

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PEDAGOGIAS CULTURAIS: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Jane Felipe de Souza

O presente trabalho tem por objetivo problematizar as relações existentes entre Pedagogia, gênero e sexualidade na educação infantil, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, tendo como marco teórico a abordagem pós-estruturalista de análise. Isto implica em considerar a Pedagogia não como um mero domínio de habilidades ou técnicas, mas como um modo de produção cultural diretamente envolvido na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização do conhecimento. Assim a pedagogia e o currículo devem ser compreendidos a partir de sua intrínseca relação com as questões históricas, políticas e culturais, todas elas envolvidas nas tramas do poder, no sentido que lhe confere Foucault (1992).

Para Giroux e McLaren (1995:144) a pedagogia está presente em qualquer lugar em que o conhecimento seja produzido, “em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum.”

Da mesma forma, podemos dizer que o currículo, assim como as demais práticas e/ou objetos culturais trabalha no sentido de produzir os sujeitos. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995:195)

O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares.

Este autor prossegue em sua argumentação afirmando que as narrativas contidas no currículo, de maneira explícita ou não, corporificam noções muito particulares sobre o conhecimento, as formas de organização da sociedade e diferentes grupos sociais, estabelecendo, por exemplo, qual o conhecimento que pode ser considerado legítimo, quais as formas de conhecer que são válidas, etc. Tais narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais os grupos sociais legitimados, a ponto de poderem representar a si e aos outros ou ainda quais os grupos sociais que são apenas representados ou até mesmo totalmente excluídos de qualquer representação.

Dentro deste processo encontram-se as relações de gênero e a sexualidade, que embora nem sempre contempladas nos currículos das escolas e nos cursos de formação de professores/as como objeto de discussão e análise, estão presentes na sociedade, sendo constantemente acionadas nas diversas relações sociais e institucionais.

O Feminismo e a emergência do conceito de gênero

O Feminismo foi, sem dúvida, um importante movimento social que começou a ter visibilidade no final do século XIX com o sufrágismo.¹ Posteriormente (final da década de 60) o movimento, no processo que passou a ser considerado como segunda onda do feminismo, se expandiu para além do seu sentido reivindicatório, não só exigindo a igualdade de direitos, em termos políticos e sociais, mas constituindo-se também em crítica teórica. Obviamente este não foi um movimento isolado, mas somou-se a outros movimentos igualmente importantes, como os movimentos estudantis, negros e outros, principalmente nos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e França.

Stuart Hall (1997:49-50) mostra que o Feminismo introduziu aspectos inteiramente novos na sua luta de contestação política, na medida em que abordou temas como família, sexualidade, trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, etc. Além disso

¹ O sufrágismo, movimento no qual as mulheres reivindicavam o direito ao voto, é considerado por muitos autores e autoras como a primeira onda do feminismo. Sobre a história dos debates em torno das questões feministas, ver o artigo de YANNOULAS, Silvia, Iguais mas não idênticos. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n. 1, 1994. Sobre a pesquisa feminista em seus aspectos metodológicos, ver: HARDING, Sandra. *Feminism and Methodology*. Indiana. Indiana University Press, 1987.

ênfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos genericados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas)...aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres, expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero.

O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à idéia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicar os comportamentos de homens e mulheres, empreendendo desta forma, uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos. Tal determinismo serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas. O que importa, na perspectiva das relações de gênero, é discutir os processos de construção ou formação histórica, linguística e social, instituídas na formação de mulheres e homens, meninas e meninos.

Os Estudos Feministas sempre estiveram preocupados com as relações de poder entre mulheres e homens. A princípio, tais estudos procuravam chamar a atenção para as condições de exploração e dominação a que as mulheres estavam submetidas. Como refere Guacira Louro (1995), além de uma ferramenta teórica potencialmente útil para os estudos das ciências sociais, o gênero despontava como uma importante categoria analítica para a História, em especial para a História da Educação. O caráter político destes estudos pode ser considerado uma de suas marcas mais significativas:

Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinham (e tem) pretensões de mudança (Louro, 1997:19).

É preciso considerar, porém, que grande parte da produção brasileira vinculada aos Estudos Feministas nos últimos anos se concentrou no estudo das mulheres. Questões ligadas à feminização do magistério, bem como outras ocupações vinculadas ao trabalho feminino, compuseram o maior número das pesquisas.² Muitos destes trabalhos procuraram descrever a situação da mulher em termos de opressão e desigualdade social. No entanto, atualmente as pesquisas neste campo têm se voltado para o caráter relacional dos gêneros, entendendo que mulheres e homens, meninas e meninos são formados em relação - uns com os outros e também no entrecruzamento de outras categorias, como classe social, religião, etnia, nacionalidade, geração (Louro, 1997; Meyer, 1998; Felipe, 1997). Os estudos de gênero não se limitam, portanto, aos estudos de/sobre mulheres mas incluem também a discussão em torno da construção das masculinidades, problematizando de que forma elas têm sido colocadas em discurso, como apontam os trabalhos de Connel (1995), Corrigan, Connel e Lee (1985), Heward (1988), Messner (1992 b), Morrel (1994), Kibby (1997), Louro (1995) e Peres (1995), entre outros.

No entanto, o conceito de gênero tem sido utilizado de diversas maneiras, às vezes de forma equivocada ou mesmo banalizada, como argumenta Maria Jesús Izquierdo (1994). Alguns trabalhos, por exemplo, apresentam enfoques neutralizantes e fixos, colocando o conceito de gênero como sinônimo de papéis sexuais, estereótipos sexuais ou de identidades sexuais. É o caso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu volume 2 (Brasil, 1999, p. 17-20), ao afirmar que por volta dos cinco e seis anos a questão de gênero ocupa papel central na construção da identidade e que ocorre uma *separação espontânea* entre meninos e meninas. Pode-se perceber nesta afirmação um enfoque essencialista, através da naturalização dos comportamentos de meninos e meninas, desconsiderando assim as construções históricas, sociais e culturais que levam a este tipo de situação. Desta forma o documento parece não estar preocupado em contemplar as discussões mais recentes na área dos estudos de gênero, uma vez que se refere ao conceito de papéis, estereótipos, identidade sexual e gênero sem a devida problematização:

² Algumas pesquisas sobre magistério feminino, das seguintes autoras: Cybele Almeida, Maria Thereza Bernardes, Eliane Lopes, Maria Eliana Novaes, bem como pesquisas relativas ao trabalho feminino, de autoria de Eva Blay, Cristina Bruschini, entre outras, estão referidas no trabalho de ROSEMBERG, Fulvia e outras. “*Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*”, 1994.

Mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos *papéis* sociais, os *estereótipos* podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da *identidade sexual* (Brasil, 1999: 42).

Muitas autoras e autores têm afirmado a limitação do conceito de papéis, pois os mesmos não permitem uma discussão mais ampla a respeito de poder, violência e desigualdade (Scott, 1995; Louro, 1997, Costa, 1994). Um dos problemas relacionados à abordagem de papéis, é que estes se restringem a formas muito específicas (como por exemplo, o papel de esposa, de mãe), sendo usados para se referir a um ideal normativo de comportamento ou mesmo designar estereótipos de papéis em relação ao homem e à mulher. Lia Zanota Machado (1992:26) observa que “o conceito de gênero supera o de papel sexual, por sua demarcação mais frontal contra o determinismo biológico”.

O mesmo pode ser dito em relação ao conceito de estereótipo, pois como assinala Tomaz Tadeu da Silva (1997: 21) em seu artigo *A poética e a política do currículo como representação*

a noção de estereótipo, ao contrário da noção de representação enfatizada pela análise cultural, está focalizada na representação mental. Nesse movimento individualizante, deixa-se de focalizar, precisamente, aquilo que na análise cultural é central: a cumplicidade entre representação e poder... Nessa perspectiva, o estereótipo é combatido por uma terapêutica da atitude. Sem negar que a mudança de atitude possa ter algum papel numa estratégia política global, o interesse da análise cultural está centrado nas dimensões discursivas, textuais, institucionais da representação e não nas suas dimensões individuais, psicológicas.

É importante assinalar que a categoria “gênero” tem passado por significativas transformações, possibilitando-lhe assim um caráter mais dinâmico. A princípio, vinculada a uma variável binária arbitrária, que reforçava dicotomias rígidas, passou a ser compreendida como uma categoria relacional e contextual, na tentativa de contemplar as complexidades e conflitos existentes na formação dos sujeitos. No entanto, ao invés de ser encarada como uma desvantagem, estas ressignificações do conceito, extremamente

necessárias, trazem uma maior vitalidade para a compreensão das relações de gênero. Para Sandra Harding (1993:11)

é possível aprender a aceitar a instabilidade das categorias analíticas, encontrar nelas a desejada reflexão teórica sobre determinados aspectos da realidade política em que vivemos e pensamos, usar as próprias instabilidades como recurso de pensamento e prática... As categorias analíticas feministas **devem** ser instáveis - teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais.

Tal instabilidade nos remete também ao conceito de identidade, pois este tem sido formulado a partir de diferentes abordagens teóricas. Algumas interpretações que buscam explicar como se produzem as identidades de gênero ou mesmo as identidades sexuais, se baseiam em estruturas de interação muito restritas (a esfera familiar, por exemplo), ignorando o fato de que as relações de gênero estão conectadas a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder, como salienta Joan Scott (1995).

Gênero e educação infantil: uma articulação possível e necessária

Os estudos voltados para a educação da criança pequena têm aumentado consideravelmente nos últimos anos, porém grande parte deles remete-se principalmente às questões de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança, bem como a questões mais ligadas à formação de profissionais, propostas pedagógicas e curriculares e políticas públicas para a faixa etária de zero a seis anos. Muitos desses trabalhos são relatos de experiências vivenciadas no cotidiano das escolas infantis, porém não chegam a tratar das relações de gênero ali presentes. Nota-se, portanto, que a produção acadêmica brasileira carece de estudos nesta área. Como refere Fulvia Rosemberg (1990, 1994), pouco se escreveu sobre a educação de meninos e meninas, principalmente na educação infantil. Ela observa que alguns trabalhos têm se limitado a discutir a relação professor/a-aluno/a ou então o sexismo nos livros didáticos.

No entanto, importantes estudos têm sido feitos em outros países, abordando as relações de gênero na infância, em especial nas escolas, como os trabalhos de Marina Subirats (1988; 1995), Valerie Walkerdine (1989, 1995), Naima Browne e Pauline France

(1988) e Lilian Fried (1989) . Destacam-se ainda vários estudos etnográficos realizados em escolas, com o objetivo de pesquisar as questões de gênero entre crianças escolarizadas, como os estudos de Julia Stanley (1995), Elizabeth Grugeon (1995) e Barrie Thorne (1993), entre outros.

Marina Subirats (1988, 1995) observou que na Espanha há poucos estudos sobre relações de gênero na escola. Ao pesquisar turmas de crianças entre 4 e 6 anos de idade, procurou mostrar que, desde a escola infantil, a criança aprende a desvalorizar todas as atividades consideradas femininas. Através da análise dos registros verbais das professoras, constatou que o gênero feminino era afetado por uma negação constante, desde a linguagem utilizada, referindo-se às crianças sempre no masculino, até mesmo à negação sistemática de toda e qualquer conduta que pudesse ser identificada com comportamentos considerados “femininos”. Ela concluiu que a suposta igualdade existente na escola não surgia pela integração das características presentes em ambos os gêneros, mas pela negação ou exclusão de um deles. A autora afirma que é preciso aguçar o olhar para perceber novas formas de discriminação, que têm se tornado cada vez mais sutis.

Os estudos de Naima Browne e Pauline France (1988), desenvolvidos na Inglaterra, enfatizam o quanto sexismo e racismo se manifestam nas ações, na representação visual dos sexos e na utilização da linguagem. Browne, por exemplo, analisa a história do atendimento às crianças desde o século XIX até a década de 70, procurando demonstrar como algumas teorias científicas têm se preocupado em explicar as diferenças entre pessoas ou grupos tomando como base a herança biológica ou o ambiente. Elas observam ainda que desde o berçário as crianças são tratadas de forma diferente em função do sexo, listando uma série de áreas ou situações em que isto se dá. Em relação ao choro, por exemplo, as autoras observam que os bebês masculinos são atendidos mais rapidamente quando choram, uma vez que muitas atendedoras acham que meninos não devem/podem chorar, tratando, desta forma, de suprir as suas necessidades. Já o choro das meninas, ao contrário, é mais tolerado.

Valerie Walkerdine (1989, 1995) também traz uma importante contribuição para o entendimento das questões de gênero e poder presentes nas escolas infantis. Em sua análise, feita em algumas escolas inglesas, observou que os meninos costumavam assumir, através da linguagem, uma posição de autoridade frente às meninas, e também entre eles, através

da competitividade. Estes estudos nos permitem observar o quanto os compartamentos são construídos a partir das concepções presentes numa dada sociedade, determinando assim efeitos de verdade que vão constituir os indivíduos.

Construindo identidades de gênero e identidades sexuais

Alguns autores e autoras que se aproximam dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, têm concebido a identidade de forma mais ampla, como um processo flexível, plural. Stuart Hall (1997:13) critica o conceito de identidade marcadamente fixa, unificada e estável, ao dizer que

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Este mesmo autor observa que tais concepções remetem ao fato de que não existe uma identidade prévia, inata, mas processos identificatórios que vão se construindo ao longo da existência. Tais processos são influenciados pelos diversos atravessamentos que constituem os sujeitos - classe social, raça, etnia, religião, gênero, etc. Por estar sempre em formação, a identidade caracteriza-se pela incompletude. No entanto, mesmo estando todo o tempo em processo, a tendência é de imaginá-la como “resolvida”, “acabada”, “unitária”. Esta fantasia em relação à identidade (Hall, 1997:41)

Surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade”, e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos esse prazer fantasiado da plenitude.

Com relação à identidade de gênero e à identidade sexual também é possível entender que estas são plurais e estão em constante transformação. Tais identidades,

embora intimamente relacionadas, não são uma só “coisa”. Para Guacira Louro (1997), enquanto a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos, a identidade sexual está relacionada diretamente à maneira com que os indivíduos experenciam seus desejos corporais, das mais diversas formas: sozinhos/as, com parceiros do mesmo sexo ou não, etc. Débora Britzman (1996:74) mostra que as identidades sexuais não são fixas, nem se instalam de forma automática nos indivíduos, mas vão se construindo ao longo da vida, pois, segundo esta autora,

a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular.

Tanto as identidades de gênero quanto as identidades sexuais podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformações. Desta forma, torna-se temerário estabelecer um momento determinado para que as identidades de gênero e as identidades sexuais sejam “instaladas” ou “assentadas” nos indivíduos (Louro, 1997). Desde que nascemos, estamos nos constituindo como sujeitos, com múltiplas identidades (de gênero, de etnia, religiosas, sexuais, etc), embora muitas vezes estes aspectos sejam ignorados, sendo vistos apenas sob a perspectiva essencialista.

A sexualidade,³ por exemplo, tem sido colocada como central à nossa existência, como é possível depreender do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ao afirmar que ela “tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutora, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos” (Brasil, 1998:17).

Esse discurso naturalizante e universal em torno da sexualidade tem produzido poderosos efeitos de verdade. No entanto, Jeffrey Weeks (no prelo) observa que a sexualidade, embora tendo como suporte um corpo biológico, deve ser vista como uma

³ O termo sexualidade será aqui usado no sentido de Weeks, como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault (1979) denominou “o corpo e seus prazeres” (Weeks, no prelo).

construção social, uma invenção histórica, pois o sentido e o peso que lhe é atribuído são modelados em situações sociais concretas. A sexualidade é tida como “a verdade definitiva sobre nós mesmos e sobre nossos corpos: ao invés disso, *ela nos diz algo mais sobre a verdade da nossa cultura*” (grifo meu).

A sexualidade tem sido alvo de constante controle por parte da família, da escola e dos diversos aparatos culturais, incluindo-se aqui os livros didáticos e para-didáticos, como nos mostra o exemplo a seguir:

Meninos de pré-escola que apresentam comportamento feminino, ou que só gostam de brincar com as meninas, devem ser incentivados de maneira gentil mas firme a participar das atividades tipicamente masculinas... Os meninos que apresentam traços femininos muito acentuados, além das atitudes tomadas pela escola, devem ser encaminhados para tratamento psicológico (Suplicy, 1990:77)

É possível observar que mesmo tendo sido colocada em discurso de forma tão intensa nas últimas décadas, ela mais do que nunca tem sido vigiada e controlada (Felipe, 1998). Em relação à escola, por exemplo, muitas/os educadoras/es têm tomado para si a responsabilidade de atuarem como “vigilantes” da sexualidade infantil, na tentativa de moldarem os comportamentos que consideram mais apropriados para meninos e meninas.

O que nos cabe como educadoras/es?

Dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, cabe às professoras e professores ultrapassar seus papéis de meros transmissores/as de informação, uma vez que elas/es são produtores/as culturais profundamente implicados/as nas questões públicas, como tem afirmado Giroux (1995). É necessário, pois, ampliar a definição de pedagogia e currículo, não se limitando simplesmente ao domínio de técnicas e metodologias.

Outro ponto importante reside no fato de que a linguagem deve ser estudada não como um mero dispositivo de expressão mas como “uma prática histórica contingente, ativamente envolvida na produção, organização e circulação de textos e poderes

institucionais” (Giroux, 1995: 95). É importante analisar como a linguagem funciona para incluir ou excluir significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de comportamentos. Neste sentido, os textos não podem ser entendidos fora de seu contexto de produção histórica, social e cultural.

É preciso ainda considerar que estas questões têm sido muito pouco discutidas nas escolas, nos cursos de Pedagogia e nos cursos de formação de professoras/es em geral. Segundo Giroux (1995:100) “a pedagogia deve ser responsabilizada ética e politicamente pelas estórias que produz, pelas asserções que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas”.

Shirley Stainberg (1997) aponta para a necessidade de que pais, mães, professoras/es, psicólogas/os infantis e demais profissionais voltados para o cuidado/educação de crianças tenham uma visão de infância/criança que dê conta dos efeitos da cultura popular em suas auto-imagens e suas visões de mundo. Examinar os materiais didáticos e pára-didáticos voltados para as crianças pequenas, bem como os diversos objetos culturais - brinquedos, filmes, etc, são fundamentais para perceber de que forma eles trazem concepções de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, nacionalidade, pautadas muitas vezes pela desigualdade. Em um mundo marcado pela diversidade, é fundamental não compactuarmos com a idéia de que as diferenças sejam transformadas em desigualdades.

Referências Bibliográficas

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 21(1), p.71-96, jan./jun. 1996.

BROWNE, Naima e FRANCE, Pauline. *Hacia una educación no sexista*. Madrid: Morata, 1988.

CAMPOS, Maria M; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez,/FCC, 1993.

CONNELL, R. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade* 20(5):p. 185-206, jul./dez. 1995

CORRIGAN, T. , CONNELL, R. & LEE, J. Toward a new sociology of masculinity. In:

Theory and Society (5), 1985, p. 551-603

FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FOUCAULT, M. História da sexualidade II: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FRIED, Lilian. Se trata en el jardín de infancia a las niñas igual a los niños? Analisis de conversaciones entre educadoras y niños. In: *Revista de Educacion*, n. 290. set./dec. 1989.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, H. McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUGEON, Elizabeth. "Implicações del genero en la cultura del patio de recreo",. In: WOODS, Peter e HAMMERSLEY, Martyn. *Género, cultura y etnia en la escuela - informes etnográficos*. Barcelona: Paidós, 1995

HALL, Stuart. Identidades culturais na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HAMMERSLEY, Martyn. *Género, cultura y etnia en la escuela - informes etnográficos*. . Barcelona: Paidós, 1995

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 7-32, 1993.

HEWARD, Christine. *Making a man of him: parents and their son's education at an English public Scholl 1929-50*. Routledge: London, 1988.

KIBBY, Marj. *Representing Masculinity*.

Available:<http://www.faass.newcastle.edu.au/socanth/REPRESSEN>. HTML.

LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: Veiga-Neto, A. (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre, Sulina, 1995.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*,

20(2):101-132. 1995.

- MESSNER, R. *Power at play: sports and the problem of masculinity*. Boston: Beacon Press, 1992, b.
- MORRELL, R. Boys, gangs, and the making of masculinity in the white secondary schools of Natal, 1880-1930. *Masculinities*, Vol. 2(2). Verão, 1994:56-82.
- MEYER, Dagmar. Alguns são mais iguais que outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PERES, Eliane T. "*Templo de Luz*": os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915). Porto Alegre, 1995. (Dissert. de mestrado) PPGEDU/UFRGS.
- PERRY, Scott. O homem na matrifocalidade: gênero, percepção e experiências do domínio doméstico. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa* (73): 38-47, 1990a.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação e gênero no Brasil nos anos 80 - versão preliminar*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994
- ROSEMBERG, Fulvia e outras. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: INEP/Fundação Carlos Chagas, 1990.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, n. 20(2):71-100, 1995.
- STANLEY, Julia. "*El sexo y la alumna tranquila*". In: WOODS, Peter e HAMMERSLEY, Martyn. *Género, cultura y etnia en la escuela - informes etnográficos*. Barcelona: Paidós, 1995
- SUBIRATS, Marina. Niños e niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. In: *Educación e Sociedad*, n. 4. Madrid: Akal, 1986.
- _____. Panorámica sobre la situación educativa de las mujeres: análisis y políticas. In: VILANOVA, Mercedes (comp.) *Pensar las diferencias*. Barcelona: I.C.D., Universitat de Barcelona, 1994.
- WALKERDINE, Valerie. *Counting Girls Out*, especialmente no capítulo 5 - *Power and gender in nursery school*. London: Virago, 1989
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade: que queremos dizer quando falamos sobre corpo e sexualidade? In: LOURO, Guacira (org.). *Pedagogias da sexualidade*. Porto Alegre: Contra-Bando (no prelo).

