



DOCÊNCIA MASCULINA E FEMININA DE NÍVEL MÉDIO: AS NORMAS PRESENTES NA SALA DE AULA

Joyce Otânia Seixas Ribeiro¹

Neste artigo, faço uma reflexão da temática acima em três momentos: no primeiro, a partir de Foucault (1984), informo a origem das normas da vida cotidiana, e como estas constituíram sujeitos masculinos e femininos na Grécia clássica; em seguida, discuto brevemente o intenso trabalho da escola na complexa tarefa de repassar normas, por meio de poderosos mecanismos, entre os quais, o currículo. Finalizo com a noção de currículo em ação, enfatizando como a prática docente reproduz e produz as normas de gênero na sala de aula.

As normas da vida cotidiana e a constituição dos gêneros

Antes das contribuições teóricas que complexificaram o termo, cultura era “[...] (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana” (WILLIAMS, 1992, p. 10). Esta noção estava atada a uma concepção estática e unilinear da história, dependendo de explicações religiosas e metafísicas. A perspectiva evolutiva da História Universal, segundo Williams (1979), trouxe avanços significativos para a noção de cultura, pois Vico e Herder captaram os contornos do momento histórico em que estavam imersos e contribuíram decisivamente para o avanço conceitual do termo, tornando-o social, a despeito das muitas tensões que viriam a seguir e que são consideradas de difícil solução². O primeiro afirmou que *o mundo é feito pelo homem*, deixando antever como social o processo de formação da sociedade e da mente humana; o segundo, mesmo concordando com o desenvolvimento histórico da humanidade, avança nesta interpretação, argumentando que este processo é complexo, variável e não-linear, logo, não há um processo histórico-cultural único que tenha constituído uma cultura única e universal, como a cultura européia. Deste modo, é mais adequado falar de ‘culturas’ (WILLIAMS, 1979).

Segundo Williams, “[...] a idéia de um processo social fundamental que modela ‘modos de vida’ específicos e distintos é a origem efetiva do sentido comparativo de cultura e de seu plural, já agora necessário, de ‘culturas’” (1979, p. 23). Não tardou para que outra contribuição, mais radical, fosse decisiva para a alteração do conceito de cultura: a afirmação do marxismo de que *o homem faz*

¹ Professora de Didática da FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, do ICED/UFPA; e-mail: joyce@ufpa.br.

² Giambattista Vico (1668-1744), filósofo italiano; Johann G. Von Herder (1744-1803), filósofo alemão.



a si mesmo, na medida em que é produtor de seus meios de vida. Para Williams esta notável contribuição possibilitou a superação da dicotomia sociedade/natureza e a descoberta de novas e complexas relações entre sociedade/economia. A partir destas três contribuições, desenvolve-se o conceito de cultura, agora mais complexo, em que esta passa a ser “[...] ‘um modo de vida global’ distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividade social” (WILLIAMS, 1992, p. 13 – grifo do autor).

Este é o conceito apropriado pelos Estudos Culturais, mais precisamente por Williams, que, insatisfeito com a teoria cultural dominante, bem como com a rigidez e as limitações teórico-metodológicas de algumas disciplinas, propõe a interseção de várias disciplinas para a análise cultural das sociedades contemporâneas. Os Estudos Culturais têm suas raízes na Universidade de Birminghan, na Inglaterra, na década de 60 do século XX, e se configuram como um campo intelectual e político de análise cultural, com caráter interdisciplinar e muitas vezes até antidisciplinar, privilegiando entre seus estudos: “As relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, *instituições* e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais compõem seu eixo principal de pesquisa”³.

Como é possível notar, a análise empreendida pelos Estudos Culturais se afasta do foco da Antropologia clássica, que toma como objeto privilegiado a cultura de diferentes povos nativos, para focalizar a análise cultural das sociedades industriais modernas e suas muitas manifestações culturais, como a cultura popular, a mídia (música, cinema, propaganda), a arte, a literatura, bem como o trabalho cultural empreendido pelas instituições, entre as quais a escola⁴. Atualmente, outros temas têm sido recorrentes como identidade, subjetividade, raça, sexualidade e gênero. Desta forma, analisam, abstraem, descrevem, escrevem (no sentido de produzir realidade) e reconstróem uma variedade de formas históricas da identidade e da subjetividade.

Toda cultura possui suas “verdades”, e estas são constituídas por uma seleção e organização de formas culturais passadas e presente. Neste mapa, as instituições sociais são responsáveis pela produção e reprodução cultural, definindo certa economia normativa para a conduta cotidiana. Mesmo considerando que cada instituição possui seu próprio sistema de significação – valores,

³ ESCOSTEGUY, 2000, p. 139 – grifo meu.

⁴Entre as instituições sociais estão a Igreja, a família e a escola, responsáveis pelo processo de institucionalização; este é a atividade humana objetivada, produzida historicamente para manter a ordem social através da transmissão do mundo social (idéias, crenças, normas, condutas e comportamentos) tornando-os habituais em um contínuo e permanente processo de socialização. “As instituições devem pretender, e de fato pretendem ter autoridade sobre o indivíduo, independente das significações subjetivas que este possa atribuir a qualquer situação particular” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 89).



crenças, comportamentos, normas, idéias—, é imperativo não perder de vista que este sistema é parte integrante de um sistema mais geral (WILLIAMS, 1993). Considerando ainda a constituição dos gêneros e a dualidade normativa destinada a modelar gêneros fixos, é imperativo perguntar de onde vem as normas para o comportamento cotidiano de homens e mulheres e como chegaram quase intactos aos dias atuais.

Uma dupla normatividade de gênero

Foucault não se debruçou sobre os problemas relativos aos gêneros, entretanto, seus estudos são inegáveis contribuições à compreensão das complexas relações entre estes. Considero indispensável a análise acerca da normatividade das experiências cotidianas no período da Grécia clássica, que compreende um vasto e detalhado conjunto de normas elaborado pelos e para os homens no mundo ocidental, confirmando de uma vez por todas que a normatividade é masculina (FOUCAULT, 1984). Estes homens foram proeminentes filósofos, como Xenofonte, Plutarco, Platão e Aristóteles, que elaboraram tratados sobre as normas que ainda sobrevivem nos dias atuais.

Devido as limitações de espaço, é possível afirmar que as normas interdita homens e mulheres e os constituem a partir da estilização das atitudes, mediante a prescrição de princípios de conduta, de valores e de comportamento destinada a orientá-los no cotidiano, por meio de um extenso e minucioso código normativo que prevê o comedimento e a moderação. É visível a diferenciação normativa para homens e mulheres, processada mediante uma política, complexa e detalhada, cuja finalidade é orientar a relação entre os gêneros. Esta é uma relação entre governo-governada, pois o homem é considerado um sujeito viril, que domina a si mesmo, para depois dominar os outros; a mulher é um ser frágil e naturalmente procriadora, logo, deve ficar sob o cuidado da família ou do marido. A esfera pública, a política, o trabalho são espaços masculinos; cabe ao homem garantir o sustento da família, cuidar da mulher, ensinando a esta os cuidados com a casa e com os empregados. Esta normatividade ainda prevê uma economia dos gestos (nenhum movimento involuntário e violento, não vociferar em cólera ou alegria; a plástica da conduta deve ser digna a todos), os cuidados com o corpo e os perigos dos prazeres (os excessos dos prazeres podem gerar doenças e até a morte). Assim, este conjunto de normas gregas, além de falar das relações entre homens e mulheres e da conduta adequada para ambos, fala também da sexualidade, já que existe uma ética sexual masculina e outra feminina, prevendo demandas e recusas, bem como carícias permitidas, as modalidades de conjunção, os horários adequados, o sexo no casamento, os objetos de prazer (rapazes, mulheres e escravos), o papel dos parceiros (função ativa e passiva), a



frequência do ato sexual, a idade adequada, a ética da corte, os presentes, e a assistência financeira ao amante (rapaz).

Estas normas chegaram ao período feudal, onde os ideais de mulher e de homem permaneceram os do período acima mencionado, agora assimilados, defendidos e transmitidos pela Igreja Católica, com pequenas alterações. Mas logo este cenário começaria a ser desmontado. Elias (1994) mostra a diferença de estrutura do comportamento, da vida emocional, das aspirações e da moralidade, que se consolida com o processo civilizador na longa e gradual passagem do período feudal para o moderno. Ainda nesta passagem o ideal de mulher de classe média, divulgado pelos romances de sucesso à época é de que a mulher deve ser suave, delicada, caridosa, orgulhosa, virtuosa e enganada (ELIAS, 1994). O homem, senhor da guerra, segue orientando o padrão masculino: senhor da esfera pública e da família.

Durante o processo civilizador entre os séculos XVII e XVIII há mudanças nas relações entre homens e mulheres, já que neste período começam a circular novas exigências culturais e um novo tipo de comportamento é exigido, pois novas são as normas de comportamento que vigoram. Paulatinamente há a preparação do terreno cultural de transição para a modernidade. Nos tempos modernos há o que Elias (1993) denomina de nova modelagem dos afetos, que incide sobremaneira nos pensamentos e ações, ocasionando a desintegração normativa feudal, alterando as normas e, conseqüentemente, os comportamentos e emoções de homens e mulheres. Estas mudanças resultam para Scott (2002) das críticas à suposta igualdade do regime republicano, iniciada por Olympe de Gournay no contexto da Revolução Francesa, germe do movimento feminista⁵, que passa a tecer duras críticas à organização econômica, social, política e cultural de então. Durante todo o século XIX e XX se operou mudanças radicais na cultura ocidental, graças – mas não só - aos intensos debates e reivindicações das mulheres.

A cultura de gênero deste início de século XXI começa a ser delineada nos últimos 50 anos do século passado. Os eventos que contribuíram para abalar a cultura de gênero tradicional e hegemônica⁶ são dentre outros: o feminismo e suas lutas pela escolarização das mulheres, a entrada

⁵ Olympe de Gournay questionou a Declaração Universal dos Direitos do Homem, pois dela ficaram excluídos os escravos, as mulheres e homens livres negros. Os legisladores aprovaram leis republicanas (casamento civil, divórcio), com efeitos contraditórios em relação às mulheres, pois estas eram reconhecidas na sociedade civil, mas eram excluídas da política. Assim, Olympe de Gournay publica a Declaração dos Direitos da Mulher, com o único objetivo de granjear o reconhecimento da cidadania feminina.

⁶ A hegemonia é um conceito que ultrapassa o conceito de cultura e o de ideologia, pois suas formas de controle vão além da manipulação; é sim “[...] todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituídos – que, ao serem experimentados como práticas parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui assim um senso de realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um sendo de realidade



das mulheres no mercado de trabalho, a liberação sexual, o divórcio, a pílula anticoncepcional, a legalização do aborto em muitos países, o movimento *gay* e os novos arranjos familiares. Segundo Giddens (1993) este contexto transforma também a intimidade entre os gêneros. De um modo ou de outro, as mutações culturais incidem sobremaneira no que o sujeito é e se torna.

Mulheres e homens chegam ao presente século imersos em uma cultura de gênero conflitante e paradoxal: por um lado a normatividade tradicional; por outro, traços de uma nova cultura de gênero que ocasiona uma fissura profunda na primeira. Os traços desta atual condição humana repleta de ambivalências refletem a cultura pautada em normas tradicionais (casamento, família; mulheres frágeis, maternais e cuidadoras no espaço privado; homens provedores, viris e no espaço público) e normas mais contemporâneas como viver intensamente o presente (despreocupação com o futuro), individualismo exacerbado (um voltar-se a si mesmo), narcisismo, hedonismo (viver para e pelo prazer) e relativismo ético; esta nova normatividade impõe novas idéias, práticas e sentimentos aos gêneros.

Por um lado a normatividade de gênero tradicional prevê idéias e práticas culturais que são definitivamente ultrapassadas, na medida em que distribui significados que provocam “desvios” de comportamento e nas emoções tanto para mulheres quanto para homens, o que manifesta o seu anacronismo, petrificando os sujeitos no binarismo de gênero, postergando ainda para mais tarde a feitura de identidades e subjetividades menos rígidas; por outro, a subjetividade individualista e hedonista da cultura atual não permite festejos. Mas este é outro problema que adio para depois. Agora, a questão central é a sobrevivência de normas culturais do passado em novos tempos. Uma possível resposta pode ser encontrada na tradição. A tradição não é unicamente sobrevivência do passado, é sim, uma versão do passado que deve se ligar ao presente, para ratificá-lo. “De toda uma possível área de passado e presente, numa cultura particular, certos significados e práticas são escolhidos para ênfase e certos outros significados e práticas são postos de lado, ou negligenciados”⁷. O passado e seu aparato normativo tradicional, não é integralmente revivido no presente, pois há pressões de muitos e variados lados. A tradição é “um processo deliberadamente seletivo que oferece uma ratificação histórica e cultural de uma ordem contemporânea” (WILLIAMS, 1979, p. 119), pois precisa considerar o presente.

absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de sua vida. Em outras palavras, é no sentido mais forte uma ‘cultura’, mas uma cultura que tem também de ser considerada como o domínio e subordinação vividos de determinadas classes” (WILLIAMS, 1979, p. 113).

⁷ WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1979, p. 119.



[...] uma tradição seletiva é ao mesmo tempo poderosa e vulnerável. Poderosa por que perfeitamente capaz de fazer conexões seletivas ativas, rejeitando como ‘nostálgicas’ às que não lhe interessam, atacando as que não podem incorporar como ‘improcedentes’ ou ‘estranhas’⁸.

As normas selecionadas passam a ser parte integrante da cultura, cristalizam-se e transformam-se em condutas cotidianas. Assim, não existe, ou não deveria existir, a nostalgia da existência de normas corretas ou mesmo mais adequadas. É imperativo considerar ainda que a organização dos modos de vida, e “[...] a produção de todas as idéias está, por definição axiomática, nas mãos daqueles que controlam os meios primários de produção (WILLIAMS, 1979, p. 112), daqueles que se apropriam do saber-poder. Como é possível notar, não se trata de uma ordem natural, mas sim, de uma superprodução, cuidadosa, planejada e muito bem distribuída.

Por isso, considerando a tradição seletiva é possível compreender como, neste início de século XXI, a quase totalidade dos aspectos da normatividade tradicional sobrevive, a despeito de mais de dois séculos de intensas e profundas mutações econômicas, políticas e culturais. Isto por que um “[...] novo padrão não surge da noite para o dia” (ELIAS, 1994, p. 134), mas se constrói lentamente como resultado da co-relação entre um amálgama de padrões que tanto podem ser complementares quanto conflitantes. A transmissão e reprodução da cultura de gênero têm sido garantida historicamente pelas instituições sociais, responsáveis pela socialização dos indivíduos que ao longo de suas vidas sentem a materialidade das normas em seus corpos e mentes. Este conjunto de normas cria um *sistema de gênero* que é um conjunto de elementos que inclui formas e padrões sociais, práticas cotidianas, símbolos, costumes, identidades, vestuário, adornos, cuidados com o corpo, crenças, linguagem, argumentos, senso comum, atitudes, idéias e comportamentos (PRA, 2004), enfim, a cultura relativa aos gêneros, responsável por instituir semelhanças e diferenças entre homens e mulheres⁹. Este *sistema de gênero* é sustentado e tem seus efeitos na hierarquia, nas exclusões, nas assimetrias, enfim, nas relações de poder entre os gêneros (PRA, 2004)¹⁰. Cabe, então, saber como estas normas ou este sistema de gênero chega aos sujeitos.

A escola e sua função cultural mediada pelo currículo

Entre as instituições fundamentais de produção e reprodução social e cultural está a escola que não possui apenas objetivos pedagógicos, mas inclui também os econômicos e culturais.

⁸ WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1979, p. 120.

⁹ Em outro lugar, discuti este tema no âmbito da masculinidade e feminilidade hegemônicas (RIBEIRO, 2007).

¹⁰ O poder tanto reprime quanto produz. Sua força e eficácia produz discursos que constroem idéias e práticas sociais; não sendo propriedade de alguém, um grupo ou uma instituição, é efeito espalhado por toda sociedade. Sua materialidade pode ser sentida através de procedimentos sancionados que fabricam corpos e mentes dóceis (Cf. RIBEIRO, 2008a).



Interessa para o momento apenas os objetivos culturais: transmitir normas para adequar condutas ao contexto histórico-cultural. Para cumprir tal objetivo, a escola constitui um aparato normativo para estabelecer os padrões de gênero dos professores e professoras (LOURO, 1997), bem como dos estudantes no interior da escola e para além dela.

Para cumprir esta complexa tarefa, a escola dispõe de poderosos mecanismos, entre os quais, o currículo, pois este não proporciona unicamente a instrução, nem é sua única finalidade transmitir fatos e saberes objetivos ou ainda a perpetuação da cultura erudita. O currículo é uma invenção recente da sociedade ocidental e “[...] envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo” (POPKEWITZ, 1994, p. 186), por meio de normas que permitem-impedem uma determinada forma de ser e agir. O currículo é, assim, um campo de produção de normatividade social e individual, objetivando a regulação e o controle de si em dada sociedade, fornecendo discursos sobre formas politicamente sancionadas normalizando os sujeitos (LARROSA, 1994). O que o sujeito é, é histórica e culturalmente contingente, pois não há natureza em um modo particular de ser já que este é determinado e constituído pela cultura e pelo currículo.

Não cabe no momento uma análise profunda da estrutura da prática pedagógica, mas é possível visualizar como esta pode contribuir para a transmissão das normas de gênero na sala de aula. Deste modo, sendo o currículo central no contexto da escolarização, não é demais asseverar que todo conjunto das práticas escolares circundam o currículo. Apesar desta gama de práticas, para este trabalho considero apenas o currículo em ação que é a concretização das intenções nas situações reais da sala de aula, mesmo que na prática haja invariavelmente valores diferentes dos manifestos no currículo oficial. O currículo em ação é “[...] a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significações e valor” (SACRISTAN, 19.., p. 201). O currículo, então, se justifica na prática, mediante a organização do fazer diário das atividades escolares, o que não significa que estas sejam unicamente manifestação das intenções e dos conteúdos curriculares. O currículo, ao se manifestar por meio da prática pedagógica passa a ter significado para professores/as e alunos/as, o que vai possibilitar o alcance dos efeitos educativos esperados. Segundo Sacristán (1998, p. 201), a “[...] estrutura da prática docente obedece a múltiplos determinantes” e contém uma história. Por conta disso, a prática pedagógica é fluida e complexa devido nela se manifestar idéias e valores, além das muitas teorias pedagógicas.

As normas de gênero presentes na sala de aula



Considerando que a escola reflete a cultura de dada formação cultural, tem experimentado o conflito que ronda a distribuição de normas culturais. Nesta arena, ainda não existe vencedores e vencidos, mas tão somente imposição e resistência constante, pois como afirmei acima no contexto atual a tradição seletiva mantém certas normas antigas em meio às novas formas de pensar e agir. A cultura de gênero com uma lógica diferenciada é desequilibrada na medida em que as normas permanecem binárias e mais, “[...] segregadas, colocadas atrás de paredes da consciência” (ELIAS, 1994, p. 180), não permitindo, pelo menos temporariamente, sua percepção. Disto resulta um sistema de gênero assentado em uma distinta economia do afeto e do desejo, endereçada a cada um dos gêneros.

Os professores nos mais variados momentos pedagógicos, reproduzem uma normatividade que os compele a construir uma estrutura afetiva orientada pela repressão dos sentimentos, e pela afirmação do poder, da razão e da força, o que impede a plena expressão de sua sensibilidade e de suas emoções (CONNELL, 1995). As professoras, por seu turno, orientam a reprimir a agressividade e a exprimir plenamente sua sensibilidade e sua afetividade, e se voltar ao cuidado e a preocupação com os outros. Neste panorama, o resultado não poderia ser outro: na cultura de gênero tradicional, homens e mulheres experimentam um estado quase patológico, diagnosticado por certos sintomas manifestos em seus comportamentos e emoções, o que cria labirintos subjetivos cercados pela obediência, opressão, obrigação e pressão preparando homens e mulheres para submeterem-se à norma. Entretanto, há alguns professores e professoras, que saltando as fronteiras rígidas dos gêneros binários, pensam, sentem e agem diferentes. Isto confirma o argumento de Giddens (1993) de que há um eco do novo momento histórico-cultural, onde se delineia uma nova cultura de gênero, ou melhor, culturas de gêneros, mais flexíveis e cambiantes, prevendo a inter-relação, interdependência e mutualidade entre mulheres e homens, agora constituídos mosaico no interior de sua própria identidade e subjetividade, o que impede os essencialismos e universalismos do tipo ideal para homens e mulheres. Atualmente, em meio à diversidade de culturas, homens e mulheres saltam deliberadamente as fronteiras rígidas de gênero, delineando novas normas culturais em meio a relações de poder. Há um paradoxo nas condutas de gênero, resultando de disputas entre normas antigas e normas atuais, pela constituição dos homens e das mulheres hoje, já que atuam “[...] atuam em todos os níveis do humano, do cotidiano mais banal ao científico mais elaborado” (SWAIN, 2002, p. 328). Devido a isso, há a impossibilidade concreta de se alcançar a uniformidade para a conduta humana, considerando que este processo é complexo e heterogêneo (WILLIAMS, 1989), bem como descontínuo e efêmero, o que resulta em multiplicidade subjetiva e identitária.



Hoje, homens e mulheres experimentam sentimentos contraditórios em relação ao conjunto de normas tradicionais e alternativas, e o que se nota é uma transição subjetiva e identitária, que poderá resultar em novas estruturas de gênero mediante a apropriação seletiva de normas o que, por sua vez, dependerá de marcadores sócio-culturais como classe, sexualidade, geração, profissão, etnia, entre outros.

Considerações finais

A normatividade da vida cotidiana atinge a mulheres e homens onde quer que estejam, especialmente por meio da escola. É imperativo questionar, historicizar e desconstruir as normas, bem como sua função central, que é padronizar as condutas de homens e mulheres. Neste processo, a intenção não é tão somente propor a elaboração de normas femininas que substituam a masculina, pois isto significaria apenas inverter os pólos. A necessidade e a emergência de nova cultura de gênero será realidade na medida em que se considere a co-existência dos dois pólos ou mais pólos, já que são a um só tempo paradoxais e interdependentes.

Bibliografia

- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade*. 21ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRICIO, V. N.; RIBEIRO, J. O. S. A linguagem escolar e a constituição de sujeitos masculinos e femininos. In: SARMENTO-PANTOJA, T.; RIBEIRO, J. O. S. (Orgs.). *Multiplicidade do Discurso: língua, arte, cultura e Educação*. Belém: Editora Açaí, *no prelo*.
- CONNELL, R. A Política da Masculinidade. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.
- ELIAS, N. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994.
- _____. *O Processo Civilizador: formação do Estado e Civilização*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1993.
- ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). *O que é afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- GIDDENS, A. *A Transformação da Intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.



- LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 1997.
- POPKEWITZ, T. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T.T. (Org.) *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PRA, J. R. Gênero, Cidadania e Participação na Esfera Pública. In: CARVALHO, M. J. S.; ROCHA, C. M. F. (Orgs.). *Produzindo Gênero*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- RIBEIRO, J. O. S. Os Significados de Gênero e seus Reflexos na Docência. *Margens*. Revista Interdisciplinar do Núcleo de Pesquisa do CUBT. Vol. 01, N. 04, Belém: Paka Tatu, 2007.
- _____. Discurso e Poder: o currículo na constituição do masculino e do feminino. In: BRITO, M. R.; OLIVEIRA, D. B.; GONÇALVES, J. F. G. (Orgs.). *Filosofia, Formação e Educação: apontamentos e perspectivas*. Belém: EDUFPA, 2008a.
- _____. Gênero e Identidade na Escola: relatos de pesquisa. *Publicação do CEPE*. n. 15, Abaetetuba: DPPG, 2008b.
- SACRISTÁN, J.G. *O Currículo: reflexões sobre a prática*. 3ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.
- SWAIN, N. T. Identidade Nômade: heterotopias de mim. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1979.
- _____. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.