

SENTIDOS DE GÊNERO NO CURRÍCULO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTO

Gabriela Maria dos Santos. Mestranda, UFRJ

RESUMO

As discussões de gênero na sala de aula é uma demanda que tem ganhado força nos últimos anos, também na formação continuada de professores/as. Assim, pretendemos analisar os sentidos produzidos sobre gênero em um programa de formação continuada de professores do Ministério da Educação (MEC), o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para tanto, estabeleceremos interlocuções com pesquisadores/as da área de gênero: Louro (1995, 1997), da área do currículo: Moreira e Silva (1994), Macedo e Lopes (2006) e da área de formação de professores: Candau (1997), Pimenta (2002) entre outros/as que subsidiarão nas discussões e reflexões. A Teoria do Discurso (LACLAU & MOUFFE, 2005) é a abordagem teórico-metodológica que orienta este trabalho. Considerando que a pesquisa se encontra em andamento, pode-se inferir que os discursos podem apontar para um avanço dessas discussões na formação continuada de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Gênero. PNAIC.

1. INTRODUÇÃO

A inserção das questões de gênero, além de necessária, se constitui em uma temática relevante e indispensável para o campo da educação, provocando discussões que vêm se fortalecendo a cada dia, sobretudo no currículo escolar. De acordo com Paraíso (2006), estudos empíricos mostram que os currículos explicitam as diferentes desigualdades, tais como a de classe, raça e gênero, muitas vezes, silenciadas.

A escola produz sujeitos, constrói identidades a todo instante. Ela interioriza práticas e formas de pensar e agir de modo “natural”, ou seja, uma suposta naturalidade está, fortemente, sendo construída no interior das escolas, em seus cotidianos nos impedindo de perceber como meninos e meninas se movimentam de diferentes formas. Desta forma, o/a professor/a precisa estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) incorporam como Temas Transversais às questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde

e da Orientação Sexual. No tema transversal Orientação Sexual, justifica-se que a discussão da inclusão da temática intensificou-se a partir da década de 1970, através das lutas dos movimentos sociais. A partir dos critérios de seleção de conteúdos a serem tratados sobre a temática, as relações de gênero aparecem como conteúdo flexível a ser abordada nas diversas disciplinas escolares, como na História exemplo utilizado no PCN, para ilustrar como o conteúdo pode ser abordado em sala de aula.

No estudo dos conteúdos de História, podem ser trabalhados os comportamentos diferenciados de homens e mulheres em diferentes culturas e momentos históricos, o que auxilia os alunos a entenderem as determinações da cultura em comportamentos individuais (PCN, p. 100, 1997).

A inserção das questões do gênero, além de necessárias, se constitui em uma temática relevante e indispensável para o campo da educação, provocando discussões que vêm se fortalecendo a cada dia, sobretudo no currículo escolar. O processo de desigualdades, diferenças e exclusões corporifica-se de diversas formas. As questões que tratam da equidade entre homens e mulheres nos diferentes espaços sociais, em particular, na escola, necessitam ser acolhidas, pois as discriminações de gênero são um forte mecanismo de exclusão social de mulheres, não só pela submissão histórica que vivem nos múltiplos espaços, mas também por toda construção, acerca da significação do papel social feminino.

De acordo com Chimentão (2009) “a formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional”. A formação continuada se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional. As discussões de gênero na sala de aula é uma demanda que tem ganhado força nos últimos anos, desta maneira o/a professor/a precisa estar preparado e qualificado para inserir tais discussões em suas aulas.

Assim, os estudos acerca da categoria gênero implicam em uma nova compreensão dos sujeitos e da sociedade, resultando em transformações no modo de construir o currículo. Este está envolvido na produção de sujeitos, uma vez que a escola é um espaço de formação e auto formação dos indivíduos que nela interagem, através de suas práticas e organização curricular. O currículo divide, hierarquiza, legitima, desqualifica, subordina sujeitos, ao mesmo tempo é híbrido, multicultural, transforma relações entre sujeitos, expressa visões e interesses, exalta culturas etc. É um campo de

exercício desigual de poder como a linguagem. A escola não apenas transmite conhecimento ou os produz, mas “fabrica” sujeitos, constrói identidades de gênero, raça de classe através - mas não exclusivamente - do currículo e da linguagem. Tal construção de identidades é resultante de relações desiguais, que silenciam e subordinam uns e não outros (LOURO, 1997).

Partindo do pressuposto que as discussões de sexualidade e especificamente de gênero são temas que devem ser abordados transversalmente em sala de aula, como explicitado nos PCN, neste trabalho temos a preocupação de analisar os sentidos de gênero construídos na formação continuada de professores. Para tanto, analisaremos tais sentidos através do currículo do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa governamental, no âmbito do Ministério da Educação em que os governos, federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, firmam uma cooperação para que os estudantes dos sistemas públicos estejam alfabetizados até oito anos de idade, em Língua Portuguesa e em Matemática, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

O universo da pesquisa será o currículo do programa que será analisado através dos cadernos que o compõem, tanto de linguagem trabalhado no ano de 2013, quanto o de matemática, que está sendo trabalhado neste ano de 2014. Saliento que ao analisar os sentidos de gênero construídos nestes cadernos, objetiva-se também perceber de que maneira a temática gênero pode ser inserida nas discussões de formação continuada de professores/as.

Portanto, a preocupação neste trabalho é entender como os currículos de formação continuada corporificam, legitimam e/ou efetivam a categoria gênero na formação, através da organização de materiais didáticos que oportunizam ou não discussões e/ou práticas relacionadas a esse tema. E, desse recorte, parte as seguintes indagações: como as relações de gênero são explicitadas nas formações continuadas de professores/as? As relações de gênero e a busca por uma equidade entre homens e mulheres são postas como preocupações da formação continuada do PNAIC? Quais os discursos atribuídos à categoria gênero corporificados nos cadernos de formação continuada do PNAIC?

Serão analisados nos cadernos os sentidos da categoria gênero através dos seus pontos nodais, ou seja, os pontos de fixação de sentido e significado, à luz das

categorias da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2006) que pautará as análises textuais e discursivas dessa pesquisa. Estabeleceremos interlocuções com pesquisadores/as da área de gênero: Louro (1995, 1997), da área do currículo: Moreira e Silva (1994), Macedo e Lopes (2006) e da área de formação de professores: Candau (1997), Pimenta (2002) entre outros/as que subsidiarão nas discussões e reflexões.

2. ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O PNAIC vem delineando políticas de currículo intervindo juntamente na formação profissional docente. Cabe lembrar que os “pactos” são acordos cooperativos importantes sob a ótica do federalismo em que “as demais esferas autônomas se comprometem firmando acordos de ordem voluntária com finalidades comuns” (FERNANDES, 2012, P.41). Assim sendo, os entes federados têm autonomia para governar os assuntos políticos e econômicos em âmbito local. Já o governo central possui a função de representar e defender os interesses de toda a população do país (idem). Conforme o MEC, o aspecto educacional passou a ser também um tema que merecia ser um compromisso em todo o país, tendo como eixos de atuação: 1. A formação continuada; 2. Materiais didáticos; 3. Avaliações; 4. Gestão, mobilização e controle social. Percebe-se que a formação continuada dos professores, com a atuação da esfera federal, se tornou em tema central para o debate sobre a escolarização dos alunos das escolas públicas brasileiras:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.¹

Para desconstruir os vínculos lineares entre as identidades de gênero e os papéis sociais, autoras como: Scott (1995) e Louro (1995 e 1997) enfatizam em seus estudos e pesquisas que as diferenças entre os sexos transcendem os aspectos biológicos e, estão intrinsecamente envolvidas com as relações sociais, a cultura e o poder. Em um contraponto polêmico, Bourdieu (1995) enfatiza que: “A diferença biológica entre os sexos, (...), pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros...”. Michelle Perrot (2008) afirma que o sexo é “a pequena

¹ Consultar: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

diferença” que insere os recém-nascidos em um sexo ou em outro, que faz com que sejam rotulados como homem ou mulher.

Longe de uma posição consensual, o campo de pesquisa voltado às questões da identidade de gênero tem ainda muitas controvérsias. Mas, quando nos aproximamos das formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, as produções mais recentes, podem ressaltar que ao lado dessas mudanças estruturais, os movimentos sociais emergentes, destacando-se entre eles o movimento das mulheres, concorrem para o “descentramento do sujeito” e, conseqüentemente, para a fragmentação do indivíduo (HALL, 2006). Com a mobilidade das identidades culturais que serviam de referência para a produção do eu, a “identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Neste entendimento, a identidade do sujeito pós-moderno é histórica e não biologicamente definida.

O gênero é constituinte da identidade dos sujeitos. Segundo Louro (1997), “compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (p. 25). O gênero faz parte da identidade do sujeito que é construída e formulada socialmente, em que o sujeito se constitui como homem ou mulher podendo ser mais bem compreendido através da contextualização dessas relações em um mesmo momento histórico. A formação da sexualidade não é diferente. Lhomond (2009) afirma que “sexualidade humana diz respeito aos usos do corpo e, em particular – mas não exclusivamente – dos órgãos genitais” (p. 231). De maneira mais ampla, a sexualidade pode ser definida como a “construção social desses usos, a formatação e ordenação dessas atividades, que determina um conjunto de regras e normas, variáveis de acordo com as épocas e as sociedades” (p. 231).

Essas identidades (sexuais e de gênero) estão inter-relacionadas, “nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente” (LOURO, 1997, p. 27). O que devemos considerar é que tanto o gênero quanto a sexualidade são identidades sempre construídas, elas não são dadas ou fechadas num determinado momento, porém flexíveis e inacabadas, sempre em construção sendo significadas e ressignificadas.

Esse posicionamento indica para a necessidade de reflexão sobre as demandas de diferentes grupos sociais presentes no cotidiano da escola. É observado em alguns estudos que os/as professores/as não tem recebido formação para trabalhar com a temática gênero de forma adequada na sala de aula. Essa falha, de acordo com Rossi, Vilaronga, Garcia e Lima (2012), está presente tanto na graduação quanto na formação continuada de professores no Brasil.

Nos últimos anos, graças às diferentes pressões sofridas por segmentos da sociedade, o MEC buscou alternativas de formação para professores/as da Educação Básica das escolas públicas do Brasil, objetivando a diminuição ou extinção destes estigmas e para a minimização do sexismo, preconceito, violência e construção do respeito a todos e todas, independentes da sua etnia, credo, orientação sexual e classe social (ROSSI; VILARONGA; GARCIA E LIMA, 2012).

Mudanças sobre os paradigmas de formação é um dos temas que tem debatido com frequência no cenário educacional a fim de que haja uma “melhoria da qualidade da educação básica”. O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) desponta como uma política de “colaboração” entre os diferentes entes federados – União, estados e municípios – como a garantia para as condições de acesso, alfabetização e conclusão escolar dos alunos das escolas públicas, mas partem do princípio que essa “colaboração” depende de uma “boa gestão” dos investimentos na educação. Neste sentido, foi criada a possibilidade do uso de um material pedagógico padronizado para todo o Brasil, sob a coordenação de professores das universidades federais e estaduais, colocando-a em um processo de questionamentos sobre sua atuação como instância de formação docente.

Nesse material analisaremos os sentidos de gênero que estão sendo construídos na formação continuada de professores/as do estado do Rio de Janeiro, bem como as possibilidades de inserção da temática nesta formação. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como participante do Pró-Letramento desde o ano de 2004², e tendo em vista as dificuldades históricas que afetaram o processo de alfabetização, durante o século XX e perdurando até o momento, na educação básica no Estado do Rio de

² Em 2004, o Pró-Letramento, considerando a UFRJ, era coordenado pelo *Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências (Limc)*, em convênio com outras quatro universidades – Unirio, Puc-Rio, UFSCar e UFPE, e pelo Laboratório de Estudos de Linguagem (LEDUC) da Faculdade de Educação.

Janeiro, considerou a proposta do MEC expressa no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Assim, estabeleceu-se a parceria com a Faculdade de Educação, partir de meados de 2012, para viabilizar o Programa no Estado, onde os noventa e dois municípios fluminenses fizeram a adesão.

Neste sentido, as universidades se constituem como instituições responsáveis pela formação continuada por grande parte dos profissionais docentes que atuam nas redes públicas. São ministrados os cursos de aperfeiçoamento para os/as professores/as das redes municipais e estadual, que atuam como mediadores nas suas cidades. Assim sendo, pode-se afirmar que a formação continuada possibilita a interlocução entre a Universidade e as secretarias de educação.

Isso encontra eco nos estudos sobre a formação continuada (TARDIF, 2002; VEIGA, 2006; IMBERNON, 2009 e 2010), pois representa uma oportunidade do/a professor/a analisar a prática desenvolvida no cotidiano escolar para ressignificá-la, incitando novos sentidos para o conhecimento escolar naqueles que ensina. Dessa forma, a adesão à proposta do Pacto pode significar que os sistemas de ensino, em especial do Rio de Janeiro, queiram investir novamente na avaliação de seus currículos e na introdução de outras perspectivas da formação continuada para os professores, juntamente com o diálogo com especialistas de diferentes campos da Educação.

Entretanto, enfatizamos a discussão acerca da desconstrução das identidades. De acordo com Mouffe (1993), “a desconstrução das identidades essenciais deve ser vista como necessária para uma compreensão adequada da diversidade de relações sociais a que os princípios da liberdade e da igualdade devem aplicar-se” (p. 104). A autora afirma que a identidade de um sujeito tão múltiplo é contraditória, ou seja, as “posições” desse sujeito são sempre contingentes e precárias, temporariamente fixadas “não existe uma relação necessária, mas antes um constante movimento de sobredeterminação e deslocamento” (p. 105). Tais posições dos sujeitos são dependentes de formas específicas de “identificação”.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que “as identidades são o resultado de um processo de identificação no qual os indivíduos se subjetivam dentro dos discursos culturais” (p. 224). Os estudos pós-estruturalistas concebem a identidade tão descentrada, que é impossível fazer referência à identidade ou mesmo identidades dos sujeitos (LOPES; MACEDO 2011). Ainda de acordo com as autoras, essa concepção em que não há identidade, mas identificações contingentes têm efeitos na vida cotidiana,

“das quais talvez a mais relevante seja a dificuldade de se pensar movimentos sociais e culturais” (p. 225). A construção da identidade cultural, de um grupo social, por exemplo, será dificilmente viabilizada por lutas identitárias. Entendemos que os estudos acerca dessa temática rompem com intensas fronteiras e quebram paradigmas necessários para compreender a construção das subjetividades no currículo de formação continuada.

Diante das sucintas teorizações que expressam algumas posições sobre como as questões de gênero vêm sendo encaminhadas na sociedade atual, parece importante desenvolver estudos para, de forma aprofundada, buscarmos novos entendimentos sobre a questão em pauta, contribuindo assim para ampliar as perspectivas sobre a temática. Assim destacamos a importância de enfatizar tal tema nos currículos de formação continuada.

As concepções-guia das políticas e das práticas curriculares e de formação continuada atuais, no que se refere ao tema transversal orientação sexual, particularmente, as questões voltadas ao gênero apresentadas como temas transversais no âmbito dos currículos escolares da educação básica no Brasil, em particular, no âmbito do ensino fundamental, redesenham novos olhares. Estes, através das lentes criteriosas de Louro (1997) e Joan Scott (1995), há muito tempo vêm apontando para a necessidade de “[...] desconstruir o ‘caráter permanente da oposição binária’ masculino-feminino”. Essa “desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa” (LOURO, 1997, p. 32).

Para tanto, percebemos currículo como espaço-tempo cultural, ancoradas nos estudos de Macedo (2006), que destaca as relações híbridas no currículo como explicitada anteriormente. A autora compreende o currículo como “um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo [...]” (2006, p. 288). Tal compreensão nos auxiliará a perceber o currículo do PNAIC com suas práticas ambivalentes que constroem discursos masculinos e femininos num “jogo” que explicita a fluidez de suas fronteiras, em que discursos se hegemonizam de forma diferenciada.

Buscar entender os sentidos atribuídos a gênero é compreender quais discursos estão sendo construídos acerca dessa categoria. Tal entendimento nos dará subsídios para analisar como o programa de formação continuada do MEC o PNAIC, constrói

esses discursos e se estes estão envolvidos com as demandas femininas, como, por exemplo, equidade entre homens e mulheres.

Deste modo, esta pesquisa pauta-se nas perspectivas pós-estruturalistas e pós-críticas que, de acordo com Paraíso (2012), afirma que não há um método recomendado para realizar as investigações, porém o modo de como fazer as pesquisas são construídos a partir dos questionamentos que são feitos, das interrogações que movem e dos problemas formulados. Utilizaremos, prioritariamente, métodos qualitativos, que operam com interpretações das realidades sociais e evitam números (BAUER; GASKELL, 2008), abrange a análise bibliográfica, a análise de documentos e análise de discurso.

Os cadernos serão analisados retirando os discursos sobre a categoria gênero através dos seus pontos nodais, ou seja, os pontos de fixação de sentido e significado, à luz de algumas categorias selecionadas da Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe (2006). A teoria de Laclau e Mouffe (2006) dá ênfase ao discurso de uma forma bastante diferente daquela de Fairclough (2001) e Orlandi (2009).

Serão utilizados alguns conceitos pautados na teoria do discurso de Laclau para enveredar essa pesquisa. De acordo com Mendonça (2009), a teoria do discurso tem potencialidades para compreensão do social, pois considerando o discurso um fixador de sentidos, este é construído através do campo articulatório e constituidor de relações sociais. O social é percebido a partir do discurso, pois tais relações sociais são constituídas por essas e a partir das redes discursivas, ou seja, os espaços onde ocorrem as disputas de sentidos. Laclau (2005), por sua vez explica melhor esta compreensão ao assumir que o discurso constitui o terreno primário de constituição da objetividade como tal. O discurso não está restrito a fala e a escrita, mas sim a um complexo de elementos, nos quais as relações jogam um rol constitutivo. O discurso se constitui e é constituído de elementos que não são pré-existentes ao complexo relacional, mas se constituem através deles.

As demandas, em Laclau, serão uma das categorias utilizadas nesta pesquisa. Compreendendo demanda como a formulação de uma reivindicação de um estado de coisas existentes, um pedido, uma exigência. Analisaremos nesta pesquisa em que medida demandas femininas estão presentes nos discursos de gênero identificados? Como podemos identificar, no currículo do PNAIC, a preocupação com demandas femininas?

As teorizações que envolvem a Teoria do Discurso de Laclau nos subsidiarão nas análises dos discursos em torno da categoria gênero. Os dados empíricos serão sistematizados a partir do mapeamento dos discursos dos cadernos do PNAIC.

3. INCONCLUSÕES

Considerando que a pesquisa em questão se encontra em andamento, a investigação terá como foco privilegiado os referenciais curriculares analisados que fortaleceram e/ou fortalecem estereótipos discriminadores relacionados ao gênero; aos modelos de educação para a equidade de gênero em vigor na política educacional brasileira e, às mudanças que porventura se façam necessárias para a redução das discriminações e enfrentamento da violência simbólica existente. Os estudos acerca do significativo gênero implicam em uma nova compreensão dos sujeitos e da sociedade, resultando em transformações no modo de produzir o currículo.

Inferimos que os discursos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa contribuem, ora para o silenciamento e/ou reprodução, ora para o fortalecimento das relações patriarcais que há muitos anos predominaram e ainda predominam na sociedade. Porém, os discursos, também apontam para um avanço dessas discussões, uma vez que a transitoriedade das questões que envolvem o currículo permite múltiplas significações e ressignificação das demandas emergentes em um movimento aberto e circular.

REFERÊNCIAS

- BAUER, M. W. ; GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com textos: imagens e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro. v. 7, Ed. Petrópolis, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. In: **Revista Educação e Realidade**. Vol. 20, nº 2, julho/dezembro de 1995.
- BRASIL, /MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1997.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.
- CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O Significado da Formação Continuada Docente**. *Anais*: Congresso Norte Paraense de Educação Física Escolar. Londrina. 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança social**. Editora da UNB\2008 (Reimpressão).

IMBERNON, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LACLAU, Ernesto & Chantal Mouffe. **HEGEMONIA y ESTRATÉGIA: SOCIALISTA: hacia una radicalización de la democracia**. Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.

_____, Ernesto. **La Razón Populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

LHOMOND, Bridigitte. Sexualidade. In: Helena Hirata... [et al.] (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 342p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, RJ. Vol. 6, N. 2, junho/dezembro, 2006.

_____, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma Perspectiva Pós-Estruturalista**. Petrópolis, RJ: vozes, 1997.

_____. Educação e Gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In SILVA, Luis Heron da; AZEVEDO, Silva & José Clóvis de. (Org.). **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, nº 1, p. 153-169, janeiro-junho de 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOUFFE, Chantal. Feminismo, cidadania e política democrática radical. In: **O regresso do político**. Trajectos, 32. Tradução: Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996. 101 a 120 ps.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PARÁISO, Marlucy Alves. REIS, Cristina d'Ávila. A Dicotomia Masculino Ativo/Feminino Passivo na Produção Cultural de Corpos e Posições de Sujeito Meninos-Alunos em um Currículo Escolar. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 236-255, Set/Dez 2012.

_____, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER,

Dagmar E. & PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, pp. 23-45.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M.S. Corrêa. 1. São Paulo: Contexto, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSI, Célia Regina; VILARONGA, Carla Ariela; GARCIA, Osmar Arruda; LIMA, Maria Teresa Oliveira. Gênero e Diversidade na Escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. In: **Contexto e Educação**. Ano 27. Nº 88. Jul/Dez. 2012.

SCOTT, Joan. **Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica. Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20, nº 2, jul/dez 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.