

# CURRÍCULO, GÊNERO, FORMAÇÃO DOCENTE, GÊNERO DA DOCÊNCIA E SALÁRIO: DIÁLOGOS CRUZADOS

Eliara Cristina Nogueira da Silva Teixeira – UESB<sup>1</sup>

Cláudio Pinto Nunes – UESB<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir o currículo escolar na abordagem pós-crítica, especificamente, as questões relacionadas ao gênero, reconhecendo o importante papel dos/as professores/as e sua formação nesse processo. Também, discorrerá sobre o gênero da docência, isto é, a configuração assumida pelo trabalho docente com a feminização do magistério ao longo da história da educação, advinda da expansão da escolarização ocorrida com a urbanização e a industrialização do Brasil, no século XIX. Associada às questões citadas, numa espécie de diálogos cruzados, será debatida a desvalorização da profissão docente evidenciada desde os primórdios - quando a educação escolar fora instituída como sacerdócio -, até os dias atuais, com o intuito de contribuir para o melhor entendimento do período que antecedeu a sanção da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, que constitui objeto de pesquisa, ora em andamento, no Programa de Pós-graduação em nível de Mestrado em Educação, na Linha de “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

**Palavras-chave:** Currículo e Gênero; Formação Docente; Gênero da Docência e Salário.

## INTRODUÇÃO

O vasto território da Educação, com seus vários campos de saber, a exemplo do campo curricular, é composto hoje por uma multiplicidade de teorias que orientam a produção do conhecimento.

A respeito da evolução dos estudos e tendências que definem o campo curricular, a saber, as abordagens tradicional, tecnicista, crítica e pós-crítica, Silva (1999) a descreve dando a impressão de que há certa linearidade no desenvolvimento desse processo teórico-metodológico. Pacheco (2000), por sua vez, ao abordar a questão das tendências curriculares, não as coloca como se uma tivesse sido superada pela outra, mas que estas (abordagens curriculares) transitam livremente, embora haja conflitos entre elas, o que é positivo, pois expressam lugares teóricos diferentes. Entretanto, a indiferença, a exclusão ou o fechamento ao diálogo entre as abordagens em debate pode levar ao isolamento e/ou ao racismo científico,

---

<sup>1</sup>edyaraegui@hotmail.com. Pedagoga e Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

<sup>2</sup>claudionunesba@hotmail.com. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Professor/Orientador no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

o que pode impedir o avanço do conhecimento, sendo,então, necessário proceder a uma reflexão de como encará-las e combiná-las de maneira positiva e produtiva.

Ainda refletindo a questão, Pacheco (2000) argumenta que a teoria pós-crítica não se constitui uma terceira abordagem, mas integra o campo crítico do currículo, reforçando que o que seus defensores fazem é tão-somente outra modalidade de crítica curricular que coloca a cultura como aspecto central, enfatizando não problemas econômicos (ideologia, classe, hegemonia, relações de produção), mas problemas culturais, como gênero, sexualidade, nação, geração, identidade, subjetividade, entre outros.

Desse modo, mesmo reconhecendo que há diferentes concepções de currículo construídas ao longo da história da educação, neste artigo será abordado o currículo numa perspectiva pós-crítica, atentando para o trabalho com a questão do gênero na escola, estabelecendo diálogos cruzados entre a forma de como essa questão (do gênero) se materializa no espaço escolar e a sua relação com a formação do/a professor/a, o gênero da docência e/ou feminização do magistério, que, por sua vez, será discutido correlacionando-o com suas possíveis implicações com a não valorização docente e com a luta por salários condignos para os profissionais do magistério.

## **O CURRÍCULO NA ABORDAGEM PÓS-CRÍTICA**

Teorizando o currículo na abordagem pós-crítica, Silva (1995) afirma que este possui diferentes atravessamentos e se constitui um espaço/tempo de produção de sujeitos particulares e/ou produção de identidades e diferenças. Meyer e Soares (2004) complementam, afirmando que o currículo escolar sempre esteve implicado na construção das identidades e das diferenças; porém, não havia a preocupação em questioná-las e problematizá-las. Ou seja, historicamente, o currículo escolar vem legitimando as identidades hegemônicas (ocidentais, brancas, masculinas, heterossexuais...) e contribuindo para posicionar as nãohegemônicas como inferiores, deficitárias, patológicas, desviantes: “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

Essa falta de preocupação em questionar quais identidades o currículo produzia, segundo Louro (2004), está ligada ao fato de a escola e, portanto, o currículo, ter surgido inicialmente para acolher alguns, mas não todos; lentamente, ela (a escola) foi sendo

requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição.

Desta forma, é com o surgimento da abordagem crítica do currículo (que problematiza as identidades de classe) e pós-crítica (que problematiza as identidades/diferenças de raça/etnia, gênero, sexualidade, crença, geração...), que a reflexão teórica sobre o currículo começa a problematizar os processos pelos quais o currículo legitima determinadas formas de vida e práticas culturais e desautoriza outras. Ratificando essa ideia, Silva (1995, p.195) acrescenta que o currículo deixa de ser visto como “uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão”, como se tivessem uma essência humana a ser extraída.

Segundo a perspectiva pós-crítica, não existe uma essência humana. A essência humana, por uma operação de poder/saber, foi confundida com as identidades hegemônicas. Todos os sujeitos são efeitos dos discursos que se doam nos corpos, produzindo identidades e diferenças. Desse modo, “o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares” (SILVA, 1995, p. 195).

Ao conceber o currículo dessa forma, as questões centrais a serem problematizadas não mais se referem a como aperfeiçoar o processo de “transmissão” dos conteúdos considerados “neutros” e “desinteressados”, e sim a quais sujeitos estão sendo construídos; e, neste texto, é dada prioridade apenas à forma como os currículos escolares têm operado na produção das identidades/diferenças de gênero, bem como o importante papel do/a professor/a e sua formação nesse contexto.

## **O CURRÍCULO ESCOLAR, A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO E A FORMAÇÃO DOCENTE**

De acordo Meyer (2003), o conceito de gênero foi introduzido nas ciências sociais na década de 70 do século XX, e, apesar de carregar as marcas das controvérsias do movimento feminista, é possível afirmar que há convergência pelo menos num ponto:

(...) com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria ‘naturalmente’ correspondente, resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens

eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas. (MEYER, 2003, p.15).

Como se pode observar, a mesma crítica que a teoria pós-crítica faz à suposta essência humana está também presente no conceito de gênero ao serem questionadas as concepções essencialistas e naturalizadas de homens e mulheres, como se isso fosse apenas uma questão biológica, e não fruto das relações de poder presentes em todos os contextos sociais e culturais, portanto, também nos currículos escolares.

Assim, sem desconsiderar a complexidade que o termo carrega, o conceito de gênero é aqui utilizado para enfatizar o caráter construído das identidades sexuais, que são frutos de uma construção histórica, cultural e social, portanto, permeadas por relações de poder. Nesse sentido, mais do que se ater a supostas diferenças biológicas e naturais, a intencionalidade passa a ser mostrar como as diferenças e as identidades são construídas por meio da cultura e da história nos diferentes espaços/tempos, no caso deste texto, no currículo escolar.

Nessa perspectiva, pesquisas sobre gênero (MEYER, 2003; LOURO, 2004; FELIPE; GUIZZO, 2004; JUNQUEIRA, 2009; SABAT, 2004) têm apontado que, nas escolas, é vivido um currículo que tende a reproduzir as identidades sexuais e de gênero hegemônicas e a patologizar as outras identidades; haja vista, as questões de gênero ainda estarem atravessadas por uma concepção essencialista e de heteronormalidade. Desse modo, agindo da forma como agem, a escola e os professores, ainda que não percebam, estão contribuindo para legitimar determinadas identidades de gênero: “[...] na maioria dos casos continuam ensinando, mesmo que discretamente, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e meninas” (FELIPE; GUIZZO, 2004, p. 39).

Quinlivan e Town (1999) destacam, ainda, o impacto do currículo na percepção das questões de gênero e sexualidade, argumentando que o tratamento dado, geralmente focalizado na anatomia, operando em torno do dualismo e da separação corpo e mente, evidenciando as divisões binárias presentes nos currículos relativos à sexualidade, à saúde e à ciência, acaba por reforçar a divisão corpo/mente e normal/anormal. Esta separação contribui também para perpetuar a separação entre corpo físico e sentimentos e pensamentos, o que significa que os assuntos relativos à identidade e ao afeto são ignorados, propiciando uma falta de oportunidade de explorar o desenvolvimento emocional associado à sexualidade.

É importante, no entanto, ter em vista que a abordagem de questões relativas a gênero e sexualidade no contexto do currículo das ciências não obrigatoriamente precisa ser prescritivo, dualista, normalizador ou vinculado exclusivamente a respostas certas ou erradas. Deve-se atentar para o questionamento dos/as alunos/as a respeito de situações mais amplas,

relativas tanto ao funcionamento do corpo como a sentimentos ou processos de discriminação presentes em suas próprias vidas; ou ainda que se abra a possibilidade de desenvolver o conhecimento levando em conta suas bases epistemológicas e as condições históricas e sociais envolvidas na sua construção, bem como os desdobramentos implicados na utilização deste conhecimento na sua atuação na sociedade, na sua subjetividade e nas vivências da sexualidade do sujeito.

Complementando, Sabat (2004) expõe que os estudos de gênero assinalam que, desde o início da educação básica, os responsáveis pelas crianças “patrulham” constantemente a escola para controlar a forma como os meninos e as meninas estão se comportando em relação às atividades, à cor da cadeira em que ficam sentados na sala de aula, aos brinquedos que escolhem, enfim, aos comportamentos considerados adequados para meninos e meninas. Isto é, as pesquisas, de modo geral, mostram que os professores não estão preparados para lidar com a sexualidade de seus alunos e alunas e com a construção das identidades de gênero. Santomé (1995) evidencia que embora algumas escolas façam um esforço para contemplar as diferenças, a maioria delas restringe-se ao que o autor denomina de “currículo turístico”, ou seja, além de uma abordagem superficial das diferentes culturas e/ou expressões de sexualidade e identidades de gênero, elas sempre são apresentadas como exóticas.

Consoante à situação descrita, surgem os seguintes questionamentos: Os/as professor/as podem ser culpabilizados/as por tal situação? Ou a culpa deve ser atribuída ao contexto cultural, social e histórico e de formação nos quais eles/as foram/são produzidos/as?

Em resposta a estas indagações, Pavan (2013) afirma que no que tange aos/às professores/as, às suas falas, aos silêncios e aos silenciamentos com relação às questões de gênero no cotidiano escolar, estas não devem ser consideradas como forma de culpabilizá-los/as ou atribuir-lhes responsabilidade individual, como se os/as professores/as tivessem um “eu interior” sexista que os leva a expressar determinadas concepções de currículo e gênero. Também expõe que o seu campo teórico a faz entender que os sujeitos (e, portanto, os professores) não são e não agem segundo sua vontade individual, mas são os efeitos dos discursos que se dobraram e se dobram em seus corpos ao longo de suas trajetórias de vida. Os sujeitos não existem fora dos discursos, das culturas, das representações: “a representação é, pois, um processo de produção de significados através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não preexistem como coisas no mundo social” (SILVA, 1995, p. 199).

Assim, é importante destacar que para operar mudanças neste contexto será necessário questionar as representações hegemônicas de gênero que circulam na cultura e na sociedade, isto é, pluralizando as representações - já que são elas que nos produzem como sujeitos -, será possível obter também professores diferentes. E, certamente, essa mudança só será possível se as reflexões sobre a construção das identidades de gênero forem incorporadas na formação de professores (inicial e continuada).

Apresentadas, então, o modo como os/as professores/as vêm trabalhando as questões de gênero no currículo escolar e o que fazer para subverter tal situação, cabe agora refletir sobre a feminização do magistério e sua relação com o trabalho com as questões de gênero na escola e com a desvalorização da profissão docente, materializada principalmente no pagamento de baixos salários.

### **A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO, A DESVALORIZAÇÃO SALARIAL, AS QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA E O PAPEL DOS/AS PROFESSORES/AS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

É característico de qualquer sociedade o estabelecimento de atividades típicas para o homem e para a mulher. Por algum tempo a explicação para este tipo de divisão social do trabalho assumiu um caráter naturalístico, ou seja, as mulheres exerceriam tarefas de acordo com a natureza feminina e os homens segundo a essência masculina. Entretanto, de acordo com Silva (1997), essa justificativa biológica para os fenômenos sociais já está superada; estudos revelaram que o que é considerado trabalho típico da mulher e do homem varia em diversificados contextos culturais.

Até fins do século passado, o lugar de trabalho da mulher se restringia ao mundo privado e ao trabalho do homem era destinado o espaço público. Tal ideia orienta uma prática de restringir que a ação da mulher ao espaço do lar entre grupos médios e altos da sociedade, pois nas camadas inferiores a realidade é que a mulher partilha o mundo público, trabalhando primeiramente como escrava (no caso da mulher negra) e depois como operária quando tem início a industrialização. Vale ressaltar as ocupações femininas citadas são consideradas inferiores às ocupadas pelos homens, com salários também inferiores.

Nas sociedades contemporâneas complexas, por sua vez, a divisão sexual do trabalho também é mais um fator entre outros que devem ser considerados para o entendimento do mundo social.

Sobre o trabalho docente, Apple (1995), em importante estudo que circulou por diversos países, afirma ser necessário pensar o magistério simultaneamente a partir das variáveis de gênero, classe e raça, mas neste trabalho é abordado apenas o trabalho docente feminino, com o objetivo de desvelar possíveis nuances que possam vir a esclarecer a relação deste com a atual desvalorização do magistério público no Brasil, que se constitui parte do nosso objeto de estudo – A Lei do Piso Salarial e a valorização docente.

Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino. Rosemberg (1994, p. 57), em estudo realizado sobre a predominância das mulheres no magistério, expõe: “O corpo docente no Brasil é composto, majoritariamente, por mulheres (87% de participação feminina de acordo o Censo de 1980). A autora também revela dados levantados quanto à distribuição dos docentes nos graus de ensino e a distribuição dos salários entre os professores. O ensino fundamental tem um corpo docente formado 99% de mulheres enquanto o ensino superior detém apenas 30% da mão-de-obra feminina. Ainda segundo o censo de 80, os professores homens atingem salários mais altos que os das mulheres: 51,4% dos professores recebem mais de 5 salários mínimos, enquanto é 14,3% o percentual de professoras nessa faixa salarial.

Os dados expostos por si só já revelam o olhar de gênero para a pesquisa, haja vista o fato de o sexo feminino predominar na docência. Diante disso, dúvidas são levantadas com relação às questões e/ou motivos que conduzem a escolha dessa profissão, mesmo diante do desprestígio social do magistério e da desvalorização salarial; e, para entendê-las convém relembrar alguns fenômenos da história da profissão docente.

O direito à educação foi adquirido pela mulher em outubro de 1827, quando surgiram as primeiras vagas para meninas nas escolas e ampliaram-se as oportunidades de trabalho para o sexo feminino no magistério primário. Todavia, segundo Dermatini (1993), essa ampliação contribuiu para acentuar a discriminação social das mulheres, pois elas só eram admitidas para ministrar aulas na escola primária e não ministravam geometria. E, ensinar essa disciplina era o critério utilizado para estabelecer os níveis salariais entre professoras e

professoras, apesar de a legislação da época determinar pagamento de salários equiparados para ambos os sexos.

No século XIX, quando foram abertas as primeiras instituições para formar professores(as) para a prática docente, às mulheres era vetado o prosseguimento dos estudos até o nível superior, de modo que a elas o estudo estava restritosamente até a escola normal. Além disso, predominavam ainda as ideias do passado de que o magistério continuava sendo uma forma de exercer o seu tradicional papel social, a maternidade, através do cuidado com as crianças.

É importante destacar que este processo de inclusão da mulher no magistério não ocorreu sem discussões; alguns alegavam que a educação estava sendo entregue às mulheres usualmente despreparadas e portadoras de cérebro pouco desenvolvidos, pelo seu desuso.

Apple (1995) em seus estudos sobre o trabalho docente evidencia que a feminização deste, ocorre a partir do momento em que os homens abandonam esta atividade, pois a urbanização e a industrialização ampliaram as oportunidades de trabalho para esse sexo. Outro motivo do abandono era devido ao magistério não mais representar um meio de ascensão social devido ao rebaixamento dos salários da categoria, desvalorização que ocorria pelo simples fato de ser uma mulher quem o realiza.

Desse modo, o rebaixamento progressivo do salário do/a professor/a, aliado à perda do poder aquisitivo da classe média, levou as professoras a aumentarem suas jornadas de trabalho, para que as necessidades de consumo tornem-se acessíveis; e, a partir de então, o magistério passou a representar não mais uma profissão assalariada, mas um sacerdócio, uma doação, como fora na época do ensino jesuíta, primeiros mestres do Brasil.

Outro aspecto importante a ser destacado e relacionado à feminização da profissão docente, é que, apesar das questões do gênero ser fruto do movimento feminista ao longo da história do país e terem sido instituídas como urgente para serem inseridas no currículo escolar, o que se verifica ainda hoje, é certo distanciamento expressivo entre teoria e prática pedagógica; e, uma possível explicação para a situação citada pode ser atribuída ao fato de a maioria dos docentes serem do sexo feminino e as mulheres terem permanecido submissas, por muito tempo, à organização patriarcal da sociedade, silenciando-se diante da própria sexualidade e das questões de gênero, tratando-as sob a ótica da heteronormalidade; ou, pelo



simples fato, de os cursos de formação desses/as profissionais não colocarem a questão do gênero como centralidade no currículo.

Ainda sobre essa ausência de discussão das questões de gênero no espaço escolar, Foucault (1993), em seu percurso sobre a história da sexualidade, apontou que o sexo foi aquilo que as sociedades cristãs precisavam examinar vigiar, confessar, transformar em discurso e, conseqüentemente, tais construtos socioculturais fizeram a escola funcionar não apenas como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2009), de modo que houve uma produção de discursos sobre o sexo e a sexualidade humana, mas com o objetivo de vigiar, de punir, de levar os indivíduos a confessarem suas práticas sexuais não permitidas pela Igreja. Também para Louro (2000), a sexualidade sempre foi o foco para onde se voltaram os olhares mais vigilantes; isto é, para ela (sexualidade), e por ela, foram inventadas as mais diversas formas de controle e governo.

Diante do exposto, o que se pode concluir é que a história oficial está permeada por “verdades” que são impostas como “absolutas” e “acabadas”, contribuindo para a manutenção de alguns tabus acerca da sexualidade humana, e que cabe ao/a educador/a contemporâneo/a, partindo de uma visão pós-crítica do currículo, duvidar e questionar essas verdades e certezas sobre os corpos e a sexualidade, colocando em questão as formas como costumam ser pensados e as formas como identidades e práticas têm sido consagradas ou marginalizadas (LOURO, 2000). Somente assim, professores e professoras, podem tentar romper com uma neutralidade que é imposta por um paradigma científico tradicional e também por um currículo escolar que funciona como um mecanismo de poder e de discriminação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para finalizar, vale destacar que a sexualidade tornou-se nas últimas décadas um assunto cada vez mais importante no debate público. Ela se transformou, por intermédio de um longo processo de mudanças históricas, numa área da vida à qual se atribui muito significado, exprimindo lugar de realização, de definição de identidade pessoal. Assim, as diversas questões relacionadas ao gênero, à sexualidade e à identidade são e sempre serão basilares na formação dos alunos, pois a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ou seja, o gênero é uma dimensão central da vida das pessoas e está continuamente sendo construído e reconstruído nas relações sociais e interações com outros indivíduos.

Desse modo, foi baseando-se neste entendimento, que, ao longo do texto foram percorridas as questões do gênero e sua inserção no meio escolar, na perspectiva do currículo pós-crítico, e o papel do (a) professor (a) nesse processo. Aos/às docentes cabe a importante tarefa de discutir, problematizar e questionar os discursos sobre a sexualidade e os gêneros na escola, uma vez que, na instituição das diferenças estão implicadas as relações de poder.

Além das abordagens citadas, o artigo também apresentou, correlacionando à discussão sobre gênero, o processo de feminização do magistério e sua relação com a forma como se tem trabalhado com a sexualidade e os gêneros na escola e, principalmente, a sua relação/implicação com a desvalorização salarial da profissão docente. Na escola predominam as mulheres como agentes do ensino, mas os conteúdos e formas de ensino se constituíram pela ótica dos homens. E, essa nova configuração do magistério público se deu devido à expansão da escolarização durante o processo de urbanização e industrialização do país, que abriu espaço para a inserção das mulheres no trabalho docente, levando-as a dobrarem a jornada de trabalho, quando inversamente proporcional, os salários iam sendo rebaixados.

Essa desvalorização da profissão, por sua vez, é vista por alguns teóricos como resultado do emergente processo de desinteresse dos homens pelo magistério e, também, por considerarem as mulheres como “pessoas de cérebros inferiores”, devendo estas assumirem apenas a educação das crianças e, nunca lecionarem geometria, disciplina que era usada como critério para diferenciar os salários entre homens e mulheres no passado.

Assim, ficam perceptíveis as redes de ligação entre os temas discutidos neste texto, haja vista não ser possível tratar das questões do gênero na atualidade sem considerar o importante papel da educação e, conseqüentemente dos(as) docentes e sua formação nesse processo; como, também, é impossível, ao cruzar currículo, gênero e docência, não falar do gênero da docência e/ou feminização do magistério e, das representações que estas mulheres trabalhadoras, profissionais do ensino, assumiram ao longo da história da educação do país e do processo de desvalorização do seu trabalho, fruto também das representações que o magistério assumiu desde os primórdios quando surgiu associado à imagem de sacerdócio, de doação.

Por fim, ao final dos diálogos cruzados e tecidos até aqui, é necessário ressaltar a relevância desse estudo para a reflexão crítica sobre o currículo escolar como meio de desconstruir a educação hegemônica dominante que ainda se faz presente em muitas escolas, a importância do trabalho com as questões de gênero no espaço escolar e do papel dos/as professor/as e sua formação nesse processo. Ademais, é necessário também destacar a

contribuição dessapescada para compreender a possível influência da feminização do magistério no processo desvalorização da profissão docente, tão debatida nos meios acadêmicos atuais, principalmente, no que se refere à avaliação das políticas públicas implementadas para este fim, a exemplo, da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, instituído pela Lei n.º 11.278 (BRASIL, 2008).

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BORGES, Zulmira N.; MEYER, Dagmar E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. 2008, janeiro/março, 16(58), 59-76.

DERMATINI, Zélia de Brito. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p. 5-14, ago. 1993.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In. MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 31-40.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2009.

JUNQUEIRA, R.D. “**Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas!**”: estados de negação da homofobia nas escolas. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

LOURO, Guacira Lopez. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In. LOURO, G. L.; NECKEL, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela. Corpo gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In. MEYER, D.; SOARES, R. (Org.). **Corpo Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 5-16.

QUINLIVAN, K. e S. TOWN. Queer as fuck? Exploring the potential of queer pedagogies in researching school experiences of lesbian and gay youth. In: EPSTEIN, D. e SEARS, T. A **dangerous Knowing:** sexuality, pedagogy and popular culture, New York: Cassel, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: OLIVEIRA, A.; BRUCHINI, C. (orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: Meyer, Dagmar; Soares, Rosângela. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, v. 1, p. 95-106.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-189.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.