

CURRÍCULO, IDENTIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO

Eleazar Venancio Carrias*

Resumo: Este artigo é fruto de pesquisa bibliográfica sobre a relação entre currículo escolar e identidade de gênero. Tem como objetivo fazer uma reflexão sobre as teorias pós-críticas do currículo, em particular as de cunho pós-modernistas e pós-estruturalistas, pela via da análise das relações de gênero e da produção de identidades no contexto escolar, principalmente, considerando o currículo como prática social. Conclui-se que a escola e o currículo praticado produzem e reproduzem, a partir de certos investimentos sobre os corpos, os estereótipos sociais que marcam as relações de gênero.

Palavras-chave: Currículo. Identidade. Relações de gênero.

1 Introdução

Pouco se tem atentado para a produção de identidades de gênero nas escolas de educação profissional e tecnológica. Ora, para compreendermos a produção de identidades nesse espaço, como em outros espaços sociais, precisamos, antes, questionar a própria noção de identidade e, posteriormente, sua relação com o currículo praticado naquele contexto.

Este texto nasceu a partir de nossas reflexões durante a disciplina Currículo no curso de mestrado em Educação, na Universidade de Brasília. Especialmente a leitura de Tomaz Tadeu da Silva (2009) motivou-nos a aprofundar nosso conhecimento sobre as teorias pós-críticas do currículo, em particular as de cunho pós-modernistas e pós-estruturalistas. E tentamos fazê-lo pela via da análise das relações de gênero, em sua relação com o currículo escolar.

Segundo William Doll Jr. (1997, p. 77), a visão intelectual do pós-modernismo

[...] baseia-se não na certeza positivista e sim na dúvida pragmática, a dúvida que vem de qualquer decisão que não se baseia em temas metanarrativos, mas na experiência humana e na história local. [...] A perda da certeza encoraja, se é que não nos leva a dialogar e comunicar-nos com os outros. [...] Essa visão reconhece os direitos das outras pessoas e foge do conceito de 'uma única maneira melhor' ou 'certa'. [...] Ao mesmo tempo, o pós-modernismo busca uma integração eclética, mas local, do sujeito/objeto, mente/corpo, currículo/pessoa, professor/aluno, nós/outros. Essa integração, contudo, é um processo vivo; ela é negociada, não pré-ordenada; é criada, não descoberta.

* Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Tucuruí.



O pós-estruturalismo limita-se, em geral, “a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação” (SILVA, 2009, p. 117), enquanto o pós-modernismo abrange um campo bem mais extenso de objetos e preocupações (embora haja entre eles pontos em comum).

Como se poderia caracterizar uma perspectiva pós-estruturalista, em termos gerais, na área de estudos do currículo?

Em primeiro lugar, dada a concepção pós-estruturalista que vê o processo de significação como basicamente indeterminado e instável, a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento. [Em segundo lugar], seguindo, nesse caso, especificamente Foucault, uma perspectiva pós-estruturalista sobre currículo desconfia das definições filosóficas de ‘verdade’. (SILVA, 2009, p. 123).

2 Currículo

Há variadas maneiras de entender o currículo escolar. Aqui, o que nos interessa é partir da compreensão de que, em todo caso, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2009, p. 15) e que, posteriormente, constituirá uma prática.

O currículo acaba numa prática pedagógica [...]. Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. (GIMENO, 2000, p. 26).

Do ponto de vista da prática, o currículo é um caminho que se faz caminhando. O currículo é um “jeito” de edificar um homem ou uma mulher: de escolher e de colar as peças que devem constituir este ou aquele ser humano. Neste sentido, o currículo é essencialmente uma prática que constrói, entre outras coisas, nossas identidades e relações de gênero. Por isso, como defende Tomas Tadeu da Silva (2009), nenhuma perspectiva que se pretenda “crítica” ou pós-crítica pode ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder. “O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2009, p. 97).

Dizíamos que o currículo é um caminho que se faz caminhando, e se é assim, o currículo será também, em grande parte, as paisagens que o cercam. E aqui se trata de duplo cerco: a) os arranjos socioeconômicos, o contexto histórico e todos os artefatos culturais que estão em seu torno, que o *envolvem*, mas também b) todas as instituições, as ideologias, as



instâncias do poder e dispositivos de poder que o *assaltam* ou tentam assaltar. Eis o currículo em seu sentido político: território de disputa a respeito do tipo de homem e de mulher e da sociedade que a educação e a escola devem produzir.

Se nos resta alguma noção de sujeito neste século, o currículo incluirá a subjetividade dos sujeitos nele envolvidos, isto é, a intencionalidade e as diversas percepções que cada sujeito terá durante o percurso formativo do qual o currículo representa a centralidade.

3 Identidade

De imediato, adiantemos que não há consenso, do ponto de vista “pós-crítico”, sobre o que define as identidades, sejam elas de grupo, de etnia, de gênero ou de profissão. Mas podemos encetar nossa compreensão geral da noção de identidade no “pós-modernismo” a partir de sua concepção de sujeito. Nessa perspectiva, o sujeito deixa de ser universal, senhor da razão e da história, e passa a ser uma obra em processo (SILVA, 2009; DOEL, 2001), fortemente determinado pelos discursos e pelas políticas culturais que o cercam. Ora, se o sujeito é um processo, a identidade desse sujeito será igualmente instável – uma construção.

Não devemos esperar que os sujeitos assumam, permanentemente, uma identidade em particular, e isso se dá por duas razões. Em primeiro lugar, porque temos, cada um, identidades múltiplas e plurais (LOURO, 1997). Ninguém é apenas aluno ou professor, político ou eleitor, é-se também rico ou pobre, homem ou mulher, etc. Assim, quando nos apresentamos sob a nomeação exclusiva de uma determinada identidade, reduzimos a nós mesmos, pois excluímos as identidades que não foram nomeadas, mas que, no entanto, nos constituem.

Em segundo lugar, a identidade nunca está pronta. Ela está sempre sendo produzida, questionada, e mesmo quando assumida, não deixa de ser provisória. Nesse processo, a identidade é produzida, entre outras coisas, pelos discursos (da educação, da política, da economia, das ciências humanas, da religião, etc.), mas jamais se limita aos arranjos discursivos que a produzem.

Para Guacira Louro (1997), a identidade é um “sentido de pertencimento”. Sou enquanto me identifico como membro de determinado grupo. Acontece que posso pertencer a vários grupos ao mesmo tempo. A identidade é também uma “performance” (BUTLER, 1999), ou seja, somos aquilo que fazemos, e a qualquer momento podemos fazer coisas diferentes e até opostas entre si.

Como podemos ver, a identidade escapa a qualquer taxonomia. Mais do que defini-la, o que importa é refletir sobre o processo de sua produção, a fim de desfazer mitos, romper fronteiras, denunciar preconceitos e dirimir exclusões. Aliás, esta seria uma maneira de dar relevância social à teoria curricular. Os “pós-modernos” supõem que o melhor jeito de incluir as diversas identidades não é *puxando* o “outro” para o território do “eu”, mas sim borrando e confundindo fronteiras culturais, que são, enfim, fronteiras identitárias.

4 Currículo, identidade e relações de gênero

Compreendido que as identidades são múltiplas, complexas, instáveis e estão em produção contínua, sendo, portanto, passíveis de mudança, lancemos agora o olhar sobre a escola e o currículo que nela se pratica, pois, mais do que em outros espaços, compreende-se aí a educação como processo de transformações sociais e de produção de identidades (SILVA, 1995; LOURO, 1995, 1997).

A educação e, particularmente, as práticas curriculares, podem ser entendidas como uma grande estratégia de regulação social, de produção e exclusão de identidades, um processo mediado por arranjos culturais e relações de poder. Esta concepção se desenvolve principalmente a partir dos estudos de Foucault, cuja filosofia arqueológica demonstrou como, a partir dos séculos XVII e XVIII, a pedagogia foi (ao lado da medicina) um meio eficaz de inculcar medo nos sujeitos que viviam uma sexualidade desviada do sexo procriativo: “o esgotamento progressivo do organismo, a morte do indivíduo, a destruição de sua raça e, finalmente, o dano causado a toda a humanidade, foram, regularmente, [...] prometidos para aqueles que abusassem de seu sexo” (FOUCAULT, 1984, p.19).

Atualmente, muitos estudiosos têm se interessado por conhecer as implicações socioculturais do currículo, de forma que este é um tema em disputa. Para a maioria dos pós-estruturalistas, por exemplo, é preciso abandonar o projeto de “emancipação humana” (cf. SILVA, 2009), por estar construído sobre bases secularmente conhecidas e testadas, qual seja, sobre o sujeito autônomo e universal, tido como capaz de manter-se livre dos agenciamentos sociais e de incluir (reunir) todas as diferenças numa harmonia planetária.

Em comum com o pós-modernismo, a mais significativa atitude pós-estruturalista é a desconfiança em relação às metanarrativas. É necessário duvidar – e duvidar sempre – de qualquer discurso que se atribua a autoridade para substituir as narrativas hegemônicas. Tomaz Tadeu da Silva acredita que



[...] os projetos e as identidades hegemônicas provavelmente não poderão ser dialeticamente superados em vista de uma finalidade ou de um estado último e desejável [...]. Eles poderão, entretanto, ser continuamente descolados, subvertidos, contestados por seus efeitos de poder (SILVA, 1995, p. 206).

De fato, apesar das abundantes produções teóricas visando ao contrário, o que perdura nas escolas são práticas curriculares tão discriminadoras que qualquer um(a) pode criticar, inclusive seus cúmplices (que podem muito bem fazê-lo para dissimular essa cumplicidade). Pelo menos no Brasil, ainda estamos longe de ter escolas onde mulheres e homossexuais, por exemplo, não sejam marcados(as) como identidades excepcionais, dignas de nosso respeito e tolerância. Tal quadro teria sido pintado com as cores da modernidade humanista, cujos ideais foram consolidados na escola brasileira pelo escolanovismo e renomeados e maquiados mais recentemente pela teoria crítica.

Do ponto de vista pós-moderno, a prática curricular é um processo produtivo complexo, e *não se restringe* à relação ensino–aprendizagem da pedagogia tradicional nem ao embate de ideologias das teorias críticas. A prática curricular é, fundamentalmente, um processo de produção social; um espaço ético de montagem e engendramento de sujeitos, de produção de diferenças e identidades, onde circulam discursos, significados e representações em que saberes são instituídos. Por conseguinte, não se deve pensar nela como um processo afetando exclusivamente alunas e alunos. Todos e todas que compõem o rosto (ou máscara?) da escola são continuamente por ela produzidos.

Reconhecer o papel produtivo da escola e do currículo não significa apontá-los como a única ou maior agência de produção de identidades, mas, sim, buscar um fundamento e uma via para a argumentação de que, em se tratando de identidades de gênero, a prática curricular reforça e é reforçada pela política cultural desenvolvida no resto da sociedade, segundo a qual, o “outro” só pode ser incluído à custa de sua negação.

Pode-se observar isso, por exemplo, quando professoras e professores, felizes por estarem trabalhando os *temas transversais* e assegurados(as) pelo pressuposto moral da igualdade, ensinam a adolescentes – de antemão tidos(as) como heterossexuais – que o “diferente” merece nosso *respeito*. Como se pode facilmente depreender de uma situação como esta, trata-se de um discurso que coloca o “outro” na posição de dependência do “eu”. Uma tentativa de arrastar e suprimir o outro na igualdade que, no caso, não passa de uma mesmidade. “O mesmo e o outro não podem [...] nessa escola estar ao mesmo tempo. A mesmidade da escola proíbe a diferença do outro” (SKLIAR, 2002, p. 210).



Mas não é de hoje que a escola é discriminadora em questões desse tipo. Na verdade, sempre o foi. Encontro essa informação, por exemplo, em dois textos de diferentes autores (um, que poderíamos chamar de neomarxista, e outro, “pós-crítico”) publicados no Brasil no mesmo ano e que, malgrado o pouco tempo decorrido, ganharam *status* de clássicos entre os pensadores brasileiros desse tema. Falo de *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação* (APPLE, 1995) e *Produzindo sujeitos masculinos e cristãos* (LOURO, 1995).

Michael Apple (1995, p.53) focaliza professoras inglesas e norte-americanas, argumentando que “não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros países, o controle da prática docente e dos currículos está intimamente relacionado às divisões sexual e de classe”. Analisando situações históricas específicas, este autor mostra como, ao longo do tempo, “a atividade docente foi passando progressivamente de trabalho de homem a trabalho de mulher” (Idem, p.56).

Essa “feminização” do magistério, entretanto, não representaria uma conquista das mulheres. Em muitos casos, estas só teriam substituído os homens nas salas de aula por causa de uma migração masculina para as profissões economicamente mais agradáveis. Além disso, Apple acrescenta uma opinião que é, para nós, bem interessante: na verdade, as mulheres que substituíram os homens não os substituíram na mesma ocupação. Houve todo um rearranjo sobre o que fazer e como fazer, de modo que a ocupação tornou-se outra, sujeita à desvalorização econômica e cultural. Faz sentido a argumentação do movimento feminista: o simples acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado “pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda definido pelos homens” (SILVA, 2009, p. 93).

Guacira Louro (1995), por sua vez, faz um estudo “foucaultiano” sobre um *Guia* de escolas maristas elaborado no século XIX por um religioso francês, guia cujo objetivo era orientar e regular uma escolarização voltada para a transformação de meninos em “bons cristãos e virtuosos cidadãos”. É um estudo realmente interessante, não pelo caráter exótico daquelas práticas educativas, mas pelo seu contrário: o par religião/educação foi sempre sexista em praticamente todo o Ocidente; então, ao lermos a análise de Louro, é quase impossível não refletirmos também sobre a história da educação formal brasileira, que, como se sabe, não teve berço – nasceu já numa pia batismal.

Em consonância com Silva (1995), para quem a educação é a instituição disciplinar por excelência, entendendo disciplina tanto no sentido epistemológico quanto no sentido político, Louro (1995) vê o *Guia* como uma forma de institucionalizar o disciplinamento. Este não apenas descreve procedimentos didático-pedagógicos, mas se ocupa principalmente da formação disciplinar dos sujeitos (alunos) e “demonstra também como os mestres devem modelar suas próprias ações, pois eles não escapam desse processo formativo” (idem, p.87).

Em pesquisas publicadas nos anos 1980, nos Estados Unidos, “relativas ao acesso das mulheres aos estudos de ciências [...], por exemplo, constata-se que os homens frequentam mais estes cursos do que as mulheres” (GIMENO, 2000, p.176). Entretanto, as pesquisas indicam também que

[...] os professores, de um ou outro sexo, e seja qual for a matéria que leciona, inclusive ciências, considera mais importante a educação científica para os meninos do que para as meninas [...]. O sexo dos alunos condiciona a expectativa dos professores e a interação com eles no ensino das ciências. Diferentes conteúdos, em função do tipo de capacidades que se pressupõem como necessárias para seu melhor domínio, por sua projeção em ocupações distintas, ou por sua desigual valorização social, podem ser vistos como mais próprios de um sexo do que de outro (GIMENO, 2000, p.176).

Dentre as várias conclusões que poderíamos tirar desses três textos, o de Louro (1995), o de Apple (1995) e o de Gimeno Sacristán (2000), concluímos simplesmente serem eles argumentos loquazes sobre o poder das práticas curriculares, quando se trata de construção ou produção de identidades – o que nos leva ao próximo ponto.

5 O currículo praticado e a produção de identidades de gênero

Pela perspectiva pós-estruturalista, “o processo de ‘fabricação’ dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível” (LOURO, 1997, p.63), sendo, pois, necessário prestarmos atenção aos “detalhes” da vida cotidiana, admitindo que eles podem estar conectados às grandes tecnologias de produção cultural, como a religião, a mídia eletrônica, a lei e a educação. Esse entendimento geral aplica-se igualmente à abordagem do papel do currículo na produção da nossa identidade de gênero. Aquelas e aqueles que tentam, em suas análises teóricas, compreender como a escola concebe e representa os gêneros, sabem que são “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*” (idem, grifo da autora).



Mas, de um ponto de vista pós-crítico, como é possível conceber “gênero”? “‘Gênero’ opõe-se a ‘sexo’: enquanto este fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo ‘gênero’ refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual” (SILVA, 2009, p. 91).

A análise da construção e produção da identidade de gênero *através do* (passando pelo, e não somente no) currículo praticado envolve, necessariamente, uma séria consideração dos investimentos que se fazem sobre o corpo em tempo e espaço escolares. Segundo Jeffrey Weeks (1999, p.42), as intervenções das diversas instâncias sociais, incluindo a escola, têm procurado “nos dizer quais as formas apropriadas para regular nossas atividades corporais”. Para Louro (1999), a escola pratica uma *pedagogia* da sexualidade que leva ao “disciplinamento dos corpos”. Em quase todas as abordagens pós-estruturalistas da escolarização e do currículo, o corpo será uma categoria fundamental.

De muitas formas a escola sugere a maneira como devemos experimentar nossos corpos e quais sentimentos lhes são adequados. Tudo parece pronto. Há um corpo feminino que deve existir para um corpo masculino, e há uma identidade sexual ideal para mulheres e homens: a hegemônica heterossexualidade. Quando lá se fala de relação de gênero, a discussão não vai além dos “papéis de gênero” – a questão da identidade se reduz ao problema dos comportamentos individuais, ignorando-se sua dimensão sociocultural.

Geralmente, as aulas de “orientação sexual” nada fazem além de tentar assustar adolescentes com a realidade das doenças sexualmente transmissíveis e apresentar métodos contraceptivos e de prevenção à AIDS. Não se faz uma única referência à identidade homossexual sem que se dê a ela um “tratamento especial”. Nenhuma distinção é feita entre identidades de gênero e identidades sexuais. Pelo contrário, na escola, como em outros espaços, espera-se que corpo, gênero e sexualidade formem um todo equilibrado.

Entretanto, por trás desse esforço em manter a ordem aparente, o que há – argumentam os pós-estruturalistas – é uma sinergia empenhada em constituir tempos e espaços “generificados”, para que se possa colocar o corpo (masculino ou feminino) “no seu devido lugar”. Isto é, supondo que certas posições são naturais a um determinado sexo.

Acontece que nada pode ser natural no nebuloso mapa das relações sociais. Se os espaços e tempos são produzidos socialmente, mais ainda são os sujeitos que os ocupam. A escola não recebe nenhum indivíduo cuja masculinidade ou feminilidade esteja pronta. Em vez disso, ou talvez por saber disso, a escola se encarrega de construir a identidade de gênero



de seus alunos e alunas, funcionários e funcionárias. As práticas curriculares, como todas as outras práticas sociais, “imprimem no corpo de crianças e jovens disposições, atitudes, hábitos, comportamentos, que, num determinado momento e espaço social, são considerados como adequados à formação de meninos e meninas”. (LOURO, 1995, p.89)

Essa ênfase na maneira como o corpo é concebido e vivido no espaço escolar inspira-se em autores como Michel Foucault. A partir daí, entendem-se os corpos não apenas em sua dimensão biológica, mas principalmente em sua política, historicidade e contexto cultural. Na verdade, este é um procedimento esperado de quem se propõe, sempre, atacar as dicotomizações que dominaram, até hoje, a construção dos saberes humanos.

6 Considerações finais

Os corpos “generificados” são sempre o resultado de práticas, e como “toda prática pedagógica gravita em torno do currículo” (GIMENO, 2000, p. 26), há que se ressaltar sempre o currículo praticado, em suas facetas ostensivas ou ocultas. “A perspectiva prática resgata como âmbito de estudo o *como se realiza de fato*, o que acontece quando está se desenvolvendo” (GIMENO, 2000, p. 51). Eis a relevância do currículo praticado para a compreensão dos processos escolares de (re)produção das relações de gênero, desde que não nos esqueçamos de que “nem as intenções nem a prática são, de modo separado, a realidade, mas ambas em interação” (GIMENO, 2000, p. 51).

Como vimos, o corpo é o ponto de partida do processo produtivo das relações e identidades de gênero. Por um lado, “os corpos não têm nenhum sentido intrínseco” (WEEKS, 1999, p.38). Por outro “constituem-se na referência que ancora, por fim, a identidade” (LOURO, 1999, p.14). Mais claramente, o corpo funciona, em primeiro lugar, como a referência que justificará a forma hegemônica de produzir identidades de gênero; em segundo, ele será o primeiro alvo desse processo. Mas será também um veículo que falará de um devir como se este fosse uma presença; um meio de alcançar o alvo final, que é a educação da mente. A escola e o currículo praticado produzem e reproduzem, a partir de certos investimentos sobre os corpos, os estereótipos sociais que marcam as relações de gênero.

Desde suas formas mais antigas até as mais modernas, a escolarização tem visado à formação moral da alma, capaz de regular a si mesma, mas é primeiramente sobre o corpo que ela tem sido exercida (LOURO, 1995, 1997). Compreende-se. Afinal, o corpo fora

historicamente representado como um inimigo da alma; uma parte do ser que, se não for vigiada, pode perverter a parte espiritual. É justamente essa dicotomia, essa metafísica presente no dualismo mente/corpo, que a crítica pós-estruturalista toma como alvo principal ao falar de relações de gênero em instituições escolares. Tal opção epistemológica implica, necessariamente, um ataque de igual força ao biologismo que tem cercado o corpo ao longo dos séculos.

Semelhantemente, nas teorias pós-modernas, principalmente nas pós-estruturalistas, o gênero confunde a fronteira entre cultura e biologia. De tal forma que a própria noção de identidade é questionada, prevalecendo aí a diferença. E o gênero não para. O gênero é trans.

CURRICULUM, IDENTITY AND GENDER RELATIONS

Abstract: This article is based on literature review about the relationship between curriculum and gender identity. It aims to make a brief reflection on the post-critical theories of the curriculum, particularly, the postmodernist and poststructuralist theories, through the analysis of gender relations and the production of identities within the school context, especially considering the curriculum as a social practice. It concludes that the school and the practiced curriculum produce and reproduce social stereotypes that characterize gender relations, from the certain investments over the bodies.

Palavras-chave: Curriculum. Identity. Gender relations.

Referências

- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BUTLER, Judith. **Corpos que pesam:** sobre os limites discursivos do “sexo”. In LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- DOEL, Marcus. **Corpos sem órgãos:** esquizoanálise e desconstrução. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos –** nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DOLL JR, William. **Currículo:** uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.



LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.