

## CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: A CONTRIBUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA FEMINISTA

Autora: Rosângela de Araujo Lima<sup>1</sup>

Faculdade UNIGRENDAL

[psirosa2@gmail.com](mailto:psirosa2@gmail.com)

**Resumo:** Os estudos feministas, ao incorporarem as categorias de gênero, fornecem um instrumental capaz de questionar, nas diversas áreas do conhecimento e em todas as esferas da vida. A desconstrução a partir destas categorias demonstra que, tanto homens quanto mulheres, aprendem a ser e viver como tal a partir de um complexo aparato de normas e regras de comportamento que definem os papéis de gênero. A Escola Regular é fiel reprodutora da “Ideologia” da Norma Heterocêntrica, e produz corpos “educados”, como também, exclui, subreciprocamente, aqueles e aquelas que não de (com)formam a seus modelos ideais de sexualidade. A Pedagogia Feminista pretende ser emancipatória porque possibilita a conscientização, a libertação e a transformação das/os sujeitas/os e de sua realidade. A educação via escola regular, só poderá ser um espaço dialógico, democrático e de formação crítica e poderá avançar quando se autoquestionar e perceber que só desconstruindo todos os processos de exclusão presentes em seu ambiente, sobretudo, no currículo como artefato ideológico, contribuirá para a construção de uma sociedade em que valha a pena existir.

**Palavras-chave:** Pedagogia Feminista, Escola, Gênero, Exclusão/Inclusão.

### 1-Introdução

Os estudos feministas, ao incorporarem as categorias de gênero, forneceram um instrumental capaz de questionar, nas diversas áreas do conhecimento e em todas as esferas da vida, os padrões patriarcais que definem o que significa ser “mulher” (e conseqüentemente colocaram em questão o que significa ser “homem”, embora esta questão apenas muito recentemente tenha se tornado objeto de reflexão por parte dos homens). A desconstrução a partir destas categorias mostrou que, tanto homens quanto mulheres, aprendem a ser e viver como tal a partir de um complexo aparato de normas e regras de comportamento que definem os papéis de gênero. Desta forma, permitiram visualizar as conexões estabelecidas entre sexo (o dado físico-biológico) e gênero (o dado social) sem, muitas vezes, questionar a relação natural estabelecida entre esses dois e o dado sexual (a sexualidade), mantendo uma suposta orientação lógica do desejo para aquilo que se chama de “sexo oposto”. Assim, muitas vezes, não questionaram a estrutura heterocêntrica da sociedade ocidental, ao ignorar que os dados físico-biológico e social são atualizados nos corpos desejantes e excluindo uma multiplicidade de possibilidades de vivência da sexualidade localizadas fora dos padrões heteronormativos.

Escola Regular é fiel reprodutora da “Ideologia” da Norma heterocêntrica, e produz corpos “educados”, como também, exclui, subreciprocamente, aqueles e aquelas que não de (com)formam a seus modelos ideias de sexualidade. O Currículo Escolar, longe de ser um conjunto de conteúdos ordenadamente estruturados, revela-se em documento político de segregação, preconceito e exclusão.

O Movimento Feminista critica essa a-historicidade e uma possível neutralidade das estruturas curriculares, ao denunciar que as mesmas contribuem para a assimetria sexual, e está correto. A pedagogia feminista visa, sobretudo, a constituição de um currículo inclusivo no qual as relações de gênero não sejam tratadas como têm sido nas práticas pedagógicas tradicionais. Há muito que conquistar na educação formal, escolarizada, neste sentido, pois, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 97): “O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero, um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”.

Para a nossa sociedade, a escola assume papel significativo no processo de socialização de crianças, jovens e adultos, e constitui-se fundamental na formação e interação dos indivíduos, ao possibilitar espaços de convívio coletivo. Nesse sentido pensar a escola e a educação é conjecturar sobre um universo de desafios e questionar o conhecimento presente nesse espaço.

O conhecimento destinado à escola é, de maneira geral, o de bases científicas. Todavia, nem sempre os alunos e alunas sentem-se contemplados/as em suas demandas de saberes, muitas vezes mostrando-se distantes e alheios/as às temáticas ensinadas em sala de aula. Outros temas, como a sexualidade, embora presente na escola, ainda enfrenta resistências para a sua inserção curricular e, quando inserida, o é de forma “engessada”, tradicional e regulamentada pela Norma heterocêntrica, o que conduz à exclusão de que não se vê contemplado/a nos discursos “pedagógicos” sobre sexualidade humana.

É necessário compreender que historicamente muitos processos educativos têm sido caracterizados por uma educação sexista, os quais privilegiavam os homens com reforço às práticas da sociedade patriarcal. Com a luta do Movimento Feminista, em todas as suas vertentes, houve um esforço e ainda há, para o empoderamento das mulheres. Todavia, um outro grupo emergiu, tão ou mais fragilizado, que as mulheres nos espaços sociais, dentre eles, a escola: Crianças, jovens, adultos que apresentam um maneiras de ser que fogem ao que a sociedade ocidental burguesa determina como ser: “Masculino” ou “Feminino”, de modo que é necessário desconstruir o paradigma da lógica binária, aristotélico-tomista, do terceiro excluído, que tende a levar quem não se “enquadra” na mesma, à exclusão, rejeição, baixa autoestima e marginalidade escolar.

A constituição de um currículo inclusivo no qual as relações de gênero e as referidas sexualidades que fogem a Norma heterocêntrica não sejam deliberadamente ignoradas é de imprescindível importância. A educação formal, escolarizada, apresenta um currículo, que é, entre outras coisas, um artefato de gênero, o qual, ao mesmo tempo, corporifica e produz essas relações, que estão atreladas ao sistema “sexo-gênero”. A pedagogia feminista incentiva que sejam promovidas ações de educação na escola baseadas no conceito de “Empoderamento”, como já exposto nesse artigo, pois escolares que fogem à regra heteronormativa são, em sua grande maioria, vítimas de discriminação e Bullying. É preciso, pois, ficar-se atento às muitas demandas subjetivas que o convívio escolar apresenta, pois, para produzir uma prática educativa interculturalista e promover o incentivo às

---

<sup>1</sup> Doutora em Sociologia (UFPB); Mestre em Educação (UFPB); Especialista em Sexualidade Humana (UFPB); Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UNIFE); Especialista em Saúde Pública (UNAERP/SP); Especialista em Estratégia Empresarial (UNIFE); Psicóloga (UFPB); Odontóloga (UFPB). Professora dos Programas de Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade UNIGRENDAL. (83) 3322.3222 contato@cintedi.com.br

individualidades, precisa-se contribuir para o rompimento da subordinação introjetada naqueles que, por algum motivo, não situam-se no modelo heteronormativo que a Escola apresenta.

O modelo feminista de educação propõe um conjunto de estratégias e procedimentos que rompe com a lógica de que o saber se encontra apenas naquele que é fonte de autoridade e transmissor único de conhecimento. Propõe, então, a valorização das várias vozes, sendo o diálogo sua dinâmica problematizadora, no qual todas e todos/as são igualmente falantes e ouvintes, capazes de expressar diferentes saberes. As situações de aprendizagens são momentos privilegiados nos quais todas/os são levadas/os a construir conhecimentos de forma cooperativa (LOURO, 1997). Nesta perspectiva, essas atrizes e atores sociais passam a acreditar em seus saberes, dando sentido às suas falas e aos seus desejos.

A Pedagogia Feminista pretende ser emancipatória porque possibilita a conscientização, a libertação e a transformação das/os sujeitas/os e de sua realidade, como afirma Freire (2005):

[...] a educação libertadora problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores [...] mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, [...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos [...]. (FREIRE, 2002, p.78)

Além de libertadora, transformadora e dialógica, essas práticas educativas devem dar poder às mulheres de forma a permitir, tanto às práticas como às relações interpessoais, a utilização de estratégias de “superação” do estado de submissão e de ausência do exercício do poder entre elas. Dessa forma, Louro (1997) reforça:

[...] as relações sociais são sempre relações de poder e que o poder se exerce mais na forma de rede do que em um movimento indirecional, então não será possível compreender as práticas como isentas desses processos. A construção de uma prática educativa não sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder. (LOURO, 1997, p.78)

A lógica, a essência das citações acima transcritas, pode ser aplicada às questões de escolares vitimizados por estruturas curriculares e ambientes educacionais que corroboram para práticas de exclusão, violência e Bullying.

## **2-Metodologia**

A partir de uma revisão de literatura sobre as categorias presentes no escopo desse trabalho, de caráter eminentemente qualitativo, de cunho bibliográfico, sob uma ótica compreensiva, descritiva, interpretativa, sem verdades absolutas, mas tão somente apresenta sinalizações, caminhos, trilhas de como se dá o processo de exclusão escolar e social sob a ótica das relações de gênero, e das identidades sexuais no espaço escolar.

O papel que a Escola assume na contemporaneidade pode ser visto, não apenas

como importante, mas como estratégico na medida em que se constitui num local potencialmente explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades sexuais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e rearticuladas no âmbito do social. O currículo escolar, portanto, é central na construção das diferenças e das identidades. Não apenas definido como a relação de disciplinas, conteúdos, atividades, metodologias, avaliações, regulamentos... O currículo é “todo um sistema de comportamento e de valores (...) todo o tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados”, toda e qualquer “experiência vivida pelo aluno” (SACRISTÁN, 1995, p. 86 e p. 88). O currículo é representação.

É importante, portanto, discutir como as identidades sexuais, em especial, as normativas são produzidas nas práticas sociais através de um processo de produção da diferença e, mais particularmente, como podem ser apresentadas/representadas (as identidades e as diferenças) nos materiais pedagógicos escolares. Sabe-se que todo processo e toda dinâmica de formação de identidades referem-se à existência de um “outro” (que não sou eu; que é diferente de mim), o que torna identidade e alteridade componentes necessariamente inseparáveis. Assim, a identidade só fará sentido numa cadeia discursiva de diferenças: “o que ela é” será totalmente dependente “daquilo que ela não é”. A diferença cultural e sexual dependerá de inúmeros processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão que, em última análise, definem hierarquias, escalas valorativas, sistemas de categorização... Aspectos esses indispensavelmente questionáveis na Pedagogia Feminista que busca problematizar o sexismo, a misoginia, a homofobia, as diversas formas de preconceito e exclusão.

Segundo Silva (2005) pensar o currículo a partir das teorias pós-estruturalistas é pensar nas relações de poder, sendo a seleção uma de suas operações, envolvendo a busca de consenso e de hegemonia, uma vez que as concepções tradicionais sobre o currículo, que se pretendem como neutras, científicas, desinteressadas se diferenciam da abordagem crítica e pós-crítica, pois essas salientam que nenhuma abordagem é neutra, científica ou desinteressada, mas está inevitavelmente implicada nas relações de poder.

A escola apresenta uma ideologia em relação às questões de sexo, gênero e identidades sexuais e esta se atrela com a hegemônica burguesa oriunda do século XIX, a qual se constituiu num artefato discursivo de acordo com pensamento foucaultiano. Pois para Michel Foucault falar da sexualidade humana é desconstruir as verdades erigidas socialmente pela racionalidade instrumental da modernidade a qual concebe o indivíduo como possuidor de um núcleo adquirido ao nascer, e que permanece ao longo de sua existência, essencialmente o mesmo, constituindo-se das capacidades da razão. Este é um indivíduo unificado interiormente e ao núcleo racional, permanente e estável, denomina-se identidade. Cada indivíduo apresenta-a de forma constante, estável e fixa por toda a sua vida. É soberano no seu pensamento, consciente e situa-se no centro do conhecimento, o que conduz à máxima de René Descartes: “Penso, logo existo”, apud Stuart Hall (2002, p.27). Daí ser chamado de sujeito cartesiano.

Michel Foucault (1993) questiona não só a existência desse sujeito, como também denuncia os mecanismos e práticas discursivas que o constituem, assim como a tipologia

psicológica construída pela medicalização da sexualidade humana. Ao inverso de muitos estudiosos (que advogam o estabelecimento de uma moral sexual repressiva, a partir do final do século XVIII, consolidando-se no século XIX), Foucault desconstrói a hipótese repressiva e (re) elabora uma leitura do período vitoriano, em que a sexualidade foi não só criada a partir de práticas bem articuladas de poder/saber/prazer, como também o discurso sobre sexo nesse período foi prolixo e objetivou constituí-lo como um problema.

A ascensão da burguesia ao poder possibilita que esta imponha uma hegemonia cultural, ideológica e comportamental. Será dada ênfase à educação e todo um código apropriado de condutas será prescrito e assimilado pelo imaginário social.

Toda vida social vê-se envolvida doravante, num dispositivo amplo de regras e proibições e retranscrita numa sociedade civil que se torna um ingrediente-base da moderna “sociedade civil”, ou daquela reunião de indivíduos, grupos, funções que estão a meio caminho entre a família e o Estado e que formam o tecido mais amplo da vida social moderna. Tal “sociedade civil”, porém, é constituída, prioritariamente pela ideologia e mentalidade, a qual é determinada – e numa parte fundamentada – (...) pelas boas maneiras burguesas (CAMBI, 1999, p. 311).

O sexo então passa a ser uma verdade, um segredo a ser desvendado, que apenas aqueles devidamente autorizados poderiam pronunciar-se sobre o assunto. Não será apenas a pedagogia que terá autoridade neste campo, mas o Estado, a Igreja Cristã e, sobretudo, a medicina.

O sexo é dotado de um poder inesgotável e polimorfo. O acontecimento mais discreto na conduta sexual – acidente ou desvio, déficit ou excesso – é supostamente capaz de provocar as consequências mais variadas (...) Sim, porque o funcionamento do sexo é obscuro (...) porque seu poder causal é, em parte, clandestino” (FOUCAULT, 1993, p. 64-65).

Neste contexto, há algo dentro do indivíduo, incrustado na sua mente, uma verdade do sexo que só alguém com saber e poder científico pode explicar; a isto, a esta essência, a medicina oitocentista denominou de sexualidade humana.

Sob essa perspectiva, então, e é a que defendo neste artigo, a sexualidade humana é uma construção linguística discursiva de um determinado momento histórico e cultural da sociedade ocidental. A grande questão é que as verdades, sobre este construto erigido, continuam intocadas em muitos dos seus aspectos mais significativos.

A escola adota e repete estereótipos, rotula crianças, adolescentes e jovens que se inscrevem de uma forma ou de outra nas “margens” do que foi estabelecido como “sexualidade humana normal”; a docência, além de mal preparada, é, também, preconceituosa e reforça as discriminações sofridas pelos grupos excluídos da malha social escolar porque “diferentes, estranhos, anormais”. A pedagogia feminista, ao questionar atitudes dessa natureza contra meninas e moças, construiu um cabedal de postulados teóricos e práticos, baseados, sobremaneira no conceito de Empoderamento, o que se revela de muita importância para os grupos “marginais” da escola devido apresentarem uma sexualidade não heterocêntrica.

O espaço pedagógico escolar, com o seu currículo, tem uma papel de destaque na formação de identidades - sexuais, de gêneros, de raça, entre outras -, e constitui-se um importante espaço para as discussões das questões vinculadas à sexual idade, portanto todos os profissionais que estão envolvidos com a construção do currículo escolar devem discutir e problematizar as questões de corpos, gêneros e sexualidade na escola.

Para Jacoby, Nogueira, Correia e Silva (1999, p.91) “todos que lidam com os alunos no espaço escolar são educadores”. Desse modo, entende-se que os profissionais da equipe pedagógica e diretiva das escolas devem estar atentos /as às questões da sexualidade, que não só estão presentes no cotidiano da escola, mas também fazem parte das estruturas curriculares os quais podem constituir um campo para uma educação emancipadora e libertaria, como para uma educação opressora e exclusivista.

Furlani (2008, p.55-56) expõe as contribuições que os movimentos sociais, a exemplo do movimento feminista, trazem para a escola, particularmente para a construção de um currículo que possibilitasse a inserção do debate claro e honesto sobre sexualidade humana destacando-se, neste contexto, o movimento de mulheres e movimentos feministas; movimentos LGBTTT. Pocaby, Oliveira e Imperatori (2009) apontam que o silêncio sobre as diversidades nos matérias didáticos, considerada não acidental e ligada à concepções heteronormativa e heterossexistas, que invisibilizam e patologizam ou trás formas de perceber a sexualidade das pessoas. Trazem consigo o silêncio sobre a questão, o que é vista como negativo, pois mantêm e reforçam um discurso heteronormativo.

Assumir posicionamentos em favor da diversidade vai além da discussão sobre a inserção ou não desses temas nos materiais didáticos, adentrando num universo que altera a própria estrutura da sociedade, pois propõe mudança nos valores tidos como certos, pois “a heteronormatividade atua como uma política do silêncio. Ainda quando não cala a diversidade sexual, produz um campo de significações heterossexistas, que deslegitima outros dizeres, outras vozes, outras possibilidades vivenciadas e discursivas sobre a sexualidade e o gênero”. (POCABY; OLIVEIRA; IMPERATORI, 2009, P117)

Rios e Santos (2009) ao analisar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) constata que o tema da diversidade sexual é tratado nos marcos normativos que regulamentam o funcionamento do PNLD, sobretudo na interface entre o arcabouço legal da política e os princípios constitucionais e democráticos. Evidenciam o silêncio contido nos livros e argumentam que tal silêncio encontra-se em um primeiro momento na política pública que sustenta a produção do material.

Britzman (2001) considera que a construção do currículo para a orientação sexual é pensada de forma que não contempla a necessidade do outro, pois se desconhece qual é. Ao citar Robert Bastien, a autora faz alusão a uma pesquisa apresentada numa conferencia sobre HIV/AIDS em Genebra, 1998, que sugere pensar a sexualidade de outra forma no currículo, afirmando que os/as estudantes se sentem pressionados/as a dar respostas certas, esperadas e não em suas reais dúvidas, pois estão permeados/as por uma cultura escolar em que há a vinculação com a avaliação. Quando não se consegue fugir desse modelo o uso da educação para a sexualidade não traz mudanças, ”além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o

desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes e direções que poderiam se mostrar surpreendentes”. (BRITZMAN, apud, LOURO, 2001, p. 85-86).

Britzman (IBDEM) coloca em discussão “as relações entre curiosidade, liberdade e sexualidade” e nos interroga sobre a forma de educar para a sexualidade que tem um discurso de não excluir, a julgar pela própria ideia equivocada de algumas moralistas, de que o ato de falar, investigar, conhecer uma educação ligada à muitas formas de expressão da sexualidade estaria gerando o ato de incentivo a sexualidades “desregradadas, marginais, não normativas”, entre a discência e “estimularia alunos e alunas a adotarem práticas sexuais fora da Norma” A autora coloca que quando se ensina e estimula o conhecimento por meio da liberdade à curiosidade, o conhecimento sobre a sexualidade e outras esferas da educação passa a ter um olhar diferente, situado na esfera da paixão pelo desconhecido, e a vontade de saber.

### 3- Considerações Finais

Alfred Kinsey (apud Jurandir Freire Costa, 1995) ao pesquisar o comportamento sexual de homens, na década de 40 do século passado, constatou que, ao inverso de uma polarização entre heterossexualismo e homossexualismo, havia um continuum entre estes comportamentos, com pouca exclusividade nos polos. Jurandir Freire Costa (1995), médico psiquiatra e psicanalista, a partir da pesquisa de Kinsey, denuncia:

Julgo que, quase 50 anos depois do Relatório Kinsey, a maioria de nós, psiquiatras, psicólogos ou psicanalistas, sequer chegou onde ele havia chegado. Continuamos insistindo em chamar pessoas de homossexuais, em buscar qual o trauma, o desejo, a fantasia, a estrutura, a perversão, a neurose, a fixação, a regressão, o gene, em suma, qual a forma estável ou essência imutável da homossexualidade. (COSTA, 1995, p.37)

A ideia então era do one sex model, em que a genitália perfeita e completa era a do homem, e a vagina correspondia ao pênis, o útero ao escroto, os ovários aos testículos. Para estes anatomistas, o ser humano, quando não tinha suficiente calor vital, para fazer emergir a genitália na vida intrauterina, ficava com esta escondida no corpo e nascia mulher. Esta compreensão anatômica vigorou desde a antiguidade até o final do século XVIII (LAQUEUR, 2001). Neste universo linguístico, todos os relacionamentos, se vistos sob a ótica biológica, eram homossexuais, pois havia apenas um sexo.

Neste mundo, o invertido natural é a mulher. As pessoas homoeroticamente inclinadas não eram nomeadas, não eram invertidas mentais, ou possuíam alguma obscura razão para suas práticas.

É importante informar que o termo homossexual foi Cunhado pelo médico húngaro Benkert em 1868 (Katz, 1996) e em 1870, no famoso artigo de Westphal, a homossexualidade é constituída como “categoria psicológica, psiquiátrica e médica”, afirma Foucault (1993, p. 43).

Portanto, para que gays e lésbicas fossem devidamente classificados como invertidos fez-se necessário à adoção do two sex model, pois a partir da concepção de que homens e mulheres constituíam dois sexos distintos, e isto ocorre próximo ao período

revolucionário francês, os líderes da revolução depararam-se com um grave problema: se no Ancien Regime, a mulher ocupava uma posição subalterna devido a uma visão teológica, metafísica; no século da razão, isto era inconcebível... Havia ainda o lema revolucionário: Igualdade, Liberdade e Fraternidade; para todos? Não! Para os homens, heterossexuais, brancos, europeus e burgueses!

A educação via escola regular, só poderá ser um espaço dialógico, democrático e de formação crítica e desse modo poderá avançar quando se autoquestionar e perceber que só desconstruindo todos os processos de exclusão presentes em seu ambiente, sobretudo, no currículo como artefato ideológico, contribuirá para a construção de uma sociedade em que valha a pena existir, pois:

A cadeia afirmativa que faz das coisas o que elas são chama-se positivismo, e rege ainda hoje a vida cotidiana e a apreensão do mundo. É assim, diz o discurso social, porque “sempre” foi, porque é tradicional, porque é natural, porque está escrito, porque o jornal disse, porque os filósofos explicaram, porque os padres afirmam, porque a ciência demonstrou, porque o historiador concluiu. Como explicar o sujeitar-se aos papéis sociais senão em função de sequencias aparentemente lógicas, que de fato são impressas no pensamento como verdades inquestionáveis, como certezas que sustentam o ser e o social? Como aceitar denominações, identidades a partir de práticas, de critérios mutáveis que não passam de categorizações impostas do exterior, de acordo com as transformações e os espaços sociais?( NAVARRO SWAIN, 2000, p. 29)

É um excelente questionamento, diante do fato de que há (e houve) outras culturas que concebem (e conceberam) as identidades de gênero e as identidades sexuais de forma bastante diversa do discurso da Scientia sexualis do século XIX.

### Referências:

BRITZMAN, Débora. Curiosidade, sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guarcira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ªed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001, p. 83 - 111;

BUTLER, Judith. **Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo**. Cadernos Pagu. n. 11, p. 11-42, 1998.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (UNESP), 1999.

CASTRO, Maria Garcia. ABRAMOVAY, Miriam. SILVA, Lorena Bernadete. Emile. **Juventudes e Sexualidades**. Brasília UNESCO, 2004, 2ª edição.

COSTA, Jurandir Freire. **A Inocência e o Vício: Estudos sobre o homoerotismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FOCAULT, Michel. **História da sexualidade I – A vontade de saber**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FURLANI, Jimena. Abordagens contemporâneas para educação sexual. In: FURLANI, Jimena. (organizadora). **Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças** . Florianópolis: UDESC (fundação Universidade do Estado de Santa Catarina), 2008. p.18-34

JACOBY, Jeane Larronda; NOGUEIRA, Maria do Carmo da Silva; CORREIA, Sandra Gomes; SILVA, Susana Saenger. **Orientação Sexual**. Revista: Paixão de Aprender, nº11, março de 1999.

KATZ, Jonathan Katz. **A Invenção da Heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ediouro,1996.

FREIRE, Paulo (1987). **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora,2002.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo – corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 2001.

MARCUSE, Herbert. **Eros e a Civilização**. São Paulo: LTC.8. ed., 1981.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. **O que é lesbianismo**. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomás Tadeu (org.). **Identidade e Diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_, **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.