



CORPORALIDADES QUE NÃO SE CAPTURARAM EM CURRÍCULOS E DESESTABILIZAM OS DISCURSOS NORMATIVOS DE GÊNEROS NA ESCOLA¹

Marcio Rodrigo Vale Caetano²
Silvina Julia Fernández³
Paulo Melgaço da Silva Junior⁴

Introdução

Na atualidade somos aliciados por inúmeras formas de viver que interferem em nossas identidades, nos modos como nos percebemos e articulamos em nossas redes sociais. Neste cenário, os reconhecidos marcadores de gênero, com seus lugares e funções tradicionalmente adjudicadas, vêm sendo interpeladas e desestabilizadas por outras formas de vivê-las.

Neste trabalho, procuramos discutir como as escolas, enquanto espaços formativos, oferecem não apenas um palco para as performances identitárias dos sujeitos, mas também sua regulação, evidenciando os diversos dispositivos de ajustamento institucional em função de atribuir-lhes lugares específicos. Na primeira parte do texto, destacam-se as expectativas que o discurso institucional sustenta sobre a maternidade, a partir do questionamento de uma mãe ao trabalho institucional de uma escola. Na segunda parte, apresentam-se as formas em que, para ser professora, um sujeito sem inteligibilidade de gênero é obrigado a calcular cada movimento... interpelando suas projeções e configurando seu corpo para confirmar um referencial heteronormativo. Por fim, apresentam-se as performances estudantis em uma escola de Duque de Caxias (RJ), em função de manifestar/afirmar as suas diversas masculinidades neste contexto e alguns dos efeitos que isto gera na escola.

Ser mãe na escola pública... “Reunião de responsáveis”: recolocando o privado e o público no espaço escolar.

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ – Brasil.

² Doutorando em educação, sob orientação da Profa. Dra. Regina Leite Garcia, no Programa de Pós-graduação em Educação – UFF – e-mail caetanomarcio@yahoo.com.br

³ Doutoranda em educação, sob orientação do Prof. Dr. João Batista, no Programa de Pós-graduação em Educação – UFF – e-mail silvinajf@yahoo.com.br

⁴ UERJ - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – e-mail pmelgaco@uol.com.br



Junho de 2007, a direção da escola pública convoca uma “reunião de responsáveis”. O assunto somente foi revelado no início do encontro quando a diretora informa a mudança de professoras. Naquele momento, uma mãe levanta a mão e diz: “Ok! Mas, a gente quer saber é quando que as crianças vão aprender?”. Aquela mãe parecia assumir o lugar de porta-voz daquele grupo, dado que muitas das presentes concordaram gestualmente com ela, refletindo os comentários ouvidos no portão da escola. A mãe acrescentou que, quase na metade do ano, apenas 8 crianças liam e escreviam. Neste momento, a professora da turma olhava para o teto da sala, em pé, numa postura que evidenciava distanciamento de um questionamento que deveria ser de seu interesse. A reunião parecia estar saindo do esperado. Porém o acordo “quebrado” não se referia ao procedimento ritual da mesma, pois cada coletivo de sujeitos sentavam-se em lados postos: as mães como “platéia” e as dirigentes no “palco”. Mas, o questionamento à instituição escolar rompeu o pacto do previsível, colocando em contraposição a escola e as responsáveis ou evidenciando uma contraposição que já vinha sendo sentida e manifestada inclusive na arrumação física da sala. A afirmação desta distância, que é ao mesmo tempo uma proximidade, reconhece as diferenças de posição, gerando uma provocação: o questionamento, que nega o lugar de passividade, de mera “ouvinte” adjudicado pelo outro e considera que se tem direito de exigir à instituição que cumpra com o que deve cumprir ou explique os acontecimentos.

A força enunciativa daquele questionamento gerou a rápida reação da coordenadora pedagógica, quem efetuou vários movimentos buscando desautorizar/ deslegitimar a fala da mãe ao mesmo tempo em que tentava recolocar o poder na autoridade institucional. Um dos argumentos foi a alegação de que esses números se repetem em quase todas as escolas e que, portanto, a turma em questão não tem por que ser uma exceção. Na sua fala, a coordenadora deslocou o que estava sendo discutido/negociado entre os participantes para um campo inatingível para os mesmos, dadas as dimensões desse contexto, pois o plano macro-situacional, da forma em que foi trazido pela coordenadora, anula qualquer possibilidade de que uma ação local possa influenciá-lo. Supõe uma visão estruturalista do fracasso escolar que leva a uma concepção inerte e objetiva do mundo, separado da ação humana local, procurando excluir as preocupações e responsabilidades locais do significado do que estava sendo discutido.

Em um espaço estranho, rarefeito pelo movimento efetuado pela coordenadora, no entanto, aquela mãe não perdeu a sua referência de lugar e reagiu buscando trazer novamente a discussão para o espaço-tempo particular do grupo, ressaltando que, das 8 crianças que estavam alfabetizadas, pelo menos 4 ou 5 pagavam professora explicadora, o que ela se negava a fazer, pois acreditava que



é a escola que deveria ensinar. A coordenadora respondeu, criticando a índole dessas explicadoras, equiparando qualidade de atendimento com preço da hora-aula, já que quando trabalhava no colégio particular que fica a 50m da escola os seus ganhos maiores vinham de exercer a função de explicadora, cobrando R\$50/hora. A mãe voltou a negar a necessidade de pagar uma explicadora, sendo que a filha frequenta a escola. A coordenadora rebateu que quando a professora está explicando, a filha daquela mãe não presta atenção e conversa com os colegas. Nesta disputa pareciam estar-se renegociando os papéis tanto das famílias, representadas pela mãe, e a escola; renegociação em que as fronteiras entre o público e o privado se diluem, se misturam, concordando com Bhabha (1998: 30) quando diz que:

Os recessos do espaço doméstico tornam-se os lugares das invasões mais intrincadas da história. Nesse deslocamento, as fronteiras entre casa e mundo se confundem e, estranhamente, o privado e o público tornam-se parte um do outro, forçando sobre nós uma visão que é tão dividida quanto desnordeadora.

Desta forma, perante a invasão do seu espaço doméstico, questionado pela coordenadora ao ressaltar a conduta da sua filha na sala de aula, o que comprometeria sua imagem pública como “boa mãe”, ela ficou em silêncio. A coordenadora continuou dizendo que a escola tem encaminhado para o serviço psico-pedagógico umas 50 crianças (a escola tem um estimativo de 450 alunos) e que as mães não as levam, pois pensam que não é necessário. Afirmou que as mães decidem pelas crianças, desatendendo as orientações da escola. A seguir, destacou que ela tinha estudado, o que repetiu várias vezes, que era pedagoga, e que se ela encaminhava aquela criança para o atendimento especial, ela sabia o que estava fazendo. A coordenadora reafirmava a sua idoneidade profissional, requisito indispensável para fazer parte da estrutura burocrático-organizacional da instituição escolar. Estrutura que pretende *limpar* os cargos das nuances e diferenças pessoais, colocando neles apenas *o profissional*, secundarizando as particularidades de quem ocupa o cargo. Busca obviar a mulher e, talvez, a mãe que ela também é para colocar-se em outro lugar, o de “representante da instituição”, posicionando aquela mãe e, junto com ela ao conjunto de mães, como estranhas àquele espaço, embora “o estranho”, possa fornecer-nos “... uma problemática 'não continuista' que dramatiza – na figura da mulher – a estrutura ambivalente do estado civil ao traçar seu limite bastante paradoxal entre as esferas privada e a pública” (BHABHA, 1998: 31).

O primeiro movimento da coordenadora foi descontextualizar o problema: o fracasso não é nosso era da escola; o segundo, tentar culpabilizar as crianças e suas responsáveis: o problema não é nosso, as crianças “têm” problemas, nós os identificamos e vocês não os resolvem; o terceiro, tentar silenciar a possibilidade de diálogo: eu sei e vocês não sabem, portanto não há o que dialogar. Com isso, invertendo a lógica das responsabilidades escolares, que historicamente tem se assentado na



substituição/negação da educação familiar pela escolar (NARODOWSKY, 2001: 66), reinscrevem-se e readjudicam-se as responsabilidades para a esfera doméstica, sistematicamente esquecida nas distinções teóricas das esferas privadas e públicas da sociedade civil, confundindo mais a situação e manifestando um conflito que cria incertezas e ansiedade a respeito do “correto”. Senta, assim, as bases para que “quem sabe” culpe a “quem não sabe” e gere uma dependência a respeito de “quem sabe”, porque só quem sabe estaria capacitado para resolver essa ambigüidade gerada na descontextualização. A coordenadora, ao salientar que a filha daquela mãe não presta atenção, acabou por silenciá-la, silêncio que foi aproveitado para reforçar ainda mais essa culpabilização, estendendo-a não apenas às crianças, mas também às responsáveis pelas mesmas. A coordenadora, ao reafirmar o seu caráter de “especialista”, colocava-se a si mesma como detentora de um “conhecimento especial”, afirmando a nulidade do conhecimento das mães por serem estes conhecimentos interessados, “presos à situação e aos interesses e desejos pessoais”. Ao mesmo tempo em que o espaço doméstico tornava-se visível, este movimento procurava redesenhá-lo como “espaço das modernas técnicas normalizantes, pastoralizantes e individualizantes do poder e da polícia modernos” (Idem, 1998: 32).

Essa cena e suas sucessivas operações disjuntivas mostram como convenções, crenças e ações, que podem ser representadas através da imagem de um dualismo contextual – um contexto situacional, da ação relacional dos sujeitos *versus* um contexto formal, externo, fora da ação dos mesmos – ajudam a moldar, indiretamente, outras práticas sociais e são moldados por elas. De sujeito participante e co-intérprete da situação, passa-se a ser apenas um objeto interpretado, “falado” pela instituição (KAMINSKY, 1990), passa-se a ser recolocada em um lugar submisso que a sociedade patriarcal insiste em adjudicar às mulheres, longe do lugar do *cidadão*, historicamente constituído em torno da figura do masculino.

Ser professora na escola pública... As feminilidades e práticas que as formam

Como já sinalizado, os reconhecidos marcadores de gênero vêm sendo desestabilizados por outras formas de vivê-las. E é sobre está configuração social que emerge este texto a partir da narrativa de uma *professora que transita na ilegibilidade de gênero*, a que chamaremos de *Tirésia*. O caminho para acessar o saber da professora foi através da (auto)biografia obtida em entrevista em profundidade, sendo aqui descrita em fragmentos. Defendemos que a biografia configura a experiência humana, dando conta dos processos de (auto)criação e das tramas de sociabilidade de experiência e de construção de identidades. Interessam-me nas narrativas, os modos curriculares



que vão instituindo verdades sobre a sexualidade, como estes discursos interpelam os gêneros, como se sociabilizam experiências e se autorizam ou interditam condutas na escola. Entendemos atos curriculares, como as ações escolares e as tecnologias sociais (arquitetura, vestimentas, etc.), que significadas na cultura ensinam e regulam o corpo produzindo subjetividades e arquitetando configurações de identidades.

A escola constitui-se como um lugar de correção, extensão por excelência de pedagogias preventivas e coercitivas, laboratório de atos de curriculares, instituição disciplinar em que cada sujeito ocupa um *status* itinerante na teia de vigilância. Neste sentido, as relações de formação e coerção não se operam privilegiando um sujeito, mas em uma complexa engenharia em que cada sujeito, em um tempo/espço, configura-se na tarefa de assegurar o controle sobre si e o outro. Já para Tirésia, sua iniciação profissional se operou na intensificação desta vigilância. Ela descreve:

... Me senti como se fosse um tira no jardim de infância. [...] No primeiro momento foi chocante porque as mães pensavam que eu era mulher. Quando eu fui apresentada pela diretora e ela disse meu nome masculino, elas não aceitaram. Eu entrei na sala de aula, conversei com elas. Eu pedi uma chance. Eu contei minha história, disse que queria muito estar ali na escola, que iria tratar muito bem as crianças [...] Sempre fui uma boa alfabetizadora. Eu não desistia das crianças [...] Eu sei que o medo dos pais era a idéia que eles têm de nós. Para eles nós somos abusadores de criança.

Com isto, sou interpelado pela idéia de que as identidades operam sob o governo do detalhe e, neste caso, a dinâmica opera através de currículos do feminino. Nestas engenharias discursivas, uma das operações ensinadas a partir das identidades é a constituição de fronteiras sociais imaginárias, em cujo interior acredita-se que seus usuários devem habitar e configurar suas expectativas. Aqui, uma nomeação não é simplesmente um artefato, mas a negação de outro, o estabelecimento de seus lugares e limites. É como se a partir da identidade estabelecesse um lugar naturalizado para o sujeito. No caso de Tirésia, sua identidade vem sendo construída por meio de ingestão de medicamentos.

Eu comecei a tomar hormônios com 15 anos ... eu comecei a ler a bula de remédio e vi que minha mãe tomava pílula anticoncepcional e os efeitos colaterais eram o aumento dos seios, o aumento do quadril, a maciez da pele. Eu comecei a tomar escondido [...]

Os crescentes desenvolvimentos dos conhecimentos científicos endocrinológicos e cirúrgicos contribuíram consideravelmente para o reconhecimento jurídico-social da transexualidade. A possibilidade de mudança de sexo criada pela ciência pode ser vista como uma vitória da liberdade, abrindo outras possibilidades de projeção social, como confirma a professora Tirésia é...

a possibilidade de adequar meu corpo à minha mente. Adequar o meu órgão ao que penso, era uma vagina que deveria estar aqui. A cirurgia vai completar o que minha mente diz o que eu sou, uma mulher heterossexual [...].



Para Tirésia, sua feminilidade opera-se na negação de parte de seu corpo e se projeta em práticas que buscam controlar milimetricamente suas expressões. Na escola, a sua permanência é mediada pelo seu empenho profissional e pelo medo da disciplina matemática. Segundo ela, no...

... Eu perguntava sobre o que eles sabiam de Matemática, no geral, poucos sabiam. Eu aproveitava o desconhecimento e dava uma boa aula. Perguntava: vocês têm idéia do que seja função? Para ensinar função, eles tinham que saber equação do 2º grau, então eu explicava direitinho. Não chamava ninguém de burro. Pra dar aula, você tem que gostar. Eu conquistava meus alunos. Eu nunca vou bater de frente com os alunos, porque eu não acho correto destratar ninguém. Sempre na minha vida fui destrutada.

Para além do desejo e das configurações do corpo, a sexualidade tem, para algumas transexuais, potencializado as redes de vulnerabilidades e, uns dos motivos, é a inteligibilidade legal de gênero. Para a professora Tirésia a verbalidade do nome é mais que uma identificação, é a confirmação daquilo que ela deseja ouvir. Em sua experiência profissional sua feminilidade era regulada pela possibilidade de ouvir seu nome de registro cartorial.

Quando assumi minha primeira escola, não fui aceita. A comunidade era muito violenta... Os meninos falaram que se eu voltasse, eles iam me matar [...] Eles me transferiram pro bairro onde eu tinha morado. Só que me jogaram dentro da Favela do Lixão [...] Eu aceitei, mas também eles não me aceitaram por que dentro da favela era complicado. A direção colocou no quadro de horário, professor 'João'. Era o traveco [...] foi muita humilhação.

A cidadania das transexuais inaugura uma confusão nas ordenações jurídicas e sociais. As documentações confirmando a identidade de gênero e *status* gerados com a escolaridade são os pontos fundamentais de argumentação de cidadania em uma rede social de intensa vulnerabilidade.

Tirésia diz que o documento

é uma forma de defender. Muitas pessoas pensam que nós fazemos programa. Quando eu saio e a polícia me aborda, quer sempre fazer revista e, com a desculpa de procurar droga, eles ficam apalpando nosso corpo. Quando eles vão me abordar, eu digo: antes de você me revistar, quero que veja meus documentos. Quando se aborda uma pessoa na rua, a 1ª coisa é ver se ela é trabalhadora e eu sou funcionária pública, igual ao senhor, trabalho para o Estado. Ele já leva um choque, eu pego meu contracheque e minha identidade. Sou funcionária pública e está aqui meus documentos.

A expressão da identidade sexual e profissional é resultado de investimentos cotidianos que somos compelidos a confirmá-los em ações e acessórios que favorecem uma projeção profissional, a exemplo do que diz Tirésia:

Eu me vestia com roupas femininas, mas tapava todo o meu corpo e busto. Usava tailleur, roupa clássica. Cabelinho sempre preso, maquiada.

Com Tirésia verifico que para ser professora, o sujeito é obrigado a calcular cada movimento, cada vestimenta, cada desejo, cada discurso, cada expressão de gênero... Este efeito é performativo e precisa ser produzido e reiterado para assumir um caráter naturalizado. Sabemos que as identidades não são dadas, mas resultantes de uma construção que, embora realizada pelo sujeito, lança mão dos elementos culturalmente disponíveis na sociedade para construção do efeito



pretendido. Para Tirésia o controle sobre seu corpo foi conquistado *naturalmente*. A idéia de construção fica ainda mais evidente quando ela diz:

A minha voz é trabalhada na fono. Minha voz é grossa, masculina. Eu aprendi a falar feminino para ser natural. Estou aqui falando contigo e controlando o diafragma, controlando toda a estrutura do meu corpo. Eu conduzi meu corpo até essa voz [...].

Como o gênero é constituído e significado através de tecnologias educativas, os corpos já nascem conspurcados pela cultura, já se originam ‘cirurgiados’ pelas ações burocráticas de nomeação. O que as práticas educativas devem realizar é a confirmação do sexo no nascimento. Este quadro fica compreensível se atentarmos para a idéia que os corpos são milimetricamente desenhados pelas pedagogias que os orientam na seara identitária chegando ao ponto de penetrar nos lugares mais privados da subjetividade dispensando o trabalho de adestramento.

O poder disciplinar foucaultiano nos auxilia na compreensão dos processos de construção dos corpos-sexuados e da incorporação de uma estilística fundamentada na vigilância de condutas apropriadas. Se no discurso se inscrevem as coisas e nas coisas operam sentidos, esta dinâmica de disciplinamento e controle do corpo, da projeção de desejo e do governo do detalhe, em última instância, significa o controle sobre o que é dito no discurso e expresso no corpo. Entendemos que o corpo é o *locus* de produção e expressão da cultura no qual a sexualidade é significada e, por isso, os currículos ganham importância por ser um dos dispositivos pelos quais a escola executa a formação de seus sujeitos. Nesta narrativa podemos verificar diversas feminilidades nos discursos de Tirésia, isto reafirma a idéia de que elas são construídas e que seu desempenho se apresenta como um projeto interminável.

Ser estudante na escola pública... Gênero, sexualidades e currículos: reflexões sobre masculinidades

Em diversas escolas vários alunos e alunas estão descobrindo e vivenciando suas sexualidades. Enquanto, algumas expressões de gêneros são reconhecidas e valorizadas, outras possuem dificuldades em encontrar apoio familiares ou nas escolas, a exemplo das identidades lésbicas e gays. A visão heteronormativa ainda é muito forte na sociedade e nas escolas, fazendo com que as demais formas de sexualidades sejam vistas como “subalternas” ou “a outra” daquela considerada como legitimada.

No espaço escolar podemos perceber uma unidade entre heterossexualidade e masculinidade formando um vínculo que pelo senso comum parece natural. Com isso, negam-se tanto outras possibilidades quanto a diversidade sexual. O trabalho de produção de identidades se torna



sistemático, acentuado pela preocupação de introduzir o menino ao mundo masculino hegemônico, como o dos esportes, do reconhecimento da agressividade física, ao mesmo tempo em que valoriza sua facilidade para o domínio da racionalidade, enquanto que com a menina busca enfatizar a delicadeza, a emoção.

A escola pesquisada se localiza no município de Duque de Caxias – região metropolitana do Rio de Janeiro. O principal instrumento para geração de dados foi a observação das práticas escolares. Nesta escola, onde distintas masculinidades se entrelaçam e atravessam, o discurso predominante é o da masculinidade hegemônica, entendida como uma versão de algo que foi criado, construído, imaginado, considerado como padrão e disseminado nas performances de masculinidades.

Nos corredores e pátio se percebe rapazes entre 11 e 17 anos desenvolvendo performances de masculinidades hegemônicas, destacando sempre a presença do falo ou acentuando a exposição da musculatura. As brincadeiras consideradas masculinas se apresentam em uma linha tênue entre a violência e a exibição de força, fato que ilustra a afirmativa de Connell (1995) na qual o gosto pelos esportes, a representação da força são características inerentes aos homens.

Nos corredores, assim como nas aulas de educação física, puderam-se observar diversas brincadeiras e jogos de medir força, nas quais os jovens podiam se abraçar, se tocar sem gerar dualidade sobre sua masculinidade. Essas maneiras de convivência destacam um interessante aspecto na amizade entre os homens, que, embora não valorizem, como as mulheres, uma amizade íntima, procuram se organizar em grupos (seja para jogos ou diversão), mantendo uma certa distância do emocional. Sempre que estão em grupos, porém, pude notar, também, a presença de elementos como competição, agressividade e violência. Assim, diversos adolescentes fazem questão de exaltar a virilidade e a força como forma de destacar a masculinidade (BADINTER, 1993). Tal fato comprova que masculinidades são práticas diárias nas quais os garotos se engajam.

Da mesma forma, foi possível observar que, seguindo inspiração em artistas populares, diversos garotos constroem suas aparências: pintam cabelo, modelam as sobrancelhas, pintam unhas, usam brincos e usam *piercing*. Os mais velhos exibem corpos musculosos deixando transparecer e aparentar uma idade superior a que realmente possuem. Alguns podem ser considerados como *body builder* (BADINTER, 1993), ou seja, garotos que passam horas construindo seus corpos por meio de exercícios físicos. Em outras palavras significa dizer que cada um revela em seu corpo os seus sentidos e virilidades nos denunciando que não se trata de algo naturalizado no sexo, mas uma fabricação do gênero.



Nos corredores escolares, durante os intervalos, recreio, entrada ou saída dos e das alunas também não se perceberam brincadeiras de cunho homofóbico. Tampouco, durante o tempo passado na escola, constataram-se atos de violência, violência simbólica ou de *bullying* com conotações sexuais. No entanto, foi possível perceber atos de carinhos entre as meninas, como andar de mãos dadas ou abraçadas. Estes gestos são facilmente aceitos porque, segundo o senso comum, são considerados inerentes à delicadeza e feminilidade. Em contrapartida, percebi, entre os e as professoras, comentários em relação às meninas. Em conversa informal com a coordenadora de turno sobre os e as alunas, em um determinado momento ela disse:

Tá vendo aquela ali [...] (ao se referir a uma das alunas), ela enfrenta qualquer um [...] nenhum menino brinca com ela [...] outro dia ela apareceu com o olho roxo, disse que caiu. Mas os outros alunos falaram que ela encarou um menino aqui na rua.

Esta afirmativa ilustra o pensamento de Moita Lopes (2002), para quem os e as professoras são as grandes responsáveis pela vigilância de gênero na escola. Isto emerge com a grande dificuldade em aceitar ou trabalhar com corpos que escapam às regras impostas e naturalizadas, conforme nos lembra Louro (2004). Neste ambiente escolar podem-se encontrar diversos sujeitos inscrevendo em seus corpos suas marcas e códigos de identidade, buscando, assim, escapar das normas estabelecidas. Estes códigos e marcas corporais são muitos e se destacam de inúmeras formas ao tentar responder às expectativas dos e das professoras. Alguns, claramente perceptíveis, outros, apenas insinuados. São sujeitos que buscam mostrar suas identidades, fazer ouvir suas vozes nos espaços públicos escolares, apesar dos fortes processos de regulação neles exercidos cotidianamente.

Considerações finais

Nas três abordagens, podemos observar como o trânsito e a participação pública destes sujeitos configuram diversas manifestações interdidas ou autorizadas. Neste sentido, buscar entender o cotidiano escolar no que se refere aos processos de democratização e da cidadania implica aprofundar a compreensão dos processos micro-políticos nas relações entre os sujeitos, fortemente marcadas pelas questões de gênero, que muitas das vezes ficam encobertas.

Nas situações analisadas, reafirmamos a idéia de que os gêneros são construídos e na prática a vivência pode ser mais ampla do que as defendidas nos currículos ou na gestão escolar. Apesar da diversidade de performances e emergências manifestadas pelos sujeitos, na maioria das vezes, as referências escolares sobre “ser cidadão” continuam ancoradas no masculino, conformando um modelo androcêntrico e heteronormativo de organização e exercício do poder. Este quadro contribui



para tornar os espaços públicos estranhos a outros modos e redes de socialização, orientando também a forma em que outros sujeitos (mulheres, transexuais, homossexuais...) se percebem e agem no interior de instituições públicas tão importantes como as escolas.

Referências

- BADINTER, E. XY. *Sobre a Identidade Masculina*. RJ: Nova Fronteira, 1993.
- BHABHA, H.. *O local da cultura*. BH: UFMG, 1998.
- BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor. *Educação e Realidade*, 21(1):71-96. jan./jun. 1996.
- CONNELL, R. *Políticas de masculinidade*. *Educação e Realidade* – 20 (2): p. 185 – 206 jul/dez. 1995.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *A ordem do discurso*. SP: Loyola, 2007.
- KAMINSKY, G. *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar, 1990.
- LOURO, G. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer* – BH: Autêntica, 2004.
- LOPES, L. M. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. SP: Mercado das Letras, 2002.
- NARODOWSKY, M. *Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.