

## **A CULTURA DA ESCOLA E A CULTURA NA ESCOLA: TENSÕES ENTRE AS IDENTIDADES CULTURAIS DE ESTUDANTES E PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS**

<sup>1</sup>SENYRA MARTINS CAVALCANTI (UEPB)  
senyra@hotmail.com

O tema a que este trabalho se propõe a discutir é, ao mesmo tempo, desafiante e complexo para os professores e para a comunidade escolar nas escolas públicas brasileiras localizadas na periferia dos centros urbanos. Nas salas de aula, e na escola como um todo, convivem diariamente grupos de origem étnica ou geográfica diversas que, mesmo falando a mesma língua, podem compartilhar ou não as mesmas adesões religiosas, visões de mundo, modos de vida, valores, crenças, rituais sociais... Independente da diversidade, todos partilham da condição de comunicadores de culturas sem prestígio, não-hegemônicas, subalternas, marginalizadas e, portanto, fracamente presentes no currículo escolar.

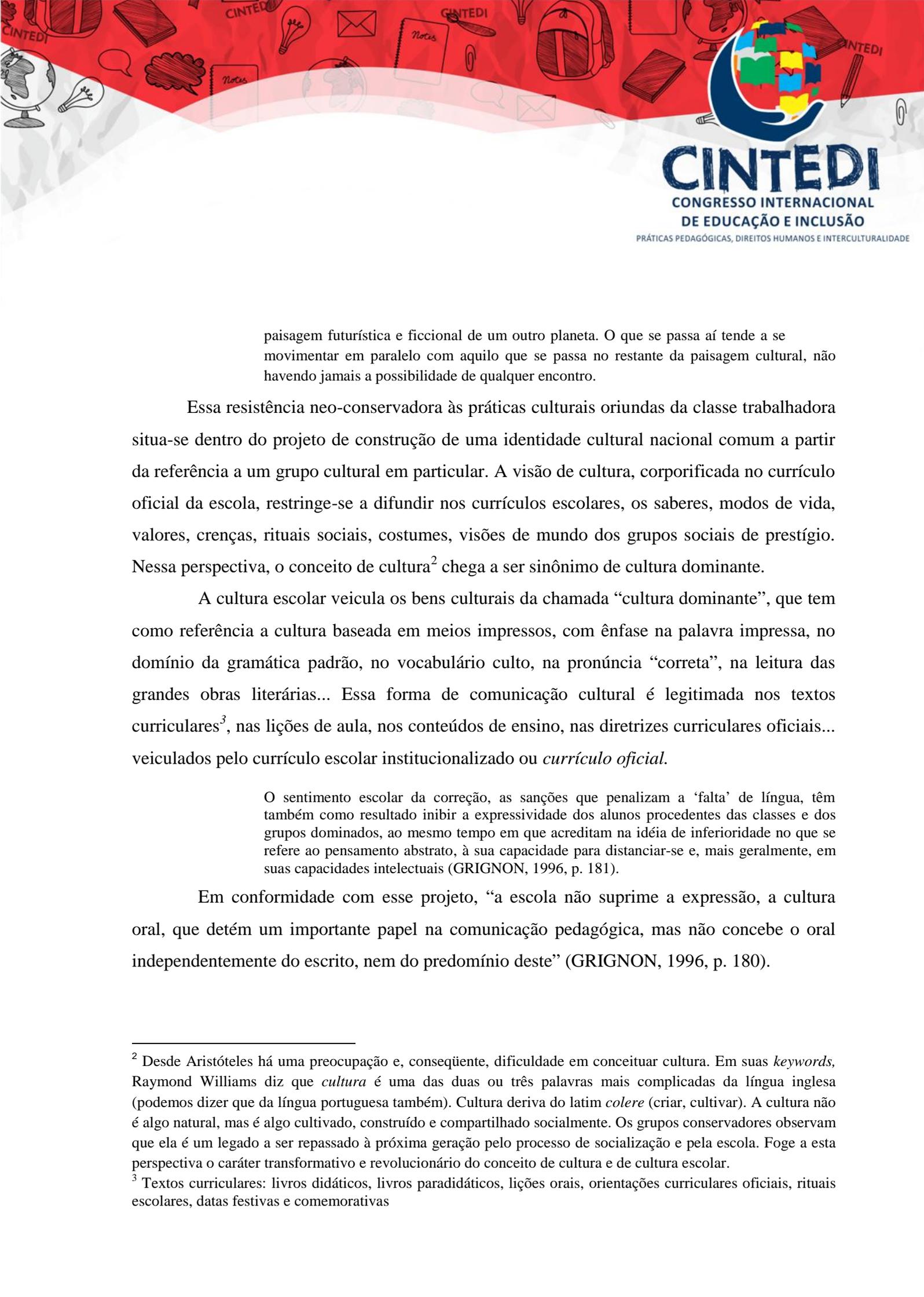
Analisando a tensão entre as culturas juvenis e a cultura escolar institucionalizada, Green e Bigum (1995) descrevem as relações entre jovens/alunos e adultos/professores dentro das escolas, mais particularmente dentro do espaço de sala de aula, como relações entre “seres alienígenas”. Um elemento fundante desse processo de estranhamento é a desvalorização das culturas juvenis pela cultura escolar institucionalizada, materializada pelo silenciamento nos currículos escolares dos saberes, práticas, sistemas de significação produzidos socialmente pelos jovens/estudantes na família, no grupo de amigos, na vida em comunidades...

Baseando-se nas reflexões de Green & Bigum (1995), Silva (1996, p. 196), destaca que

a escola [...] parece não apenas habitada por seres que se confrontam numa relação entre alienígenas, mas parece, ela própria, uma nave alienígena e anacrônica plantada na

---

<sup>1</sup> Mestre em Sociologia (UEPB), professora do Departamento de Educação (UEPB), Coordenadora dos Projetos de Extensão “Cineduc: Articulando Cinema, História e Educação” (PROEX/UEPB) e “O Cinema na Sala de Aula: assessoria e capacitação para o uso didático-pedagógico de filmes nas escolas públicas do ensino fundamental de Campina Grande-PB” (PROEX/UEPB), Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Infância e Indústria Cultural.



paisagem futurística e ficcional de um outro planeta. O que se passa aí tende a se movimentar em paralelo com aquilo que se passa no restante da paisagem cultural, não havendo jamais a possibilidade de qualquer encontro.

Essa resistência neo-conservadora às práticas culturais oriundas da classe trabalhadora situa-se dentro do projeto de construção de uma identidade cultural nacional comum a partir da referência a um grupo cultural em particular. A visão de cultura, corporificada no currículo oficial da escola, restringe-se a difundir nos currículos escolares, os saberes, modos de vida, valores, crenças, rituais sociais, costumes, visões de mundo dos grupos sociais de prestígio. Nessa perspectiva, o conceito de cultura<sup>2</sup> chega a ser sinônimo de cultura dominante.

A cultura escolar veicula os bens culturais da chamada “cultura dominante”, que tem como referência a cultura baseada em meios impressos, com ênfase na palavra impressa, no domínio da gramática padrão, no vocabulário culto, na pronúncia “correta”, na leitura das grandes obras literárias... Essa forma de comunicação cultural é legitimada nos textos curriculares<sup>3</sup>, nas lições de aula, nos conteúdos de ensino, nas diretrizes curriculares oficiais... veiculados pelo currículo escolar institucionalizado ou *currículo oficial*.

O sentimento escolar da correção, as sanções que penalizam a ‘falta’ de língua, têm também como resultado inibir a expressividade dos alunos procedentes das classes e dos grupos dominados, ao mesmo tempo em que acreditam na idéia de inferioridade no que se refere ao pensamento abstrato, à sua capacidade para distanciar-se e, mais geralmente, em suas capacidades intelectuais (GRIGNON, 1996, p. 181).

Em conformidade com esse projeto, “a escola não suprime a expressão, a cultura oral, que detém um importante papel na comunicação pedagógica, mas não concebe o oral independentemente do escrito, nem do predomínio deste” (GRIGNON, 1996, p. 180).

---

<sup>2</sup> Desde Aristóteles há uma preocupação e, conseqüente, dificuldade em conceituar cultura. Em suas *keywords*, Raymond Williams diz que *cultura* é uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa (podemos dizer que da língua portuguesa também). Cultura deriva do latim *colere* (criar, cultivar). A cultura não é algo natural, mas é algo cultivado, construído e compartilhado socialmente. Os grupos conservadores observam que ela é um legado a ser repassado à próxima geração pelo processo de socialização e pela escola. Foge a esta perspectiva o caráter transformativo e revolucionário do conceito de cultura e de cultura escolar.

<sup>3</sup> Textos curriculares: livros didáticos, livros paradidáticos, lições orais, orientações curriculares oficiais, rituais escolares, datas festivas e comemorativas



Na impossibilidade de estabelecer uma ruptura absoluta, o currículo oficial desloca para um segundo plano tanto os saberes e os conhecimentos baseados na oralidade, quanto os referenciados na imagem como formas de comunicação pertencentes à “baixa cultura” comunicada pelos estudantes:

Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, [o currículo] reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão (GRIGNON, 1996, p. 182).

A incorporação dos saberes populares é vista com certa reserva pelos professores e geralmente identificada como perda, degradação, degeneração dos valores pretensamente mais universais, homogêneos e unitários da alta cultura que, pelos menos ao nível do discurso, seria a “missão” da educação escolar comunicar.

Como exemplo desta prática curricular, temos o ensino de língua estrangeira e o de literatura presente nos currículos da educação básica. Durante bastante tempo, observou-se o prestígio das línguas ocidentais (inglês, francês, alemão...) sobre as línguas não-ocidentais. Um dos motivos alegados é o de que as línguas européias ocidentais, supostamente, seriam as únicas sofisticadas o suficiente para captarem a verdade como uma essência. Mesmo hoje, podemos observar a introdução de uma língua anteriormente sem prestígio no currículo escolar, como é o caso do espanhol, mas, mesmo assim, tal introdução se deve mais a interesses econômicos trans-nacionais (CAVALCANTI, 2006). Um outro exemplo é o da busca pela verdade contida nos cânones ocidentais das “grandes obras” como uma forma de negação das expressões culturais dos grupos não-hegemônicos. Anualmente, os alunos recebem uma lista de obras literárias de referência durante as séries terminais do ensino fundamental e por todo o ensino médio. A apropriação dessa literatura de referência é regulada pelos exames de ingresso à universidade. Dessa forma, a entrada na universidade depende, parcialmente, da apropriação dessas obras e autores identificados ano a ano em listas (CAVALCANTI, 2006).

O multiculturalismo conservador deseja ainda “integrar os estudantes a uma ordem social injusta com o argumento de que todo grupo étnico pode colher os benefícios



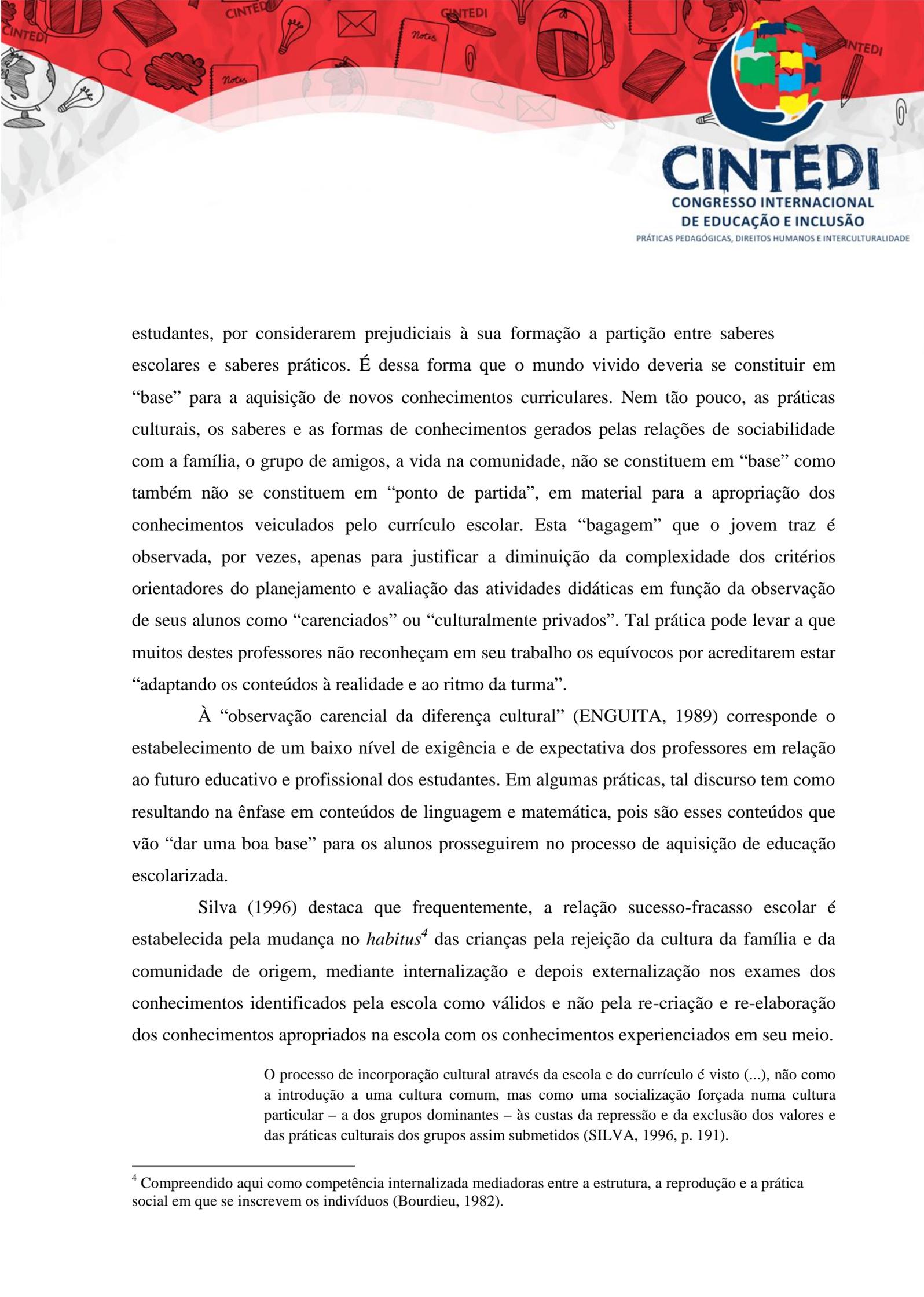
econômicos e das ideologias neocolonialistas e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes” (MCLAREN, 1998, p. 115). O bilhete de ingresso é a condição de concordar em deixarem para trás as referências a grupos não-hegemônicos, juntando-se à turma dos vencedores e favorecidos, afastar-se dos símbolos de sua cultura a fim de absorverem os símbolos da cultura de prestígio. Citando um adepto desta abordagem, Taylor destaca a seguinte fala “no dia em que os zulus produzirem um Dostoiévski, eu leio os livros dele” (SILVA, 1999).

O enfraquecimento das fronteiras culturais é focalizado pelos multiculturalistas conservadores como uma ameaça ao padrão cultural branco europeu a abertura. Como repete em todas as entrevistas que tem a oportunidade de dar, o crítico literário norte-americano Harold Bloom diz que a cultura ilustrada está ameaçada pela substituição das “grandes obras de referência mundial” por expressões culturais pobres oriundas de grupos culturais subalternos caracterizados como deficitários e de língua pouco sofisticada para veicular os conhecimentos científicos e culturais acumulados (SILVA, 1999).

## **A CULTURA POPULAR NA ESCOLA**

A escola capitalista recompensa e valoriza de forma diferenciada os estudantes que exibem o discurso elaboradamente codificado da classe média, enquanto desconfiam e desvalorizam os estudantes que usam o discurso restritamente codificado da classe trabalhadora (SILVA, 1999; MCLAREN, 1997, 1998). A evasão, o fracasso e a repetência pode ser consequência da manutenção de padrões culturais oriundos de sua classe social, como forma de resistência cultural.

Em oposição ao fato de os educadores terem “tradicionalmente enxergado a cultura popular como um conjunto de conhecimentos e prazeres desvinculados da pauta da escolarização, a ela devidamente subordinados e às vezes por ela cooptáveis” (GIROUX & SIMON, 1994, p. 104), uma década e meia de teorizações críticas enfatizam que todo conhecimento contextualizado deverá partir da “base” de conhecimentos experienciados pelos



# CINTEDI

## CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE

estudantes, por considerarem prejudiciais à sua formação a partição entre saberes escolares e saberes práticos. É dessa forma que o mundo vivido deveria se constituir em “base” para a aquisição de novos conhecimentos curriculares. Nem tão pouco, as práticas culturais, os saberes e as formas de conhecimentos gerados pelas relações de sociabilidade com a família, o grupo de amigos, a vida na comunidade, não se constituem em “base” como também não se constituem em “ponto de partida”, em material para a apropriação dos conhecimentos veiculados pelo currículo escolar. Esta “bagagem” que o jovem traz é observada, por vezes, apenas para justificar a diminuição da complexidade dos critérios orientadores do planejamento e avaliação das atividades didáticas em função da observação de seus alunos como “carentiados” ou “culturalmente privados”. Tal prática pode levar a que muitos destes professores não reconheçam em seu trabalho os equívocos por acreditarem estar “adaptando os conteúdos à realidade e ao ritmo da turma”.

À “observação carential da diferença cultural” (ENGUITA, 1989) corresponde o estabelecimento de um baixo nível de exigência e de expectativa dos professores em relação ao futuro educativo e profissional dos estudantes. Em algumas práticas, tal discurso tem como resultando na ênfase em conteúdos de linguagem e matemática, pois são esses conteúdos que vão “dar uma boa base” para os alunos prosseguirem no processo de aquisição de educação escolarizada.

Silva (1996) destaca que frequentemente, a relação sucesso-fracasso escolar é estabelecida pela mudança no *habitus*<sup>4</sup> das crianças pela rejeição da cultura da família e da comunidade de origem, mediante internalização e depois externalização nos exames dos conhecimentos identificados pela escola como válidos e não pela re-criação e re-elaboração dos conhecimentos apropriados na escola com os conhecimentos experienciados em seu meio.

O processo de incorporação cultural através da escola e do currículo é visto (...), não como a introdução a uma cultura comum, mas como uma socialização forçada numa cultura particular – a dos grupos dominantes – às custas da repressão e da exclusão dos valores e das práticas culturais dos grupos assim submetidos (SILVA, 1996, p. 191).

---

<sup>4</sup> Compreendido aqui como competência internalizada mediadoras entre a estrutura, a reprodução e a prática social em que se inscrevem os indivíduos (Bourdieu, 1982).



Há aí o estabelecimento de um verdadeiro paradoxo, em que a defesa de construção de conhecimentos pelos estudantes a partir dos saberes experienciados enfraquece a apropriação escolar dos saberes considerados socialmente válidos que será regulada pelas avaliações e lhes permitirá progredir nos níveis de ensino mais altos e na aquisição de capital cultural<sup>5</sup>. Os que resistem a esse processo de imposição cultural passam a ser referenciadas como candidatos naturais ao exercício de tarefas desqualificadas e mal-remuneradas no mercado de trabalho por “não terem se interessado pelos estudos e ficado na escola”.

### **RESISTIR É POSSÍVEL? COMO?**

A generalização e a difusão de novos meios audiovisuais empreendidos pela cultura de massa na socialização dos jovens/estudantes, fazem com que estes entrem em contato com novos meios, novas formas e novos conteúdos culturais audiovisuais experienciados de forma diferenciada pela geração precedente. “Apenas agora estamos começando a registrar a importância educacional e cultural da imagem como um novo princípio organizacional para as relações sociais e as subjetividades” (GREEN & BIGUM, 1995, p. 221).

Fora dos espaços escolares, os jovens têm contato em seu cotidiano com novos desenvolvimentos tecnológicos e culturais distintos dos da geração anterior. Neste contexto, devemos “considerar não só a oportunidade em si de acolher determinado produto, mas também as formas como esse produto é utilizado e absorvido” (GIROUX & SIMON, 1994, p. 109). A geração atual entra em contato com: videogames, jogos de computador, programas de televisão *reality shows*, internet, videoclips musicais, rap, rock, hip-hop, quadrinhos, grafite de muros, surf... Por não reconhecem a legitimidade desse novo cenário cultural juvenil, a escola e os educadores, estão fracamente despreparados para lidar com esses novos bens simbólicos (CAVALCANTI, 2007).

Como produções sociais, as novas formas de organização da experiência e da ação humana impulsionadas pelo uso da tecnologia e pela mídia produzem subjetividades pessoais

---

<sup>5</sup> Compreendido aqui como posse de competências lingüísticas e bens culturais de valor social que garantem vantagens aos indivíduos que as possuem.



e identidades sociais distintas das produzidas pela educação escolar institucionalizada, transformando as salas de aula em palco de conflitos entre a cultura representada pelo currículo escolar institucionalizado comunicada pelos adultos/professores e a cultura estudantil.

Cada vez mais alienados/as, no sentido clássico, os/as jovens são também cada vez mais ‘alienígenas’, cada vez mais vistos como diferentemente motivados/as, desenhados/as e construídos/as. E, dessa forma, se põe a horrível e insistente possibilidade: eles/as não estão apenas nos visitando, indo embora, em seguida. Eles/as estão aqui para ficar e estão assumindo o comando (GREEN E BIGUM, 1995, p. 212).

A escola, e mais particularmente a sala de aula, se apresenta aos estudantes como um espaço de dominação (psicológica e física) e de consentimento (relações consensuais) que objetivam a uma “modelização” das ações (GUATTARI & ROLNIK, 1996). Um dos aspectos mais fortes dessa modelização das condutas se faz presente na regulação de normas de disciplina no espaço da sala de aula (CAVALCANTI, 2007):

a. o controle do manuseio do quadro de giz pela professora (identificação/regulação dos alunos que podem ir ao quadro de giz); b. falar alto, fazer barulho e manter conversas estão sujeitos à reclamação (os alunos que insistem nesse comportamento são mudados de lugar ou enviados para a sala da diretoria); c. admoestações em relação à ausência do material escolar do aluno, entrega de trabalhos fora de prazos, vestuário inadequado...; d. a arbitragem de conflitos entre os alunos; e. a regulação das saídas para ir ao banheiro ou para ir beber água; f. inacessibilidade às áreas de circulação (pátio, corredores...) e à quadra da escola fora do horário determinado pelo administrador da escolar.

Na dificuldade de acesso a conhecimento significativo que não o veiculado no currículo oficial, os estudantes por vezes recorrem a estratégias não articuladas de contestação mediante atos referenciados como “atos maus” ou atos de indisciplina. A essas práticas correspondem manifestações de (CAVALCANTI, 2007):

a) vandalismo (arranhar as cadeiras e mesas, grafitar o muro e as paredes da escola, riscar as portas dos reservados nos banheiros, entupir os vasos sanitários...),  
b) vestuário “inadequado” (desafios aos códigos de vestimenta da escola por não usar a blusa da farda, pelo uso de bonés, bandanas, jeans rasgados, camisetas com *slogans* (*outdoors* pessoais), *piercings*...),



- c) linguajar “inapropriado” (uso do sarcasmo, emprego de gírias, uso de palavrões, linguagem sexualizada...),
- d) comportamento desrespeitoso (agressões verbais aos professores ou aos colegas, interromper a fala do professor, levantar-se ou sair da sala sem permissão...).

Essa tensão é naturalizada pela referência a uma fase natural de rebeldia e contestação própria desse estágio biológico do ser, mas que depois “passa com a maturidade”. Dessa forma, os eventos referidos acima são vistos como parte do “espírito de rebeldia” dos jovens para com o mundo, a sociedade, a família... ou como apenas conflitos inter-geracional. Fracamente, esses eventos são visualizados como parte de questionamentos juvenis das bases do projeto cultural e educativo da escola. Uma melhor compreensão da questão orientaria a desnaturalização desta visão de “rebeldia natural”, pois se, os “atos maus” dos jovens/estudantes são referenciados como desvio, patologia, anormalidade pelos adultos/professores, a ambigüidade desses mesmos atos podem fazer com que se constituam em estratégia não articulada de resistência (CAVALCANTI, 2007).

Como a identidade pessoal é uma construção social, ninguém consegue construir a sua própria identidade independente das relações sociais e culturais que estabelece com os outros. Jogo de forças desigual, por vezes o “assumir o comando” dos adolescentes se materializa naquilo que chamamos de “indisciplina” e na busca de “convivialidade” com os outros estudantes. Dessa forma, os estudantes se filiam dentro dos espaços educacionais a um conjunto de códigos subculturais, c. p. ex., a vestimenta, o linguajar... como estratégia de busca por uma identificação que remeta a uma identidade grupal.

Esse mesmo grupo que protege o jovem contra o exterior, os outros, também o exclui e o encerra. É dessa forma que no interior de um mesmo espaço podem conviver diferentes identidades estudantis, os bons estudantes, os estudantes esportistas, os estudantes mais atrasados, os estudantes perigosos, os estudantes problemáticos...

A partir de Hoggart (1988), Grignon (1996, p. 183) alerta que a proteção contra a exterioridade buscando formar um grupo de convivialidade com o igual também é gueto.

Para aqueles que fazem parte das classes dominadas, ou que provêm delas, a diversidade é, com frequência, um handicap, uma deficiência; sua experiência, seus



saberes, sua 'cultura' têm amplitude limitada, um valor local; não são reconhecidos ou o são em pequena medida fora de seu meio social profissional e geográfico de origem (GRIGNON, 1996, p. 182).

Uma outra questão diz respeito a que o conhecimento ofertado em espaços não legitimados se sobrepõe ao conhecimento objetivado oferecido pela sala de aula. Nesse sentido, os corredores, as escadas, o pátio, a quadra, a calçada... da escola são frequentemente referenciados como mais alegre, mais agradáveis, mais estimulantes... por se constituírem em espaços onde os estudantes podem se encontrar com os amigos e ali desenvolver interações não reguladas pelos professores ou pelos administradores da escola. É nesses espaços de lazer e ócio que os estudantes podem resistir à homogeneização cultural, aos ritmos impostos, à rotina excessiva, aos conhecimentos coisificados, aos conhecimentos abstratos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na visão multiculturalista crítica de resistência (MACLAREN, 1997), a pedagogia e o currículo escolar são percebidos como um *território contestado* (SILVA, 1995, 1999) em que ativamente podemos criar e recriar cultura quanto podemos contestar essa mesma criação e produção cultural. A cultura é o terreno pelo qual se luta e não aquilo que herdamos e conservamos. É o terreno em que há o embate de percepções conflitantes e diferentes sobre a vida social numa sociedade dividida em classes. É um terreno em que tanto há a manutenção e reprodução das estruturas quanto a possibilidade de contestação e superação das divisões sociais e culturais (MCLAREN, 1997).

Giroux (1997) enfatiza que o conceito de *política cultural* permite que o teórico educacional observe as conseqüências políticas da interação entre professores e estudantes oriundos de culturas dominantes e subordinadas em que a vida escolar se constitui em uma pluralidade de linguagens e expressões culturais conflitantes, verificada, sobretudo, pela colisão de cultura escolar e cultura de rua (MCLAREN, 1997). Nesta linha de pensamento, o conjunto das relações constitutivas dos atores sociais (dentre eles, alunos, professores, burocratas educacionais...) envolveria *antagonismos* e *contradições* (LACLAU, 1995, 2000),



sobretudo no que diz respeito às disputadas de sentidos dentro da luta hegemônica no currículo escolar. Essa perspectiva questiona os arranjos culturais e os saberes hegemônicos, relacionado o processo de escolarização à uma grande ordem social, a uma *política cultural*. A identidade cultural de um grupo social é o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si e só pode ser compreendida conectada-a com a produção da diferença, percebida como um processo discursivo inscrito em um quadro de produção de significados (MCLAREN, 1997).

A concepção de sociedade e de cultura como campo de luta em torno da produção de significados, posiciona a escola e o seu currículo como alvo de disputa entre vários grupos sociais que travam uma luta a fim de garantir para si a posição de “explicar” os diversos elementos constitutivos da sociedade para os mais jovens. Os que detém, em caráter provisório, a posição de dar o sentido contra o qual, todos os sentidos não-hegemônicos se contrapõem, obteve essa posição em lutas hegemônicas (CAVALCANTI, 2006).

No processo hegemônico os significados são esvaziados de contradição e contestação (LACLAU, 1995, 2000). A luta hegemônica não é uma luta física, mas uma luta por quem dá o sentido das coisas em uma dada sociedade. Como tal, a *disputa de sentidos* também é a disputa pela influência na formulação de leis mais justas e na revisão de práticas excludentes em que os sentidos produzidos pela classe trabalhadora estão fora do referencial de significados veiculados pelos desenhos curriculares. Em conformidade com esse pressuposto, o currículo escolar dentro da escola proposto pela sociedade capitalista, estaria marcado por processos de exclusão, pela presença de antagonismos e pela legitimação de graves diferenças sociais e culturais. Esses processos de exclusão e antagonismos, estão regidos por práticas instituídas asseguradas por uma política curricular injusta, quase sempre utilizada em função da manutenção de privilégios de classe (*status quo*) e de políticas econômicas particulares (projeto neoliberal). Como parte destas estratégias excludentes, o estabelecimento de sentidos se faz necessário para posicionar os grupos de interesse numa dada ordem social explicando-a para uma grande maioria, garantindo assim sua aceitação e manutenção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, S. M. Contribuições do neo-marxismo de Laclau à discussão multicultural no currículo escolar. *Anais do I Simpósio Internacional de Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais e na Prática Social*. Recife-PE, 13 a 15 de novembro de 2006.

———. Significação e diferença: as identidades sociais e culturais de estudantes e professores da periferia. Campina Grande – PB, Mimeo, 2007.

ENGUITA, M. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica. A vida cotidiana como base para o conhecimento, In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. (p. 93-124)

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: TOMAZ, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação) (p. 208-243)

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: TOMAZ, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação) (p. 190-207)

LACLAU, E. Universalism, particularism, and the question of identity. In: RAJCHMAN, John (Ed.). *The identity in question*. Londres: New York: Routledge, 1995. (p. 93-108)

LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo*. 2ª.ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

MCLAREN, P. *A vida na escola: uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

———. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1998. (Perspectiva; 3)

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo escolar. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. (p. 159-177)

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 4ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (p. 73-102)