



# XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

## RELAÇÕES DE PODER E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS FEMININAS NA PRÁTICA EDUCATIVA

Rafael de Farias Ferreira; Linduarte Pereira Rodrigues

*(Universidade Estadual da Paraíba, rafaelgeografopb@yahoo.com.br; linduarte.rodrigues@bol.com.br)*

**Resumo:** O presente texto procura responder o seguinte questionamento: por que será que os saberes e os fazeres desenvolvidos pelas mulheres rendeiras do Cariri Paraibano não estão inseridos no currículo das instituições socioeducativas que escolarizam seus filhos e filhas? Para responder a indagação, buscou-se ir além daquilo que estava visível, sendo o trabalho etnográfico revelador da realidade. O estudo reflete sobre como a escola realiza o processo de reprodução social contido nas práticas educativas. Expõe a omissão das experiências femininas nos processos educativos e os efeitos que essa ausência ocasiona nas relações escolares e sociais. No intuito de promover a visibilidade das mulheres rendeiras discute os desafios e a possibilidade da construção de um currículo plural e democrático, com base em suas experiências. As análises proferidas no decorrer do texto permitem compreender que os fatores de ordem pedagógica e curricular poderiam explicar a negação dos conhecimentos locais no campo escolar, mas está centrada no fator de ordem econômico, especificamente – em questões de classe.

**Palavras-chave:** Relações de Gênero. Rendeiras Paraibanas. Currículo. Escola

### INTRODUÇÃO

Refletir sobre a escola contemporânea e suas atividades educativas de forma a ir além do que está aparente não é uma tarefa fácil, considerando que as várias possíveis causalidades encontradas ao longo do percurso investigativo podem ocultar fatores determinantes que influenciam as relações estabelecidas durante o processo de escolarização.

O campo de pesquisa deste estudo abrange as escolas de cinco redes municipais de educação e cinco associações comunitárias da região do Cariri Paraibano. Essas instituições estão localizadas no território que fomentou o Arranjo Produtivo Local da Renda Renascença, cadeia produtiva formada por centenas de mulheres que estão organizadas em associações comunitárias e que produz o fazer artesanal da renda renascença para complementar a renda familiar ou até mesmo para sustentar todo núcleo familiar.

O artigo busca compreender o porquê dessas escolas omitirem as experiências das mulheres rendeiras nas práticas educativas. A pesquisa etnográfica que permite a prática da



## **XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES**

observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas foi de relevância para compreender os contextos sociais que envolvem as relações escolares e as histórias de vida das rendeiras. Para entender os universos pesquisados – escolas e seus atores; associações e mulheres renderias – o trabalho foi organizado em três partes.

A primeira reflete acerca da escola, utilizando os conceitos de ideologia de Althusser (1983) e o de reprodução social de Bourdieu & Passeron (2013). A segunda parte evidencia, por meio de Matos (2007), Campos (2009) e Lopes (2007), uma discussão acerca das relações de gênero na escola. A última parte discute a possibilidade da construção de um currículo que leve em consideração uma perspectiva crítica e pós-crítica nas práticas educativas, pois compreendemos que as teorias pós-críticas de currículo não superaram as teorias críticas, e que as duas são importantes para promover a justiça curricular.

As análises proferidas no decorrer do texto contribuem para a construção das conclusões finais que apontam a urgência de provocar, nos atores escolares, um olhar relativizador sobre as rendeiras e sobre os conhecimentos produzidos por elas.

### **1 ESCOLA: APARELHO IDEOLÓGICO OU REPRODUTIVO?**

Mesmo a sociedade passando por uma série de transformações de ordem econômica, social, política e cultural, que expressam novas dinâmicas estruturais, a escola ainda atua ideologicamente de forma discriminatória: direcionando as pessoas das classes subordinadas à submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar (ALTHUSSER, 1983).

Os teóricos pós-estruturalistas podem argumentar que esta crítica inspirada nos escritos de Althusser (1983) está ultrapassada. No entanto, observa-se nas práticas educativas de algumas escolas do Cariri Paraibano que esta diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que agem de forma sutil e dificultam a ascensão dos que estão à margem da sociedade.



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

Um exemplo, prático do cotidiano escolar, que ilustra bem esse processo de diferenciação, é a realização do desfile em comemoração a Independência do Brasil, promovido pelas escolas, como podemos observar no seguinte relato:

No processo de organização do desfile, os atores escolares deveriam inicialmente discutir que ações pedagógicas precisariam ser planejadas e posteriormente, desenvolvidas para justificar a realização de tal evento escolar. Porém, nenhuma discussão é desenvolvida em torno das práticas educativas. A direção da escola se reúne com os docentes para a escolha do tema geral que desencadeará a formação dos pelotões. As coordenadoras pedagógicas ressaltam que cada pelotão deverá ter um destaque (um aluno que lidera os demais). Um dos professores sugere que todos os alunos desfilem com o uniforme da escola, mas sua sugestão é duramente descartada por palavras, gestos e expressões de reprovação. A partir da organização de um esboço indicando as posições e as formações dos pelotões, a direção da escola e a coordenação pedagógica procuram os pais dos alunos que possuem as melhores condições sociais da comunidade para oferecer a posição de destaque. Os pais que aceitam devem custear as vestimentas, que por serem exclusivas, bem elaboradas e sob medida, se tornam as mais caras. Para os alunos que irão participar dos pelotões, a escola realiza uma reunião coletiva com os pais, que irão optar pela participação, ou não, dos filhos. Para os alunos que ficarem de fora dos pelotões, a escola exige que venham de uniforme para que eles possam desfilar após estes, 'garantindo a participação de todos'. Durante o mês de agosto, a escola, se dedica exclusivamente aos preparativos do desfile, com vários e cansativos ensaios, provas de roupa e na organização de outros adereços que serão utilizados durante o desfile.

O exemplo evidencia como as relações escolares de algumas instituições educativas da região do Cariri Paraibano se expressam de forma arcaica, carregadas de atitudes e condicionamentos desiguais, herança das relações políticas baseadas no poder pessoal e oligárquico, de práticas clientelistas que operam de maneira significativa até os dias de hoje (MARTINS, 1999).

A manutenção dessas relações permite garantir o *status quo* das famílias interioranas que representam as elites municipais. Os mecanismos que mediam essas relações levam os sujeitos a aceitarem as estruturas sociais já estabelecidas. No entanto, é importante ressaltar que na contemporaneidade essas demarcações, não são precisas. Atualmente, há uma transitoriedade nas relações de classe, o que dificulta a garantia do *status quo*, principalmente se pensarmos nos grandes centros urbanos, em que as relações sociais são mais complexas.



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

Mas, no contexto aqui apresentado, onde as relações são de base tradicional, a escola, através de seus processos educativos, transmite crenças que nos fazem enxergar os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. Nas análises de Pierre Bourdieu e de Jean-Claude Passeron (2013), o funcionamento da escola e da cultura está marcado pela eficácia real do esforço simbólico das relações de força, ou seja, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural.

As práticas sociais, exteriorizadas em linguagem verbal (oral e escrita), mas também expressas por outros tipos de linguagem, como gestos, olhares, atitudes, estilos de vida, objetos usados no cotidiano, vestimentas, etc., reproduzem o universo cultural dos indivíduos, grupos e classes sociais, expressando ideologias, sensações, preconceitos, representando instituições e lugares sociais dos agentes, que se reconhecem mutuamente por um código comum no jogo de interesses e dos tipos de capital (econômico, cultural, social e simbólico) (FREITAS, 2012, p.21).

Por meio das ações pedagógicas, a escola reproduz a cultura dominante: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar. Na medida em que essa cultura tem valor, em termos sociais, isto é, vale alguma coisa; ela faz com que a pessoa (símbolo do possuir) obtenha vantagem materiais e conseqüentemente simbólicas: ela se constitui capital cultural.

Nesta perspectiva, “a escola e a educação não atuam pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas ao contrário por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão” (TADEU, 2011, p.35). A escola para Bourdieu “é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 71).

O currículo da escola está baseado na cultura dominante que é transmitida por meio do código cultural. As crianças que fazem parte das classes dominantes que estiveram imersas durante toda a sua infância nas relações constituídas por este código, podem facilmente compreendê-lo no processo de escolarização. Em contraste, as crianças das classes dominadas, por não terem contato com este código, possuem dificuldades de absorvê-lo, o



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

que torna o seu capital cultural já inicialmente baixo ou nulo (TADEU, 2011). Consequentemente, ambos (a pessoa e o seu saber cultural) são mutuamente desvalorizados.

Uma forma de romper com esta reprodução é possibilitar para as crianças das classes dominadas uma educação que permita ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante; proporcioná-las as mesmas condições das crianças das classes dominantes: a valorização dos saberes locais, familiares.

Mas, será que só isso é suficiente ante as relações híbridas constituídas na contemporaneidade? Ao considerar as relações de poder travadas no campo escolar, observa-se que o entrecruzamento das diversas culturas é inevitável, no entanto, a cultural escolar, socialmente legitimada, é a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. Caso os atores escolares não tenham a compreensão das relações constituídas por eles, dificilmente a escola deixará de ser um espaço ideológico e reprodutivo, para ser um espaço de arena, no qual, as diversas culturas entram em disputas, promovendo um híbrido cultural que valorize as diferenças.

Transformar a escola em um campo de disputa que estabeleça condições equitativas entre os mais diversos sujeitos é o principal desafio das escolas caririzeiras, principalmente quando deslocamos as problemáticas do âmbito das desigualdades de classe para as desigualdades de gênero.

### **2 GÊNERO E ESCOLA: A NEGAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FEMININA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

A abordagem de gênero e da mulher localiza-se no quadro de transformações por que vem passando a História. Matos (2007) afirma que, apesar de longínquos, os antecedentes das lutas femininas foram, de fato, os anos que compreendem a década de 1970. Foi neste contexto que suas reivindicações entraram em pauta:

[...] as mulheres entraram em cena e se tornaram visíveis na sociedade e na academia, onde os estudos sobre a mulher se encontravam marginalizados da maior parte da produção e da documentação oficial. Isso instigou os interessados na reconstrução das experiências, vidas e expectativas das mulheres nas sociedades passadas, descobrindo-as como objeto de estudo (MATOS, 2007, p. 279).



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

A escola, enquanto instituição social educativa, historicamente negou e nega as experiências femininas nos processos educacionais. Mesmo com a sua visibilidade adquirida na década de 70, percebe-se que a escola não incorporou a pluralidade de possibilidades de olhares sobre o passado e o presente da mulher e das relações de gênero.

As políticas educacionais só vieram incorporar as questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual em seus documentos oficiais no final da década de 1990, nos cadernos de Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, publicados pelo Ministério da Educação em 1998.

Algumas ações com vistas à promoção da equidade de gênero, e ao enfretamento ao sexismo e a homofobia encontraram respaldo nas propostas de ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização contidas no Programa Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), no Programa Brasil sem Homofobia (2004), e no Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), gestados a partir das lutas e transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (HENRIQUES *et al.* 2007, p. 22).

Apesar dos esforços dos movimentos sociais e das recomendações oficiais em promover uma educação que reconheça as diferenças, capaz de superar os preconceitos, poucas são as iniciativas no âmbito escolar que estimule um currículo plural e democrático. O que se vê nas escolas são perspectivas conservadoras de educação sexual: discursos e práticas voltados para conter ameaças à família e ataque a normalidade heterossexual (LOURO, 1999).

Esse contexto mostra que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado, o que nos leva a pensar a escola como responsável pela constituição da relação de gênero.

Segundo Campos (2009, p. 27), “a concepção de gênero como construção social contempla o caráter relacional do feminino e do masculino porque leva em consideração o outro no sentido de compreender que nenhuma identidade é absoluta”. Mas nas escolas o



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

currículo vivenciado reflete e reproduz os estereótipos e os preconceitos de gênero, pois além de omitir a história das mulheres, inviabilizando uma história social capaz de operar a relação entre conhecimento e gênero, sutilmente inferioriza alunas e alunos por meio das práticas educativas.

Nas aulas de Educação Física, por exemplo, o aluno gordo, ou é goleiro ou fica no banco. E de modo geral, na escola, os alunos considerados inteligentes são elogiados e os demais humilhados; alunos que fazem a tarefa de casa vão para o intervalo, os que não, vão para o castigo; meninos que choram ou que possuem preferência da companhia das meninas são, aos olhos dos professores, “sensíveis demais” e aos, olhos dos outros alunos, “maricas”; meninas que apresentam atitudes grosseiras ou possuem preferência em interagir com meninos “são brutas demais”, não são “Marias” e sim “Joãozinhos”. Na escola, grande espelho da sociedade patriarcal, o que foge da normalidade, rapidamente é rotulado e estigmatizado.

As vivências dessas práticas são corriqueiras em muitos ambientes educativos, que continuam exercendo a ação distintiva, que incumbe de separar e dividir os sujeitos, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (LOURO, 1997).

O nosso estudo adentrar neste cenário com o estímulo de buscar uma forma de superar esta perigosa deficiência social, considerando que a escola produz e reproduz as discriminações de gênero. Para tanto, propõe incluir nas práticas educativas experiências de mulheres rendeiras do Cariri Paraibano (mães, tias, avós, irmãs etc.), seus saberes e fazeres.

Entre os vários motivos dessa inclusão cultural das famílias locais em âmbito escolar, elencamos dois: primeiro, porque as questões ligadas às mulheres são mais receptivas do que as ligadas à diversidade sexual. Para inserir os discursos de equidade e valorização das diferenças é preciso fazer isso de forma gradativa e cautelosa, para que os discursos de intolerância não se fortaleçam em meio às práticas de letramento familiar que deve dialogar com a escolar. Segundo, porque as escolas omitem a história de centenas de mulheres que juntas formam o território da Renda Renascença. Saberes e fazeres locais, capital simbólico, tesouro armazenado que por falta de evidência permanece à mercê dos atravessadores que



## **XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES**

exploram tais mulheres de forma perversa: atenção única e demasiada aos signos inerentes ao capitalismo.

### **3 DESAFIOS E POSSIBILIDADE DE UM CURRÍCULO PLURAL E DEMOCRÁTICO**

A escola, e especificamente os professores, negam os conhecimentos locais no processo educativo porque se posicionam socialmente como indivíduos superiores perante aos grupos socialmente marginalizados. Os docentes nessa região fazem parte da classe dos dominantes – muitos ascendem socialmente quando se tornam professores. Inclusive, muitas professoras, quando crianças, fizeram renda renascença para ajudar no complemento da renda familiar em casa.

Ao questioná-las o porquê de não trazer as experiências das rendeiras para sala de aula, uma delas responde: “os alunos estão na escola para almejar um futuro melhor e não para ter uma vida de pobreza e sofrimento”.

Nessa explicação, nota-se o quanto a percepção da professora é distorcida. Ao não discutir as experiências das rendeiras ela está preservando os processos de distinção, submissão e exploração. Não há oportunidades de emprego na região, as principais formas de trabalho são o serviço público, a agricultura, e o setor de serviços privados, o que se agrava pelo fato de que muitas pessoas não têm condições de migrarem para outras regiões.

Boa parte das jovens que participaram das Oficinas-escola promovidas pelo SEBRAE e parceiros durante os anos de 2000 a 2005 estão fazendo renda renascença para gerar o sustento de seus filhos, sem ter os direitos trabalhistas garantidos.

Caso as escolas tivessem desenvolvidos trabalhos voltados para a valorização da mulher rendeira e de seu trabalho por meio de discussões que vislumbrassem a desvinculação da condição de precarização, essas jovens – muitas mães – poderiam ter exigido o aumento do valor do tecido a ponto de ganharem um salário mínimo, ou valor aproximado. No entanto, atualmente elas ganham R\$ 30,00 pelo novelo branco desmanchado (tecido) e R\$



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

35,00 pelo novelo colorido. Uma rendeira desmancha em média cinco novelos mensalmente, o que resulta em um ganho mensal de aproximadamente R\$150,00 ou R\$175,00.

Se a escola, lugar privilegiado para a aquisição de saberes sociais, não evidencia que este trabalho precisa ser valorizado, que a mulher rendeira é uma trabalhadora que deve ter seus direitos trabalhistas garantidos, não haverá mudanças nas relações de classe e de gênero, o que permitirá a continuação da preservação do *status quo* e da reprodução que enquadra os indivíduos no processo da normatividade.

E no Cariri a normatividade ainda está arraigada por relações machistas e desiguais, as quais, as mulheres ainda são tidas como posse do homem, principalmente se pertencerem aos grupos com baixos níveis socioeconômicos.

Nesse contexto, torna-se urgente provocar nos atores escolares um olhar relativizador sobre o “Outro” e sobre os conhecimentos produzidos por ele.

Negar nas práticas educativas o conhecimento desenvolvido pelos grupos de pescadores, agricultores, vaqueiros, artesãos, rezadeiras, doceiras entre outros, é o mesmo que negar a identidade cultural dos alunos e alunas das escolas caririzeiras. Esses grupos se relacionam diretamente ou indiretamente com os alunos, seja porque fazem parte do convívio familiar, ou porque consomem os produtos produzidos pela localidade.

Para romper com o currículo no formato de grade, que enquadra os sujeitos dentro dos padrões da normalidade, isto é, da desigualdade, a escola precisa conectar-se com a realidade. E no que diz respeito às mulheres rendeiras, a escola sabe pouco de seus saberes, conhece apenas os seus fazeres (atividade profissional), e mesmo assim não valoriza a possibilidade de um reconhecimento local de tais mulheres que propicie a transformação do saber escolar.

Neste contexto, para iniciar um trabalho com vista na superação das desigualdades e democratização de oportunidades é preciso que os atores escolares tenham respeito pela identidade cultural local. Perceber o Outro como elemento inerente do Eu, e nesta relação, a constituição do ser como Sujeito. Caso os docentes consigam desenvolver este espírito de alteridade, os conhecimentos locais se tornarão valiosos conhecimentos escolares.



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

Esse é um importante elemento para a promoção plural do currículo, tendo em vista que a ausência de um olhar relativizador, além de comprometer o trabalho, pode ampliar preconceitos e a discriminação com grupos já marginalizados.

Mas, como a escola pode incluir as experiências das mulheres rendeiras nas atividades educativas? É preciso evidenciar a história de vida dessas mulheres e levar seus relatos para uma discussão em sala de aula. Não obstante, tais discussões não devem inicialmente permear a condição de submissão e de exploração na qual elas se encontram, mas valorizar a capacidade criativa de diversificar os pontos, de criar desenhos que transformam a renda renascença em indumentárias singulares, de possuírem um saber artístico local, de trabalharem de forma coletiva, de buscarem garantir o bem estar da família.

Feito o trabalho de reconhecimento e de valorização da importância das mulheres nas relações sociais, os professores precisam desenvolver nos alunos uma compreensão crítica do que seja políticas públicas e desenvolvimento econômico local. Essa compreensão deverá oferecer subsídios teóricos e práticos..

São os relatos mais as análises desenvolvidas em sala de aula que irão despertar o entendimento de que as rendeiras se encontram dentro de uma lógica de mercado que precariza e terceiriza o processo de produção da renda renascença. Essa proposta não se configura em uma “receita”, mas em um possível caminho que torne os sujeitos locais visíveis nas práticas escolares.

Se os alunos passarem a não sentir vergonha das avós, mães, tias que trabalham em prol do sustento de suas famílias, percebendo que a atividade da renda renascença é importante para a geração de renda, mas que a submissão e a exploração da mão-de-obra as marginalizam, eles poderão gradativamente mudar as relações de opressão dessas mulheres. Feito isto, valorizando os fazeres e os saberes locais, a escola finalmente promove um encontro com a realidade, demonstrando que ela não é injusta e desigual, mas passível de mudança, de valorização plural da localidade em que se insere institucionalmente.

É preciso ressaltar que outros componentes deverão integrar de forma ontológica os processos educativos para provocar o surgimento de novas dinâmicas sociais. A discussão da



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

identidade, a valorização da diferença, a alteridade já mencionada, o valor cultural, as relações de poder, todos estes elementos são estruturantes na constituição de um currículo multicultural que seja capaz de promover a equidade de gênero.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos promovidos pelas escolas do Cariri Paraibano claramente estão a serviço da cultura dominante. Mas, essa é uma situação presente em todas as escolas.

O problema das escolas caririzeiras é a presença muito tímida, quando não ausente, dos demais discursos, principalmente os da comunidade. A falta de conflito, ou seja, do entrecruzamento das diversas culturas, não ocasiona uma democratização das disputas que são travadas no ambiente escolar, o que estabelece relações de poder desiguais.

A omissão dos saberes locais nas práticas educativas poderia ser justificada pela má formação inicial e até mesmo continuada que os professores tiveram ao longo de suas carreiras.

O currículo também poderia ser uma resposta, tendo em vista, que as escolas ainda estão presas a uma lógica organizacional, alicerçada nas teorias tradicionais de currículo. Os questionamentos elencados pelas teorias críticas e pós-críticas estão de fato ausentes das perspectivas curriculares, provocando um descompasso entre as escolas e as atuais dinâmicas sociais. O efeito dessa contradição é percebido na formação humana dos alunos. Mas a deficiência da formação de professores e a limitação curricular não são as respostas para a exclusão dos saberes e fazeres das mulheres rendeiras nas práticas escolares.

### REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Else de F; MENEZES, Marilda. O Valor Material e Simbólico da Renda Renasçença. **Revista Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, Volume 15, número 2, maio-agosto de 2007, p. 461-467. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/381/38115213.pdf>> Acesso em 10 nov. 2014.



## XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio Graal, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. **Relações de gênero no cotidiano escolar**. Campina Grande: EDUFCEG, 2009.

FREITAS, Celma. **A Prática em Bourdieu**. Revista Científica FacMais, Volume. I, Número I. Ano 2012/1º Semestre.

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa Almeida; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Secretário de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 20

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**: ensaios de Sociologia da História Lenta. São Paulo: Hucitec, 1999.

MATOS, Maria Izilda. História das Mulheres e Gênero: usos e perspectivas. *In.*: PISCITELLI, Adriana; MELO, Hildete Pereira de; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lucia (orgs.). **Olhares feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.