

**AUTOR****Maria do Socorro  
do Nascimento\***

helpnasci@gmail.com

\* Professora Doutora da  
Universidade Federal da  
Paraíba (UFPB, Brasil).  
Projeto CAPES-DGPIU.  
Estágio Pós-Doutoral  
Universidade de Barcelona  
(UB, Espanha)

# Sexualidades e currículo: quem tem medo dessa relação?

Sexualidades y currículo: ¿Quién tiene miedo a esa relación?

*Sexualities and curriculum: who is afraid of this relationship?***RESUMO**

Objetiva-se, neste artigo, apresentar as análises dos discursos de docentes e especialistas de uma escola pública paraibana de Ensino Fundamental, da cidade de João Pessoa, situada no estado da Paraíba/Brasil, quanto às intersecções de gênero e sexualidades no currículo escolar. A pesquisa aponta-se em abordagens pós-estruturalistas, tendo M. Foucault (2008) como um dos seus inspiradores. A coleta de dados se desenvolveu através de entrevistas e observações participantes. As análises dos dados se efetivaram de acordo com a vertente da análise do discurso desenvolvida por M. Foucault (1996), quanto ao entendimento da linguagem e do discurso como incessantes "lugares" de lutas, contradições e poder. Deleuze (1992), Deleuze e Guattari (2004) e Derrida (1971) consubstanciam práticas discursivas que favorecem para a elaboração do "currículo-devir" com base no respeito às cartografias de diferenças de gênero e à diversidade cultural/sexual. As formações discursivas atravessadas pelas noções de "currículo neutro" e "sexualidades essencialistas" ecoam nos discursos dos indivíduos da unidade escolar, constituindo-se em quantoguias das práticas discursivas que envolvem as temáticas no currículo escolar.

**RESUMEN**

El objetivo de este artículo es presentar un análisis de los discursos de los profesores y especialistas de una escuela pública de primaria de la ciudad de João Pessoa, en la provincia de Paraíba/Brasil, sobre las intersecciones de género y sexualidad en el "currículo escolar". La investigación adopta un abordaje post-estructuralista, teniendo a M. Foucault (2008) como uno de sus inspiradores. La recopilación de datos se desarrolló a través de entrevistas y la observación participante. Los datos se analizaron de acuerdo con la vertiente del análisis del discurso desarrollado por Foucault (1996), comprendiendo el lenguaje y el discurso como incesantes "lugares" de lucha, contradicciones y poder. Deleuze (1992), Deleuze y Guattari (2004) y Derrida (1971) fundamentan las prácticas discursivas que favorecen al desarrollo del "devenir-curricular" basándose en el respeto a las diferencias de género y la diversidad cultural/sexual. Las formaciones discursivas atravessadas por las nociones de "currículo neutro" y "sexualidades esencialistas" tienen eco en los discursos de los individuos de la unidad escolar, constituyéndose en guías de las prácticas discursivas que afectan a los temas del currículo de la escuela.

**ABSTRACT**

This article presents the discourse analysis of teachers and specialists in a public elementary school, in the city of João Pessoa, Paraíba/Brazil, regarding the gender and sexualities intersections present in the school curriculum. The research is based on poststructuralist approaches, inspired by M. Foucault (2008). Data collection was developed through interviews and participant observation. Data analyzes were performed according to the discourse analysis developed by Foucault (1996), about the understanding of language and discourse as incessant "structures" of power, contradictions and struggles. Deleuze (1992), Deleuze and Guattari (2004), and Derrida (1971) consolidate the discursive practices that favor the development of the "becoming-curriculum" based on respect for gender differences and cultural/sexual diversity. The discursive formations crossed by the notions of "neutral curriculum" and "essentialist sexualities" echo in the discourse of individuals in the school unit, establishing themselves as guides of discursive practices involving these themes in the school curriculum.

## 1. Introdução

As relações currículo e sexualidades sempre estiveram marcadas por polêmicas e divergências de conteúdo e sentidos que acabam por impedir o desenvolvimento das discussões e/ou reflexões que as referidas temáticas requerem, como conteúdos fundamentais à toda organização curricular voltada para a formação humana. O currículo, como artefato cultural construído socialmente (Silva, 2000), engendra valores, princípios e normas que atravessam as práticas discursivas em geral, matizando especificamente, no caso desta pesquisa, as sexualidades e seus desdobramentos quanto aos sentidos que favoreçam a criação/reprodução de (pré)conceitos sobre as sexualidades, os corpos e suas implicações nas questões políticas e práticas dos gêneros.

Questões que podem ser consideradas “sutis”, “normais”, como a disposição dos utensílios e mobiliários didático-pedagógicos, as metodologias escolhidas, as brincadeiras e os tempos curriculares que são destinados para esse ou aquele conteúdo/componente curricular, e notadamente as abordagens dos conteúdos relacionados às temáticas citadas, tornam-se ferramentas-chave para que o currículo se constitua em um dispositivo de objetificação e subjetificação (Foucault, 2008) das sexualidades e dos gêneros.

Objetiva-se, com este artigo, a partir das análises dos discursos proferidos por docentes e especialistas em uma escola pública de ensino fundamental da cidade de João Pessoa (Paraíba, Brasil), quanto às sexualidades humanas e suas interseccionalizações com os gêneros, abordar a não neutralidade do currículo escolar e, simultaneamente, trazer algumas contribuições teóricas que apontam para construções de noções curriculares que contemporizam as demandas individuais e sociais, marcadas pelas diversidades culturais, sexuais e dos gêneros das sociedades atuais.

As questões que inquietam os indivíduos em função de uma série de valores, dúvidas e problematizações vivenciadas na prática efetiva do fazer pedagógico, notadamente no que se referem “ao como” as sexualidades humanas devem ser e/ou vêm sendo abordadas no currículo da escola, constituem-se como fatores que motivaram a pesquisa que ora se resume neste artigo. Tais inquietações promoveram problematizações, como as concernentes “ao lugar” que as sexualidades humanas e seus desdobramentos ocupam no referido currículo.

Embora exista um número considerável de pensadores pós-estruturalistas que poderiam nortear as análises elaboradas nesta pesquisa, foram priorizados os teóricos M. Foucault (1996;2008), G. Deleuze (1992), Deleuze e Guatarri (2004) e Derrida (1971), seja através das ideias genuínas desses autores, seja através de seus comentadores e/ou seguidores.

### 1.1. O cenário da pesquisa

O cenário da pesquisa constituiu-se como uma unidade de ensino que se localiza na cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, na região nordeste do Brasil. É de estrutura física agradável, com espaços que podem ser bem aproveitados para o desenvolvimento dos planos curriculares, cujos cômodos mostram-se favoráveis para seu funcionamento, de acordo com as qualidades que tradicionalmente se espera de uma escola pública de grande porte. Possui área que mede cerca de 1.600 m<sup>2</sup>, quadra de esportes, pátio interno arborizado, bancos para sentar e luminárias, distribuídas equitativamente. Sua estrutura arquitetônica segue o padrão das escolas da década de 1970. Possui 12 salas de aulas, dependências administrativas, sala de professores, arquivo, auditório, quadra de esportes, sala de recepção, instalações sanitárias por sexo e categoria, área livre interna, cozinha, refeitório, sala específica para a armazenagem da

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Práticas discursivas; gênero-Sexualidades; currículo-devir

#### **PALABRAS CLAVE**

Prácticas discursivas; género-sexualidades; currículo-devenir

#### **KEYWORDS**

Discursivepractices; gender-sexualities; becoming-curriculum

Recibido:  
31.05.2016

Aceptado:  
19.09.2016

merenda e um depósito geral. Atende a um grande contingente de escolares, cerca de mil, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Evitou-se nomear a escola e as pessoas implicadas nesta pesquisa no sentido de que a preservação de suas identidades fosse mantida.

## 2. A dobra metodológica e a produção de discursos

Esta pesquisa congrega princípios arqueogenalógicos (Foucault, 2008), não buscando encontrar explicações lineares para os acontecimentos. Para Nietzsche (2008), um dos inspiradores de M. Foucault, os métodos arqueológico e genealógico não se pautam na lógica causa-efeito, ou qualquer outro princípio de linearidade. As descontinuidades, as contradições e rupturas dos discursos são privilegiadas, colocando em cheque suas formas aparentes de organização e sistematização, como também os sentidos que lhes foram atribuídos ao longo da história. Assim, o que se busca encontrar são as *formações discursivas* que ecoam nos discursos, ou os *princípios fundantes* das práticas discursivas, independentemente do tempo-espaço que foram erigidas além de *dobrar* e desafiar saberes e conhecimentos instituídos.

Quanto à noção de formação discursiva, o autor em tela esclarece:

[...] sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva (Foucault, 2008: 43).

Adota-se como ferramenta de análise dos dados a vertente de Análise de Discurso Francesa, tomando como principal referência M. Foucault (1996). Para esse autor, o deslocamento do foco da estrutura da linguagem é efetuado e, ao mesmo tempo

em que é produzido, o discurso é controlado, selecionado, organizado e redistribuído, utilizando-se de determinados procedimentos de conjuração quanto aos seus poderes e perigos de dissimular sua materialidade.

Dessa forma, os discursos foram tomados no contexto de relações de poder particulares, historicamente constituídas mediante noções específicas de verdade. Os conceitos “falam” assim, de seus campos de conhecimentos, eventos e ações datadas historicamente mediante as formas de poder instituídas. Portanto, não há um fato ou conceito a ser descoberto ou uma verdade subjacente a um fenômeno que precisa ser descoberta, desvelada. Trata-se de interpretações possíveis para o material discursivo encontrado, aferindo-lhes os sentidos que o *lócus* de sua produção permite em consonância com os sentimentos de (não) pertencimento e com as relações de poder/saber que atravessam os indivíduos/grupos implicados na pesquisa.

A coleta de dados deu-se através de entrevistas “*tipo focal*” desenvolvidas em dois momentos em conformidade com o horário disponível das/os informantes. As entrevistas com grupos focais é uma técnica de coleta de dados que objetiva primordialmente, motivar discussões relacionadas aos topos, objeto da pesquisa. Bauer e Gakells (2002) assinalam que as/os informantes-participantes dos referidos grupos são escolhidos a partir de um determinado universo, cujos os discursos interessam diretamente à pesquisa em desenvolvimento. Ideias temáticas relacionadas direta ou indiretamente ao objeto de pesquisa, promovem as discussões em grupos que são compostos por contingentes variáveis entre 6 a 10 participantes, que podem ter vínculos de proximidade entre si, ou estar se conhecendo na ocasião, mediados geralmente, por um moderador que intervirá quando se fizer necessário, no sentido de focalizar e/ou aprofundar as discussões sobre aspectos discursivos de interesse direto da pesquisa. O moderador inicia as discussões com a sua própria apresentação, seguindo da apresentação do tema que será discutido.

Gondim (2003) ressalta que a técnica de entrevista em pauta, considera as concepções e opiniões das/os participantes que colaboram para que as

discussões se desenvolvam, contrapondo-se ou concordando com as argumentações defendidas pelas/os integrantes dos grupos, contribuindo também com comentários complementares a partir de suas próprias experiências e/ou experiências de outrem.

Foi possível elaborar uma caracterização dos sujeitos a partir das informações obtidas das/os próprias/os informantes, através de questionários preenchidos por elas/es próprias/os, antes da realização dos grupos focais. Os questionários foram elaborados visando dar conta de dados objetivos em relação às/aos informantes, como idade, sexo, grau de instrução, área de atuação, etc. Para efeito didático, o contingente da pesquisa (total de 11 sujeitos) foi dividido em dois grandes grupos: “docentes” - grupo composto por 6 docentes; e “especialistas” - grupo composto por 5 especialistas educacionais.

O primeiro grupo é composto por professoras, visto que nenhum sujeito do sexo masculino participou da pesquisa, alegando falta de tempo. O segundo grupo é composto pelos/as gestores/as (um diretor e uma diretora adjunta) e a Equipe Técnica Pedagógica (uma psicóloga, uma supervisora e uma orientadora educacional). Denota-se a predominância do contingente de informantes do sexo feminino, uma vez que, do número total, dez são do sexo feminino e apenas um é do sexo masculino. Todas/os as/os informantes têm curso superior, quatro das quais têm pós-graduação (Especialização) em Psicopedagogia (3) e Letras (1).

Para preservar as identidades dos sujeitos entrevistados, utilizou-se o artifício da numeração pela ordem em que os questionários foram devolvidos, antecedidos pela letra inicial da categoria a qual o sujeito pertence. Para a categoria de Docentes, D1, D2, D3, etc. Para o grupo de Especialistas Educacionais composto por quatro categorias profissionais (Gestor, Supervisor, Orientador e Psicólogo), adotou-se a letra inicial da categoria profissional, seguido do mesmo critério de numeração. Exemplo: E1 e E2.

O material analítico para a pesquisa que aqui se resume se constitui como remanescente da pesquisa para a tese de doutorado por mim empreendida na área de Sociologia Urbana na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a partir

da análise arqueológica dos discursos proferidos na escola sobre sexualidade. Importante destacar que antes das atividades de coleta de dados serem iniciadas, a unidade escolar foi consultada através de seus/suas gestoras/es. Foi agendada uma reunião com a equipe técnica (gestor/a, supervisora, orientadora, e psicóloga educacionais) e as/os docentes da escola. Eticamente, firmou-se um acordo colaborativo entre unidade escolar e pesquisadoras, ficando determinado, que haveria algumas palestras ministradas por mim enquanto coordenadora da pesquisa de acordo com as necessidades da escola quanto às dificuldades no tratar das temáticas relativas a gênero e sexualidade no cotidiano do “fazer pedagógico”.

### 2.1. Docentes e especialistas: ecos dos discursos

Os dados descritivos contidos no tópico “o cenário da pesquisa”, além de indicarem uma distonia entre formação profissional inicial e continuada, indicam também questões referentes a gêneros na ocupação de lugares e definição das funções educativas. Para Rago (2008), gênero é uma categoria de pensamento construída pela epistemologia feminista que abarca muitas interpretações divergentes, havendo consenso, no entanto, para o fato de que se trata de uma categoria que se destina a nomear as construções sociais e culturais das diferenças sexuais, no sentido de suas desbiologizações.

Varela (1992) apresenta o conceito atribuído ao termo “categoria de pensamento” como resultante de uma imensa cooperação entre pensadores de diferentes épocas, que matizam termos de significados e sentidos provindos dos saberes e conhecimentos forjados nas relações sociais, atravessadas por relações de poder/saber situadas em seus tempos históricos. O esclarecimento da referida autora coloca-se como importante ferramenta para que reflitamos/problematizemos sobre os usos de determinados termos nos discursos pedagógicos cotidianos. Tais termos encontram-se muitas vezes recheados por ideias preconceituosas, sexistas, machistas, transhomofóbicas, etc. Sobre o termo “categoria de pensamento”, a autora alega:

*Las categorías de pensamiento varían en función de las culturas y de las épocas históricas, están rehaciéndose*

*constantemente y no son, como pensaba Kant, categorías a priori de la sensibilidad sino conceptos, representaciones colectivas, que están relacionadas de algún modo con las formas de organización social, y más concretamente con las formas que adopta el funcionamiento del poder y del saber en cada sociedad. Las categorías de pensamiento son, por tanto, el resultado de una inmensa cooperación a través de la cual numerosas generaciones han ido depositando su saber* (Varela, 1992: 7).

Os discursos das informantes da pesquisa em foco indicam um posicionamento muito mais como “mulher e mãe”, preocupadas com filhas/os, do que como profissionais em pleno exercício de suas funções. Essa é uma questão preocupante, uma vez que esses discursos acentuam o caráter puramente biológico da sexualidade e são proferidos do “lugar de profissional da educação”, autorizadas através de cursos de graduação e pós-graduação, como consta na descrição contida no tópico “o cenário da pesquisa”. Esses discursos estão perpassados por uma concepção de família nuclear, que excluem a possibilidade de existência de outras configurações familiares, presentes nas sociedades contemporâneas e no interior da própria unidade educativa pesquisada. De certa forma, há uma extensão do modelo educativo familiar, a partir do qual o viés androcêntrico insurge-se nos discursos, sobretudo quando da abordagem das questões relativas aos gêneros e às sexualidades que se evidenciam nas práticas discursivas pedagógicas.

Os saberes legitimados pelas ciências sociais e humanas, e particularmente pela pedagogia, orquestram a regulação das sexualidades. Esse processo de regulação exige o engendramento paulatino e dissimulado produzindo individualidades, mediatizadas no e pelo discurso do desenvolvimento natural da criança, inicialmente, e, a *posteriori*, do/a adolescente e do/a adulto/a na educação superior. As ciências que objetivaram a libertação do sujeito, do ser “homem moderno”, tornaram-se, assim, o terreno proficuamente produtivo da normalização desse mesmo sujeito, alcançando efeitos de naturalização de saberes e conhecimentos que se expandiram, em larga escala, nos discursos educacionais (Nascimento, 2010).

As docentes e especialistas da pesquisa em tela apropriaram-se de conceitos e discursos midiáticos como ferramentas de uso para o enfrentamento dos paradoxos enfrentados no dia a dia. Segundo elas, as crianças e os/as jovens usuários/as dos serviços estatais educativos são muito diferentes dos/as alunos/as de antigamente, e colocam exemplos do ontem e do hoje de forma saudosista.

A dicotomia entre o “ontem” e o “hoje” pode ser representada pelas concepções de sexualidades dos dois polos (estudantes e docentes). Nascimento (2010) desenvolveu pesquisa sobre o mesmo tema e cenário de pesquisa. No entanto, os sujeitos pesquisados na oportunidade foram os/as estudantes. Os discursos dos/as estudantes caracterizam-se como ressonantes dos desencaixes sociais ocorridos entre “nova” e “velha” ordens sociais e suas implicações nas culturas, nas representações coletivas e individuais, nas formas de vivenciar o sexo, na constituição das identidades sexuais e de gênero no âmbito social e, particularmente, no espaço escolar.

As “falas”, a seguir, mostram-se como elementos ilustrativos das afirmações acima:

Hoje em dia, a televisão é quem educa. Educa até a gente que não tem tempo para se preparar, para ler... Então as informações sobre esses assuntos, a gente tem nos programas da televisão (D3).

A secretaria (de Educação) deixa a gente... o professor, ao Deus dará. “Não manda ninguém aqui pra ajudar a trabalhar esses assuntos (Idem).

Aí... surge muito problema. Ainda semana que passou... as meninas do 5º ano pararam um carro. Era um carro preto... No sinal. Elas entraram e foram embora. Não voltaram mais do intervalo. E pra onde? Ninguém sabe até hoje... Pra onde elas foram com aquele rapaz. Aí... eu não posso fazer nada, porque o incentivo para isso elas têm na TV... (D2).

Antigamente... Não tinha isso não!!!! Se falar (em sexo) em sala... Elas ficam mais assanhadas! (Idem).

Agora eu... Deixo bem livre pra família resolver, sabe? Porque a família pode até processar os professores, se eles falam coisas que a família não quer (E3).

Quando tem caso complicado eu me reúno com psicóloga e a orientadora. O que elas disserem é o que eu sigo... quando me formei, a gente não era obrigado a dar esses conteúdos, não... (E2).

Os fragmentos discursivos, além de indicarem uma sedimentação de tempos históricos simbolizados pelo “ontem”, saudosistas e exemplares no tocante às questões educacionais, e um “hoje” negativado, que congrega apenas fatos e valores que devem ser “expurgados da sociedade, da família e da escola”, são também referenciais quanto às concepções das sexualidades e suas intersecções com as questões de gênero. As “sexualidades essencialistas”, voltadas para a reprodução humana, para o prazer masculino, para a servidão das mulheres e suas implicações na manutenção de padrões e valores patriarcais, são as fontes dos discursos atuais no interior da escola pesquisada.

Os discursos das/os docentes e especialistas quanto às sexualidades e os entrecruzamentos implicados com os gêneros nas relações com o currículo escolar não dão conta dos sentidos plurais para significar o termo “mulher”, fora de um referencial teórico tradicionalista. Com base nas teorias feministas pós-estruturalistas (Scott, 1993), os sujeitos são entendidos em suas pluralidades históricas e não como sujeitos universais, abstratos, de acordo com os discursos da modernidade. Dessa forma, “mulheres” e “homens” são entendidas/os enquanto “categorias de pensamento” plurais, resultantes das relações sociais/sexuais de saber/poder que lhes constituem.

Nos discursos das entrevistadas, “ser mulher” aparece enquanto ser universal, não relacional, submetida ao homem, sujeito masculino, universal e hegemônico na sociedade em geral. Essa compreensão demonstra, sobretudo, fragilidades e equívocos quanto aos conteúdos relativos às vinculações gênero e sexualidade e primordialmente quanto às metodologias utilizadas para a formação docente, pelas políticas de formação inicial, mas também quanto à

formação continuada e/ou no trabalho.

Nesse sentido, Canen e Xavier (2011) defendem que a articulação de propostas multiculturais para a formação docente, que contemplem as necessidades intelectuais, teóricas e metodológicas das/os docentes e especialistas envolvidos profissionalmente e dos indivíduos para os quais a unidade escolar oferece seus serviços educativos, é indicadora do caráter culturalmente responsivo dessa instituição. As autoras afirmam:

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um lócus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como também para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar (Canem; Xavier, 2011:642-643).

As dúvidas quanto ao papel da escola no tocante à educação sexual e às questões de gênero implicadas, mesmo após os parâmetros curriculares nacionais (PCN) serem sancionados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9394, de 1996, indicam a insuficiência das políticas educacionais de formação, quanto às temáticas referidas. A “mulher” como um sujeito genérico, como uma categoria universal, que se mantém intacta às mudanças sociais e individuais, cujas finalidades estão prescritas pelo “tempo ontem”, não diz da pluralidade que as concepções do que seja “ser mulher”, forjadas pelas sociedades contemporâneas, congregam.

As formas de organizações do tempo curricular na escola pesquisada demonstra as noções de tempo e espaços que atravessam as formações discursivas dos discursos em análises, uma vez que os conteúdos voltados para as “categorias universais” dos estudos das línguas, da matemática e das ciências, em geral, são indicadores de que, na utilização de espaços e tempos, o currículo coloca à mostra sua não neutralidade política quanto aos lugares destinados aos conteúdos escolares.

A escola, cenário da pesquisa em apreço, embora tenha uma área de 1.600 m<sup>2</sup>, não aproveita os espaços, mantendo as/os escolares em lugares

que possam ser observados, controlados. As brincadeiras, nos horários de “intervalos” ou “recreios” que separam um bloco de aulas de outro, são significantes das formas de como se concebe o currículo e “os lugares” que, neste, são destinados às sexualidades humanas e suas interseccionalizações com os gêneros. Varela (1992), diz das funções que as distribuições, organizações e usos do tempo e do espaço podem assumir:

*Los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y del tiempo, contribuyen, al interiorizarse, a ritualizar y formalizar las conductas, se incardinan en la estructura misma de la personalidad al tiempo que orientan una determinada visión del mundo ya que existe una estrecha interrelación entre los procesos de subjetivación y de objetivación (Varela, 1992: 08).*

As brincadeiras “sem intenção e inofensivas” assumem um caráter “educativo” mais potente que o próprio discurso oficial das docentes e/ou especialistas, atuante na escola. Qualquer que seja a ideia que coloque em discussão as questões dos corpos, das sexualidades, será aclamada positivamente e negativamente. As/os estudantes demonstram euforicamente uma vontade de saber (Foucault, 1988) sobre o sexo, sobre as experiências, certezas e dúvidas que atravessam suas cotidianidades.

Mas, há a “disciplina” que atravessa as práticas discursivas de docentes, especialistas e do pessoal de apoio (vigilantes, cozinheiras, serventes) que independentemente da pessoa que a exerce na “engrenagem escolar”, a mensagem não deixa dúvidas quanto à interdição de discursos alusivos às relações gênero e sexualidade: “aqui, na escola, não há espaço para os discursos que vislumbrem questões sobre as sexualidades (e seus desdobramentos)”.

A arquitetura “modelo anos 1970” que nos documentos oficiais da escola recebem destaque, nos discursos de suas/seus frequentadoras/res não há alusão a esse fato, não se registrando qualquer menção às efervescências culturais da época que o inspiraram. Nesse sentido as permissões e/ou negações, quanto às ocupações de tempo e espaço,

burlam as normas do desejo das/os estudantes e atendem às premissas curriculares, efetivando-se como marcos significativos para as classificações binárias quanto às identidades de sexo e gênero e como instrumento de (micro) punições para as/os que borrarem os limites das normas estabelecidas, inclusive quanto aos usos dos tempos e espaços.

Costa (2008) aborda a importância da categoria “diferença” no pensamento pedagógico brasileiro. Para a autora, as pesquisas das três últimas décadas incluem, em alguma medida, em seus debates, reflexões e problematizações, as questões “da diferença”, contribuindo para que as desigualdades sociais e educacionais sejam explicadas/compreendidas para além dos paradigmas teóricos tradicionais.

Esta “vontade de saber” demonstrada pelas/os estudantes da escola pesquisada, sem dúvida que nos remete às reflexões elaboradas por Foucault (1996) sobre “a vontade de verdade” que atravessam séculos em relação aos discursos institucionalizados:

Certamente, se nos situamos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situamos em outra escala, se levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se (Foucault, 1996: 14).

A noção foucaultiana de arquivo (Foucault, 2008), se coloca nessa relação, “vontade de saber, vontade de verdade e os efeitos dos arquivos”, aqueles não suspensos em paredes, nem fixados ao chão. Trata-se dos discursos que ecoam no tempo, provindos de épocas longínquas, ou não, mas que continuam a fazer seus efeitos de “verdade”, se colocando como guardiões de “verdades cristalizadas” e promovendo a circulação de saberes erigidos nessas bases. Ou em outras palavras o termo

arquivo, diz dos sistemas de enunciados ou conjunto de práticas discursivas que funcionam e se transformam para além do tempo e do espaço, promovendo a elaboração de outros discursos. Portanto, o “arquivo foucaultiano” se coloca como uma útil ferramenta teórica para a explicação/compreensão do objeto estudado.

Nos discursos das/os docentes e especialistas educacionais da escola pesquisada, o efeito arquivo referencia “as sexualidades e os corpos essencialistas” (Barbo, 2011). Estas/es se encontram atravessadas/os por concepções e teorias que foram desenvolvidas há séculos, e que continuam consubstanciando as práticas discursivas pedagógicas, notadamente quanto às sexualidades e as interseccionalizações com os gêneros, na atualidade.

Bornheim (2007) fala de uma grande revolução na história da humanidade. De acordo com o autor, essa revolução inaugura o período neolítico, justamente quando surge a doutrina dos dois mundos: o inferior (meramente humano e sensível) e o superior (o mundo dos deuses).

As sexualidades humanas estão situadas no “mundo inferior”, o mundo das sensações, dos prazeres e por esse motivo, a esse “mundo inferior” foi auferido um sentido de “desqualificação” que ressoa nos discursos atuais, proferidos no interior da escola, conforme demonstram alguns fragmentos discursivos.

Se continuar assim, o mundo vai acabar... Se, se casar homem com homem e mulher com mulher, como haverá crescimento da população? Da humanidade? Tem que se pensar nas famílias(...) (E1).

Mas, penso que não tem como parar... Se fala, se não fala! É melhor falar e orientar pra o desmantelo não ser maior. Aqui (na escola) eu até falo. Mas, lá em casa, eu não consigo. Não fui preparada, eu travo, me engasgo (E2).

Para E1 e E2, existem apenas as sexualidades essencializadas, cujos princípios estão ancorados nas formações discursivas advindas do “mundo inferior”. A concepção de currículo como construção

social é pouco presente nos fragmentos discursivos das informantes da pesquisa.

A noção de currículo escolar predominante nos discursos analisados indica um currículo neutro politicamente, se constituindo enquanto dispositivo de sexualidade e gênero, favorecendo à criação/circulação dos processos de idealização, de naturalização e essencialização de usos cotidianos das linguagens sexistas, de seus efeitos performativos androcêntricos, destinando lugares distintos e superpostos para mulheres e homens, nos quais os homens heterossexuais gozam de privilégios e poderes em detrimento das mulheres e demais indivíduos que não possuam as características pessoais requeridas.

O currículo neutro politicamente, sobretudo quanto às sexualidades e seus desdobramentos assume a função de instrumento veiculador dos discursos das instituições tradicionais. No entanto, mesmo afirmado como “objeto histórico e naturalizado”, é colocado à prova cotidianamente pelas demandas sociais no que concerne às políticas formativas/educativas relativas às temáticas em pauta.

Se no lugar dos ilusórios “objetos naturais”, forem elaborados currículos escolares pautados por discursos filosóficos que encarem “a diferença”, “pelo meio”, como Veyne (1982) defende inexoravelmente estaremos anexando ao termo currículo, o conceito de devir, cunhado por Deleuze (1988). Isso quer dizer que não é a partir de práticas pautadas pelo princípio “caça às bruxas”, inexoravelmente, que se devem promover as reelaborações curriculares, mas a partir da inclusão de práticas discursivas que referenciem os acontecimentos que reafirmam as sexualidades, os papéis e lugares que mulheres e homens ocupam na engrenagem social e escolar, com foco para as análises dos regimes de verdade e das formações discursivas que orientam os processos de objetificação/subjetivação. Isso também quer dizer que as relações de poder que configuram as relações de sexualidades, de gênero e as concepções curriculares nos cursos de formação de docentes (inicial e/ou continuada), devem está em constante processo de análise, de avaliações e de redefinições.

Com base em Corazza (2001), as análises pós-estruturalistas e suas contribuições para o campo

da teoria curricular constituem-se como encostas para as análises efetuadas nessa área, significando o currículo como produto e produtor de meios e instrumentos de regulação, objetivação e subjetivação de estudantes, localizando-se no investimento sobre suas sexualidades e seus corpos, que se tornaram instrumentais para o controle da vida (Foucault, 1988;2007), na transfiguração vivenciada pela inquisição das formas de poder pautadas no inquérito (poder soberano), na disciplina (poder pulverizado a partir de um centro) e nas técnicas de governamentalidade (Foucault, 1979) de si, quando o indivíduo passa a controlar a si mesmo, sua vida, seu corpo e sua sexualidade com base em discursos, nem sempre por ele refletidos e escolhidos.

Destaca-se, nesse sentido, o poder do currículo enquanto instrumento transversalizado por gênero e sexualidades. Tanto o material, considerado “um documento que atende a exigências burocráticas”, quanto o posto em ação no cotidiano do curso. As teias que se estabelecem entre as temáticas sexualidades e gênero têm se mostrado bem aquém dos direitos assegurados pelos discursos oficiais, por exemplo, os discursos veiculados pelos PCN, vol. 10. Assim, os cursos de formação de educador precisam incorporar os “direitos adquiridos” nos discursos oficiais e transmutá-los em “conceitos platôs”.

Deleuze e Guatarri (2004) tomam de empréstimo a Bateson o conceito de “platôs” que, longe de encerrar definições, designam estabilização intensiva e, no caso, uma multiplicidade conceitual, pois os conceitos, para os referidos autores, devem determinar não o que é uma coisa, sua essência, mas suas circunstâncias.

A partir das relações estabelecidas por Deleuze (2004), entre rizoma e devir, pode-se incluir o currículo escolar nessas relações. O rizoma é concebido como um sistema conceitual aberto, sempre incompleto por não ser constituído de começo nem fim, encontrando-se sempre *intermezzo*, por entre, pelo meio. Para os estudos de currículo, é oportuno trazer à *baila* as alusões deleuzeanas quanto aos sentidos complementares das metáforas da *árvore* e do *rizoma*.

A *árvore*, para o autor, assume sentido de filiação, enquanto ao *rizoma* atribui-se o sentido

complementar de *compromisso*, *aliança*. Esses sentidos intercomplementares dos conceitos citados aufere o currículo/PPC de sentidos plásticos, voláteis, favorecendo para que, em relação às políticas de identidade gênero/sexo e a equidade de gênero, não haja ortopedizações das identidades de sexo/gênero. O currículo sendo entendido como um artefato cultural, construído socialmente e entrecortado por esses discursos, não estabelecerá compromissos e alianças com práticas discursivas excludentes, preconceituosas, machistas, sexistas etc.

O currículo como *intermezzo* busca atender as demandas sociais requeridas e atualizadas a cada momento, a cada desejo, a cada necessidade da sociedade civil. Portanto, o devir não surge do nada, nem quer dizer qualquer coisa que venha, ou falta de compromisso; o devir pensado por Nietzsche (2008: 358) “não tem estado final, não projeta uma identidade... Devir como um estado de variação”. Estado do “não pronto”, do “não acabado”, sempre cogitando o que está por vir, como resultado heurístico das engenharias humanas cotidianas nos encontros das dificuldades, das diferenças “inconciliáveis” e das problemáticas heterotópicas de si e dos coletivos sociais, que rechaçam conceitos e identidades fixas.

Pode-se afirmar então que o currículo como *intermezzo* é um *currículo-devir* (Deleuze, 1988). O princípio da diferença que gera diferença (Derrida, 1971) aufere sentidos ao currículo que abandona a condição de ser simplesmente um documento feito para atender às exigências burocráticas, normativas, congregando as mais diversas vozes que ecoam dos desejos, que se afastam das formas essenciais de ser, de sentir e de viver, particularmente, as sexualidades e seus desdobramentos, problematizando as relações poder-saber que as instituem.

Os fragmentos discursivos das especialistas educacionais representam a contra-posição às noções de currículo apresentadas anteriormente, uma vez que as sexualidades e seus desdobramentos não são visibilizadas. Elas dizem:

Falar de sexualidade na escola? Eu, enh?” Isso é papel do pai e da mãe. Meu não, o meu é ensinar os conteúdos!!!! (E2).

Temos que manter essas meninas ocupadas. Quando elas ficam “sem fazer nada” começam a dar em cima dos meninos e até as mais bonitinhas não têm sossego com elas (E4).

Os Fundamentos da “medicalização”, que envolvem os discursos acima, enquadrariam e indicariam tais discursos e sujeitos “aos cuidados especializados” no trato das identidades “destoantes”. A própria escola coloca-se aquém da competência para as resoluções dessas problemáticas teórico-práticas. As redes discursivas contraditórias e não lineares (Foucault, 1996) que permeia o cotidiano da escola em análise, cujas formações discursivas são guiadas pela noção da “medicalização da infância”, remontam à época vitoriana (Foucault, 1988).

No entanto, os efeitos “arquivo” demonstram que os ecos dos discursos ortopedizadores das sexualidades e suas interseccionalizações com os gêneros estão tão vigorosos que ignoram as “forças do tempo”, a imprevisibilidade dos percursos educacionais, e o devir. As pedagogias corretivas (Varela, 1992) abarcarão para seus cuidados aquelas/les que não se “encaixaram” nos discursos heteronormativos quanto às sexualidades. Os alvos da “correção pedagógica” serão aquelas/es que não se consideram “representadas/os” pelas concepções de gênero, cujas formações discursivas estão presas ao maternalismo/patriarcalismo, indicadores de imagens de mulheres e homens gendradas *a priori*. Quanto a isso, Louro (2004) afirma:

A imprevisibilidade é inerente ao percurso. Tal como numa viagem, pode ser instigante sair da rota fixada e experimentar as surpresas do incerto e do inesperado. Arriscar-se por caminhos não traçados. Viver perigosamente. Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas, a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões (Louro, 2004: 16).

A educação sexual brasileira, historicamente, foi tratada silenciosamente. Não se registra na literatura educacional experiências que possam receber o

status de notórias, destacáveis, significativas. A interdição aos discursos que apontem para esse fim sempre falou mais alto que as tentativas de torná-los importantes no cômputo geral dos conteúdos abarcados pelo estatuto das Ciências da Educação.

De acordo com Rosistolato (2004), na década de 1960, registra-se importante ação nesse sentido, quando a Deputada Júlia Steimbruck, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, formula Projeto-Lei que pleiteava uma Educação Sexual que abrangesse as escolas brasileiras (primária e secundária). Esse projeto foi rechaçado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) do MEC (Brasil, 1966 e 1969), representada pelo General Moacir Araújo Alves. Segundo ele, a educação sexual consistiria em educar para o sexo. Para ele, a prática sexual compulsória seria incentivada com esse, caracterizando assim, “uma poluição da ordem social”.

Na densidade das práticas discursivas, há uma profusão de sistemas instauradores de transfigurações de enunciados em acontecimentos. Assim, as coisas ditas podem ser revestidas, no sistema da discursividade, de possibilidades ou impossibilidades enunciativas, circunscritas a tais sistemas. O discurso do General, em 1968, torna-se um enunciado presentificado nos discursos da escola hoje. Os/as docentes e técnicos/as silenciam as sexualidades em suas práticas discursivas-curriculares, movidos/as pela crença que atravessou o parecer do General, ou seja, as sexualidades têm que ser negadas para que as práticas sexuais não sejam incentivadas.

O “não” do General não é tão somente o “não” de um indivíduo, de um militar, de um dirigente governista. É o “não” do pai, do marido, do filho homem, do macho, que se institucionaliza e institui “nãos” ecoantes, que desafiam variáveis como a velocidade do som, a calma e a arrogância do vento, a volatividade do espaço e a irreverência e sapiência do tempo, mantendo-se tão ou mais vigorosos que, no momento em que a tinta deixa no papel-parecer o desenho, as formas e os significados extrapolam o significante, fazendo com que a ideia atravesse barreiras (i)limitadas e transmute-se em discursos, em metodologias de silenciamento e negação de determinadas políticas e Leis, que pouco ou nada podem fazer a não ser

repousar no arquivo. E, assim, os PCN, ícones de campanhas de formação continuada, no final da década de 1990, potencializam o efeito “arquivo” (Foucault, 2008) do “não” do General e repousam nos arquivos mortos das escolas (Nascimento, 2010).

### 3. Ideias finais

As práticas discursivas amparadas pelo currículo escolar em ação na escola pesquisada, dizem que o “efeito arquivo” das concepções essencialistas, sobretudo quanto às temáticas “gênero e sexualidade”, continua a fazer seus ecos, silenciando docentes e especialistas e imprimindo práticas sexuais do *ontem*. A fragilidade teórico-metodológica demonstrada pelos sujeitos implicados na pesquisa quanto à abordagem das citadas temáticas não vislumbra conhecimentos que apontem para maneiras de se viver o sexo, de forma segura quanto às doenças sexualmente transmissíveis e sem a exposição direta ao risco de uma gravidez precoce e/ou indesejada, uma vez que as sexualidades estão envolvidas em uma teia de segredos que não devem ser desvelados.

As formações discursivas atravessadas pelas “sexualidades essencialistas” ecoam nos discursos dos indivíduos da unidade escolar, constituindo-se como fontes para as noções de sexualidade, presas às ideias patriarcais, cujos lugares destinados às mulheres limitam-se à maternagem e às profissões consideradas “cuidadoras”. Assim, os discursos oficiais, como os dos PCN, enquanto discursos que se colocariam como ferramenta a serviço da diversidade sexual e de concepções de sexualidades com base no paradigma construcionista (Barbo, 2011), não aparecem de forma significativa na massa discursiva das/os informantes da pesquisa.

Os discursos midiáticos, seja através da contestação ou da aprovação, têm lugar significativo no material analisado. A mídia é apontada como responsável por boa parte dos conceitos e práticas sexuais “não adequadas” que se estabelecem marginalmente nas escolas e fora delas, nos dias.

A profusão discursiva sobre o sexo nos discursos

educacionais não se estende a todas/os. Há, na escola, uma seleção “natural” de acordo com a base científica que atravessa os discursos: uns profissionais são autorizados a falar sobre a temática em pauta. Outros, não! No entanto, esses/as autorizados/as a “falarem” não podem dizer tudo o que desejam: há discursos interditados, que não são permitidos serem proferidos por força de redes articuladas, veladas, oficiais e oficiosas que se estabelecem como normas paralelas, tão potentes quanto as estabelecidas cientificamente para a interdição dos discursos. As políticas de formação inicial e continuada mostraram-se, assim, inconsistentes e ineficazes para a (trans)formação de maneiras de pensar as sexualidades fora dos ditames heteronormativos das concepções de sexualidades, gênero e de currículo, atravessadas por formações discursivas essencialistas, como “o mito do amor romântico”, “a mulher nasceu para ser mãe”, etc.

A escola, cenário da pesquisa, pauta-se no modelo disciplinar, normalizador, no qual os tempos e espaços são destinados em sua maioria aos conteúdos do núcleo duro do currículo. Nessa escola, os indivíduos são diagnosticados, classificados e, caso não se adequem aos padrões estabelecidos receberão sanções podendo inclusive, através de linhas de fuga (Deleuze e Guatarri, 2004), “evadir” do ambiente educacional escolar.

O currículo se constitui assim, como um potente instrumento de inclusão/exclusão social/escolar. As relações de poder/saber delineiam qual escola se produz e com quais objetivos se desenvolvem as atividades educacionais. Colaborar para a produção de indivíduos dóceis, acríticos, corpos disciplinados com base em discursos sexistas, patriarcalistas, transhomofóbicos etc. Esta é a finalidade do trabalho educativo?

A potência da pesquisa em tela reside eminentemente nas problematizações das concepções de currículo, sexualidade e gênero, partindo da compreensão de que os modos e processos de produção de sentidos, vinculados ao currículo-devir no fazer pedagógico, estão simultaneamente e ininterruptamente em estado de “diferença” (Derrida, 2001).

Os processos de formação humana em todos os seus

níveis são em última instância, um imenso mosaico discursivo de produção de subjetividades, políticas e práticas que se constituem e se retroalimentam cotidianamente. Do exposto, resulta a ideia final de se ressaltar a importância de produções discursivas, de subjetividades e de práticas pedagógicas, cujas formações discursivas consubstanciem também o “currículo-devir”, (re)criando conceitos (Deleuze e Guatarri, 2004), implodindo identidades, rompendo as linhas limítrofes das normalidades instituídas a partir de princípios excludentes, impulsionando a (re)elaboração de éticas e estéticas da existência, nas quais as diversidades sejam visibilizadas/respeitadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBO, D. (2011). Michel Foucault e a historiografia construcionista. *Revista Científica das Áreas de Humanidades do Centro Universitário de Belo Horizonte – MG*, vol. 4, nº 2. Recuperado de [<http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/article/view/684/382>]. Consultado [21-03-2016].

BAUER, M. W.; GASKELL, G.(2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes.

BORNHEIM, G.(2007). O sujeito e a norma. Em: NOVAES, A. (org). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras.

BRASIL. (1966). *Decreto nº 58.023*, de 21 de março de 1966. Dispõe sobre a educação cívica em todo o país. Recuperado de [<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58023-21-marco-1966-398553-publicacao-1-pe.html>]. Consultado [01-10- 2013].

BRASIL. (1996). *Decreto Lei nº 869*, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Recuperado de [<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>]. Consultado [17-01- 2012].

BRASIL. (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Recuperado de [[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)]. Consultado [06-01-2011].

BRASIL. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF.

CANEM, A; XAVIER, G. P. M. (2011). Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, nº 48 set.-dez. Recuperado de [<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>]. Consultado [13-02-2016].

CORAZZA, S.(2001). *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis: Vozes.

COSTA, M. V.(2008). Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença. Em: *Trajatórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV*. ENDIPE; Porto Alegre – RS: Edipucrs, 2008. Recuperado de [<http://www.grupodec.net.br/wpcontent/uploads/2015/10/CurriculoePedagogiaemTemposCOSTA.pdf>]. Consultado [10-01-2013].

DELEUZE, G. (1988). *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal.

DELEUZE, G. (1992). Post-Escripum sobre as sociedades de controle. Em: DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34.

DELEUZE, G; GUATTARRI, F. (2004). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, vol I.

DERRIDA, J.(1971). *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva.

FOUCAULT, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola (obra original publicada em 1970).

FOUCAULT, M. (2007). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

FOUCAULT, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 7ª ed.

FOUCAULT, M. (1979). Governamentalidade. Em: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal. pp. 277-295.

FOUCAULT, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

GONDIM, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 2003,12(24). pp. 149-161. Recuperado de: [<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>]. Consultado [21-03-2016].

LOURO, G. L.(2004). *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica.

NASCIMENTO, M. S. (2010). *Eros na escola: controle e silenciamento nas práticas discursivas sobre sexualidade em uma escola pública de João Pessoa-PB*. Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.

NIETZSCHE, F. (2008). *A vontade de poder*. Trad. de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Apresentação de Gilvan Fogel. Rio de Janeiro: Contraponto.

RAGO, M. (2008). [Entrevista à revista temporalidades] Em 19 de setembro de 2008, na FAFICH/UFMG, Belo Horizonte. Recuperado de: [<http://www.fafich.ufmg.br/temporalidades/pdfs/01p246.pdf>]. Consultado [21-03-2012].

ROSISTOLATO, R. P. R.(2003). *Sexualidade e escola: uma análise da implantação de políticas públicas de orientação sexual*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Recuperado de [<http://www.biblioteca-282.acaoeducativa.org.br/dspace/bitstream/123456789/1831/1/tese.pdf>]. Consultado [06-08-2007].

SCOTT, J. W. (1993). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. *Debate Feminista*, nº 5, México. pp. 89 y 90.

SILVA, T. T. (2000). *Identidade e Diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

VARELA J.(1992). Categorías espacio temporales y social acón escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de Educacion – Tiempo y Espacio*, nº 298, mayo – agosto. pp. 7 y 30. Recuperado de: [<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre298/re2980100486.pdf?documentId=0901e72b81357474>].

VEYNE, P. (1982). *Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora da UnB.