconhecimento da pobreza no contexto dos direitos humanos. Essa proposta emerge das experiências profissionais das pesquisadoras, oriundas dos contextos escolar e não-escolar e dos conhecimentos apropriados durante a realização do curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social em 2015/2016, realizado na UFSC por uma das pesquisadoras.

A origem dessa pesquisa foi o encontro das indagações advindas das experiências apropriadas pela pedagoga e pela assistente social, integrantes das equipes de referência do CREAS, uma instituição socioeducativa não-escolar. Essas experiências culminaram na motivação de pesquisar a ação do currículo desenvolvido nos espaços escolares acerca da garantia de direitos dos educandos e educandas, dos próprios docentes e da comunidade escolar. Todo esse cenário propiciou o desejo de



pesquisar e perceber a tênue relação entre a pobreza e a permanente exclusão social, realidade que perpetua a extrema pobreza e o distanciamento da construção de uma educação para a cidadania e a democracia (s).

Espera-se que essa pesquisa possa trazer contribuições significativas a respeito do currículo que reconheça a alteridade e respeite a diferença, e ainda, que se compreenda que a pobreza é uma violação de direitos e das dimensões que compõem o ser humano em sua plenitude. A escola não pode se omitir da sua responsabilidade social e histórica ao desenvolver currículos excludentes e desinteressados pela garantia de direitos. O currículo, então, poderá conviver sem violência institucional.

Diante da referida pesquisa alguns autores terão vozes no processo dialógico que se propõe, entre eles: MOREIRA & SILVA, 1995; SACRISTAN, 2013; ARROYO, 2015; BENEVIDES, 2012; MENDONÇA, 2015; BOURDIEU & PASSERON, 1990; PINZANI & REGO, 2015; SANTOMÉ, 2003 e outros.

Para fundamentar teoricamente essa pesquisa optou-se por dividir essa etapa de fundamentação teórica em três capítulos.

## **1- Como o currículo percebe a pobreza**

Compreender como o currículo desenvolvido em espaços escolares pode causar violência institucional e promover a negação do reconhecimento da pobreza no contexto dos direitos humanos poderá iniciar-se mediante a compreensão de como a pobreza é interpretada e contextualizada no âmbito escolar. Arroyo 2015 chama atenção para a questão da pobreza sobre o enfoque da visão reducionista e moralista e afirma que:

O problema desse enfoque é que, se os (as) pobres são vistos (as) como carentes e inferiores em capacidades de atenção, esforço, aprendizagem e valores, acabam sendo responsabilizados (as) por sua própria condição. São, desse modo, constantemente inferiorizados (as), reprovados (as) e segregados (as). A insensibilidade dessa visão reducionista, espiritualista e moralista sobre os (as) pobres leva a pedagogia a ignorar os efeitos desumanizadores da vida na pobreza material, ou da falta de garantia de cobrir as necessidades básicas da vida como seres humanos. (ARROYO, 2015)

Esse contexto convida a pedagogia e o serviço social a compreender o enfoque que se dá às carências materiais da pobreza reduzindo-a à questão moral e à falta de valores, o que torna imprescindível a análise do currículo nas escolas. O currículo é conceituado nas palavras de Moreira e Silva (apud ARROYO, 2015, p. 11) como: “o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes – que está no centro da atividade educacional. O currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado da educação”. Sendo assim, é inconcebível sua neutralidade e



superficialidade em relação ao processo de violência institucional que desempenha, tanto quanto a insistente motivação da invisibilidade da pobreza e a estratégica manutenção da visão reducionista e moralista atribuídas a condição de estar e ser pobre.

A tendência moralista da pobreza que ainda persiste em comparecer nos contextos escolares. “A ênfase nessa interpretação moralista da pobreza traz consequências para a escolarização dos (as) pobres. Isso ocorre porque os esforços escolares não priorizam garantir seu direito ao conhecimento, mas sua moralização” (ARROYO, 2015, p. 11).

O discurso sobre os currículos desenvolvidos para as escolas está condicionado a reproduzir as práticas moralizantes, acompanhadas de um aprendizado que justifica e incentiva a construção de conhecimentos capazes de acionar processos de culpabilização pela condição em que o sujeito se encontra.

A superação das condições de vulnerabilidade social e violação de direitos que a pobreza solidifica e perpetua nas relações sociais será sempre invisível, inoperante, incapaz de ultrapassar a linha da educação para a moralidade, enquanto o currículo, se desenvolver para alguns como massa de manobra, como imposição daquilo que pode ou deve aprender, fortalecerá a manutenção da culpa pela condição de ser pobre, de não ter acesso aos bens materiais e a uma vida digna.

Logo, os (as) estudantes não receberão aprendizados sobre as ciências e tecnologias que possam vir a libertá-los (as) do ciclo vicioso da pobreza, mas apenas lhes será dado o domínio de habilidades mais elementares de ciências e a alfabetização na idade determinada como "certa" pelo sistema educacional. Enquanto a pobreza for pensada como uma questão moral, os currículos para os (as) pobres continuarão sendo pensados para moralizá-los (as), não para garantir o direito deles (as) ao conhecimento, às ciências e às tecnologias. Serão currículos pobres de conhecimentos e repletos de bons conselhos morais de esforço, trabalho, dedicação e disciplina (ARROYO, 2015, p.11).

A aceitação social da naturalização da pobreza enquanto condição articulada à moralidade, ao desempenho individual, fortaleciam antes e agora, o conceito de pobreza como resultado das ações individuais. Traduzidas para o contexto escolar a pobreza material é atribuída à pobreza moral dos sujeitos em situação de pobreza.

Podemos observar que a pedagogia e a docência tendem a considerar, sobretudo, supostas carências intelectuais e morais que os (as) estudantes pobres carregariam para as escolas. Essas são carências de conhecimentos, de valores, de hábitos de estudo, de disciplina, de moralidade. Desse modo, reforça-se uma concepção moralista sobre os(as) pobres que se encontra há muito tempo em nossa cultura política e pedagógica: a pobreza moral dos(as) pobres produzindo a sua pobreza material. (ARROYO, 2015, p. 8).



Para compreender como se dá este processo de reprodução a partir da escola, da visão moralizante da pobreza e da culpabilização do sujeito pobre, se faz necessário, recorrer ao conceito de pobreza e conseqüentemente, ao conceito de currículo (s), para então percebê-lo (s) como instrumento que pode romper com a violação de direitos e a invisibilidade da pobreza e da desigualdade social.

Antes de avançar, é oportuno recorrer ao conceito de violência institucional, a qual é conceituada na LEI Nº 13.431, DE 4 DE ABRIL DE 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). No Inciso IV, do Art. 4º, “violência institucional é entendida como a praticada por instituição pública ou conveniada, inclusive quando gerar revitimização”. A violência institucional, pode ser comparada aos milhos e à palmatória atuais, porém em um nível muito mais nocivo, corporificada em violência simbólica, a qual será discutida adiante.

## **2- O currículo e a pobreza: uma construção histórica, social e política**

Compreendendo que a pobreza se origina pelas condições de desigualdades sociais e políticas, é necessário avançar para a compreensão da desumanidade que acompanha esse sistema de empobrecimento e naturalização da pobreza, bem como, de seus efeitos para os sujeitos que vivenciam as fragilidades das relações injustas e preconceituosas dos contextos empobrecidos. Ao ter seus direitos violados, direito à vida digna, à alimentação diária, à educação, enfim, aos direitos humanos, indissociáveis à cidadania de cada ser humano, se estabelece a subalternização e o emudecimento das vozes, incapacitando, assim, as reivindicações aos patamares de humanização e hominização, e ainda a superação das violações de direitos. Por consequência, se concretiza a naturalização dos crimes contra os indivíduos em situação de pobreza.

Trazer Chauí para conceituar o autoritarismo social, corrobora com a compreensão da ação de naturalização da pobreza.

O autoritarismo social opera pela naturalização das desigualdades econômicas e sociais, do mesmo modo que há naturalização das diferenças étnicas, postas como desigualdades raciais entre superiores e inferiores, das diferenças religiosas e de gênero, bem como naturalização de todas as formas visíveis de violência; as diferenças são postas como desigualdades e, estas, como inferioridade natural ou como uma monstruosidade (CHAUÍ, 2001, p.15)



Até aqui, mesmo que minimamente, se buscou compreender a pobreza e suas origens e ainda algumas consequências de sua manutenção, pois se faz essencial para a continuidade dessa explanação. Compreender o currículo e sua essência na dinâmica escolar é imprescindível para um maior conhecimento sobre a prática de violência institucional. Silva e Moreira trazem contribuições significativas acerca da compreensão do seu conceito.

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 08)

Tendo em vista o quanto o currículo é responsável por promover a peculiaridade das manifestações humanas sócio históricas e culturais em contexto escolar, há de se compreender que as ações desenvolvidas pelo currículo extravasam aos muros escolares e refletem nas relações individuais e coletivas. Nessa perspectiva se admite que o currículo poderá implicar na valorização do outro e de suas singularidades, na desnaturalização da pobreza e na construção de conhecimentos embasados na garantia de direitos e na valorização da vida, e sendo assim, não haverá espaço para a violência institucional e o caminhar para sua extinção poderá iniciar.

### **3- Evidenciando a violência institucional: o assistente social e sua influência para a garantia de direitos humanos no contexto escolar**

Ao retroceder na história do Brasil se compreende como iniciou a trajetória da escolarização e da construção de currículos no país, a qual esteve acompanhada pela violação e a banalização dos direitos humanos. O currículo desbravador da educação sistematizada no Brasil conhecido como Ratio Studiorum foi o método de ensino utilizado pelos jesuítas para organizar e desenvolver todas as ações destinadas à prática educativa dos objetivos da coroa portuguesa à época.

O início da educação sistematizada no Brasil dispensou os direitos humanos de seu currículo, e as consequências são sentidas ainda hoje. Mas aliado ao currículo segregador e adepto às violações de direitos observa-se a história narrada e construída pelos recortes heroicos de personagens que protagonizaram uma história construída para a submissão, a estigmatização e a permanência de um cenário ausente de direitos humanos. Para Mendonça (2015, p.09) “a escola é historicamente um espaço de reprodução da limitação dos direitos dos sujeitos, seja pelos conhecimentos que



privilegia seja pelas vivências que cerceia, portanto, ela deve ser considerada como um espaço a ser repensado e transformado para tornar-se um espaço de direitos”.

A escola historicamente se constituiu como um espaço de reprodução das violações dos direitos dos sujeitos, de mantenedora de heróis contestáveis, por vezes, segrega, humilha, naturaliza a violência e a pobreza, porém, ainda pode ser considerada como um espaço a ser repensado e transformado para tornar-se um espaço de respeito aos direitos humanos.

Esse espaço de direito poderá iniciar sua concretização com a introdução do estudo e da prática dos direitos humanos nos espaços escolares e não-escolares. Currículos comprometidos com uma educação para todos, não podem se furtar ao estudo e à prática dos Direitos Humanos. Para Benevides (APUD MENDONÇA, 2015, p.10) “Os direitos do cidadão não são direitos naturais, são direitos criados e devem necessariamente estar especificados num determinado ordenamento jurídico” Em relação aos Direitos Humanos esclarece:

Já os Direitos Humanos são universais no sentido de que aquilo que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. Por isso são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana. São naturais, também, porque existem antes de qualquer lei, e não precisam ser especificados numa lei, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos. (BENEVIDES, 2012, APUD MENDONÇA, 2015, p. 10)

A escola pode se configurar no espaço de estudo e análise dos direitos humanos, os quais poderão e deverão estar inclusos nos currículos em seus momentos de articulação. Toda a estrutura educacional sistematizada, principalmente os sistemas de ensino e as escolas necessariamente devem promover e articular a promoção e a defesa dos direitos humanos. “Educar em direitos humanos é um imperativo para a construção de uma sociedade fraterna, onde as diferenças sejam respeitadas porque são parte da riqueza humana, onde a atenção incondicional é oferecida a todos (as), reconhecendo-os(as) como diferentes e semelhantes.” (MENDONÇA, 2015, p. 37)

Respeitar os direitos humanos é compreender que a construção, ou a omissão de conhecimentos sobre determinadas histórias ou acontecimentos, ou ainda a diversidade de culturas, etnias, da arte, foi e continua sendo uma das formas de violar direitos, de manter a violência institucional praticada pelas escolas e validada pelo currículo.





Segundo Mendonça (2015, p. 28-29) “a pobreza é uma violação dos direitos humanos, porque essa condição limita a fruição das liberdades individuais e coletivas dos(as) pobres, em razão da privação dos bens que lhes permitiriam viver dignamente”.

As vivências de pobreza convidam a refletir sobre a Violência simbólica conceituada por Pierre Bourdieu, sociólogo francês, (Apud Pinzani; Rego, 2015, p. 55). “como o processo em que se perpetuam e se impõem determinados valores culturais”. Ainda para demonstrar o quanto a violência simbólica pode ser perversa e imputar danos permanentes aos corpos e mentes das suas vítimas, Bourdieu (Apud Pinzani; Rego, 2015, p. 55), salienta: “Na medida em que seus efeitos tendem a ser mais psicológicos, a violência simbólica se diferencia da violência física, apesar de poder se expressar, em última instância, sob esta forma”.

A relação entre educação, pobreza, currículo e direitos humanos se mostra ainda mais evidente. É possível observar a amplitude da violência institucional praticada pela escola, a qual não se limita a si, mas a outras violências, como a psicológica e a física.

Sendo assim, refletir sobre a relação entre educação e direitos humanos implica considerar que a escola deve se constituir como um local onde os indivíduos possam adquirir consciência de si como sujeitos de direitos, bem como possam tê-los assegurados. Para isso, ela precisa ter como parte de suas ações pedagógicas iniciativas que promovam o enfrentamento da violação de direitos humanos e permitam a vivência irrestrita desses direitos. (MENDONÇA, 2015, p. 8)

Os seres humanos e a precariedade material imposta pelos contextos empobrecidos que se encontram, aliadas às condições sócio-históricas condicionantes e responsáveis pela manutenção da pobreza, são desafiados para a sobrevivência em meio a perversidade da ausência dos direitos humanos e de políticas públicas eficientes. A fome, a falta de moradia, de educação, de água e de vida digna é a realidade. Nessa perspectiva, a intenção de compreender como os currículos podem causar violência institucional e a negação da pobreza no contexto dos direitos humanos é evidenciada pela superação da desigualdade social diante de ações coletivas que incluem saberes e a apropriação da garantia de direitos humanos.

A pobreza extrema e a exclusão social violam a condição de sentir-se humano, de se perceber enquanto pessoa digna de respeito, de atenção e de condições para viver.

No esforço de compreender os direitos humanos como conquistas no nível de organização social e política de sujeitos coletivos e entendendo o direito de todos e todas a uma vida digna como condição inegociável da existência, é também reconhecível que a pobreza é uma violação aos direitos humanos, por ser uma afronta ao direito econômico de qualquer indivíduo de ter meios para subsistir com dignidade. (MENDONÇA, 2015, p. 28)



Promover a construção de currículos que reconheçam a pobreza no contexto dos direitos humanos torna-se uma possibilidade muito propícia para reverter a lógica excludente e violentadora dos direitos e da naturalização da pobreza. As escolas precisam reconhecer que a pobreza é uma violação de direitos. A construção de currículos que respeitem os direitos humanos ainda tem um caminho muito árduo a percorrer, no entanto, se a intenção é construí-lo relacionando-o à pobreza no contexto dos direitos humanos, então, mais desanimador se apresenta essa busca pela garantia de direitos. Para Pinzani e Rego (2015, p.11) “Cidadãos(ãs) que são e foram excluídos(as) do acesso ao bem-estar, à cultura e à educação tiveram seus direitos prejudicados, na maioria das vezes, de forma irreparável.” Os autores ainda enfatizam: “Sua liberdade, em sentido profundo, que engloba capacidade de escolha e decisão sobre sua vida, foi gravemente ferida”. Processos que indicam evidências de violência institucional.

Dessa forma, instalam-se as injustiças social, econômica, política e jurídica; e se erigem modos de intervenção das instituições e de seus(suas) agentes públicos(as), fundados na crueldade e na indiferença em relação ao sofrimento dos(as) pobres. “Naturalizam-se”, por assim dizer, os preconceitos e a formação de estereótipos contra esses indivíduos. Com isso, a humilhação institucional infligida aos(às) cidadãos(ãs), por intermédio dos(as) agentes públicos(as), afigura-se como normal. (PINZANI;REGO, 2015, p.11)

Para que a humilhação e a violência institucionais deixem de ser consideradas como normais, a educação, o currículo, a pobreza e os direitos humanos devem articularem-se de tal forma que não sejam mais admitidas tais atitudes, para tanto, os sistemas de ensino, mais especificamente as escolas têm o dever de promover a disseminação dos direitos humanos, “[...] combatendo sistematicamente o preconceito, e organizando-se para que seus ambientes sejam facilitadores dos processos formativos que articulem as múltiplas dimensões que compõem o ser humano em sua inteireza – cognitiva, afetiva, sociopolítica” (ARROYO, 2015, p.37).

Nessa perspectiva ainda, complementa Arroyo (2015. p.37) “o grande desafio que envolve essa tarefa é o de resgatar, em tudo o que a escola e os sistemas de ensino fazem, a possibilidade de recuperar a dignidade eminente de cada ser humano, indistintamente”.

Sabe-se, no entanto, que a maioria de nossas escolas não se preocupa e sequer considera relevante educar jovens para fazer deles(as) cidadãos(ãs) ativos(as) politicamente. O que se verifica, de fato, é o abandono de um componente fundamental da vida democrática: a educação no sentido mais profundo do termo – que compreende a educação dos sentimentos, da sensibilidade, do gosto, e da sociabilidade em geral; enfim, a educação como formadora de identidade e de subjetividade –, em prol de uma mera formação





profissional e técnico cuja principal preocupação é a de gerar lucro, não de formar cidadãos e cidadãs. (PINZANI; REGO, 2015, p. 27)

Se faz urgente colaborar para a construção de currículos em espaço escolar que reconheçam a pobreza no contexto dos direitos humanos. Compreendendo, que o currículo é tudo que se faz na escola, é a própria escola, a complexidade das vivências e sofrimentos da pobreza, atrelados aos processos históricos de sua produção, quando trazidos e situados nos currículos tornam a ação instigante. “Talvez por isso a pobreza, suas vivências, os pobres e a história de sua produção tenham estado ausentes tanto nos currículos de Educação Básica quanto nos de formação de seus profissionais” (ARROYO, 2015, p. 7). No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) 2006, a “Educação em Direitos Humanos é afirmada como política pública atravessada por valores, relações, práticas sociais e institucionais, articulando diferentes dimensões – jurídica, filosófica, histórico-política, cultural e sociopsicopedagógica” (ARROYO, 2015, p. 31).

O assistente social inserido nas escolas poderá promover ações interdisciplinares para a garantia de direitos humanos no contexto escolar e a construção de currículos ausentes de violência institucional.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

A intrínseca relação entre o currículo e a violência institucional deve ser compreendida acerca de uma visão multidimensional, por equipes pedagógicas capazes de ir além da sala de aula e ultrapassar a visão moralista da educação.

O currículo produz violência institucional e emperra os avanços para a autonomia cidadã e a produção de uma educação emancipatória, dialógica e politizada que reconhece a alteridade e respeita a diferença. Garantir o (a) assistente social nas equipes pedagógicas das escolas é a primeira garantia de direitos a pleitear na busca da ausência da violência institucional. Após poderá se vislumbrar que a pobreza é uma violação de direitos. O assistente social poderá participar ativamente da construção de espaços escolares ausentes de violência institucional perpetrada pelo currículo.

As experiências apropriadas pela pedagoga e pela assistente social, autoras dessa pesquisa e integrantes das equipes de referência do CREAS de Palhoça - SC, uma instituição socioeducativa não-escolar, durante o trabalho desenvolvido em equipes interdisciplinares compreenderam que o currículo desenvolvido nos espaços escolares poderá promover a garantia de direitos dos educandos e educandas, dos próprios docentes e da comunidade escolar, se o (a) assistente social estiver presente



nas equipes pedagógicas escolares. Se as escolas contarem com o assistente social na construção dos currículos escolares, então, se garantirá o início de espaços escolares ausentes de violência institucional perpetrada pelo currículo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO; Miguel Gonzalez. Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social: pobreza, desigualdade e educação. **Módulo IV - Pobreza e Currículo: uma complexa articulação**. Brasília, DF: MEC, 2015. 60 p.

ARROYO; Miguel Gonzalez. Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social: pobreza, desigualdade e educação. **Módulo Introdutório – Pobreza, Desigualdades e Educação**. Brasília, DF: MEC, 2015. 37 p.

BRASIL. **LEI Nº 13.431, DE 4 DE ABRIL DE 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/L13431.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13431.htm) Acesso em 12/05/2017

CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre a Universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Curso de educação, pobreza e desigualdade social: **Módulo II - pobreza, direitos humanos, justiça e educação**. Brasília, DF: MEC, 2015. 70 p. Disponível em: Módulo 2 - <http://sgmd.nute.ufsc.br/content/secadi-formacao-continuada-pbf/mod-2/ficha-catalografica.html> Acesso em: 20/09/2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.); tradução de BAPTISTA, Maria Aparecida- Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

PINZANI; Alessandro; REGO; Walquria Leão. Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social: pobreza, desigualdade e educação. **Módulo I: Pobreza e Cidadania**. Brasília, DF: MEC, 2015. 94 p. Disponível em: <http://avea.epds.nute.ufsc.br/course/view.php?id=3> Acesso em: 20/09/2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 159-177.