

TEORIA CURRICULAR E AS SIGNIFICAÇÕES DE GÊNERO NA POLÍTICA EDUCACIONAL ESCOLAR QUILOMBOLA

Thaís Teixeira Cardoso

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
thaiscardosopsi@yahoo.com.br

Nubia Regina Moreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
nreginamoreira@hotmail.com

Resumo:

Este estudo propõe-se a analisar a Política Educacional Escolar Quilombola tendo por base a teoria curricular e as significações do gênero para a escola. Ao investigar os documentos oficiais preconizados para a Educação Escolar Quilombola é possível notar que as relações de gênero possuem significados produzidos em torno das demandas que as possibilitaram um lugar na política acima referida. Educar para a democracia em contextos escolares envolve também lidar diretamente com as relações de gênero em seu cotidiano analisando esta categoria sob rasura visando compreender os jogos de poder ali estabelecidos através de uma detida reflexão pedagógica.

Palavras-chave: currículo; gênero; educação escolar quilombola.

Introdução

O presente estudo propõe-se a analisar a Política Educacional Escolar Quilombola tendo por base a teoria curricular e as significações de gênero no âmbito escolar. Para tal, este ensaio fora organizado inicialmente a partir da investigação de documentos oficiais que, direta ou indiretamente, contribuíram com a Educação Escolar Quilombola, a saber: lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade de inclusão no currículo escolar do ensino de “história e cultura afro-brasileira” em todo território nacional, Conferência Nacional de Educação realizada em 2010, resolução nº 04 de 13 de julho de 2010 ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola aprovadas em 2012.

A implementação destas Diretrizes se configura em um avanço significativo no que tange às discussões ligadas a terra e a raça oportunizando o desenvolvimento de uma Educação que respeite a peculiaridade deste segmento populacional. Entretanto, ao analisar este documento é possível perceber que o tema “gênero” praticamente não aparece ao longo do texto e, principalmente, quando se discute as etapas e modalidades da Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012).

Logo, é importante analisar através da teoria curricular e das significações de gênero como a escola pode colaborar com uma construção de uma lógica que silencia a diferença. Primeiramente, analisaremos nessa segunda parte o gênero enquanto categoria útil de análise e num segundo momento será analisada a correlação entre currículo, gênero e educação. “Parece-me central, no entanto, num tempo dominado por discursos globais e homogêneos, por hegemonias que não se admitem transitórias, deixar claro que o “negociar na prática” ou o negociar-com-a-diferença exige mobilização política” (MACEDO, p. 354, 2006).

Um caminho a ser percorrido: da Política Educacional Escolar à Política Educacional Quilombola breve incursão histórica

A lei nº 9.394/96 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. Este documento oficial apresenta os princípios e os objetivos da Educação sendo importante salientar que apenas com a promulgação da lei 10.639/03 o seu texto base alterou-se absorvendo a obrigatoriedade de inclusão no currículo escolar do ensino de “história e cultura afro-brasileira” em todo território nacional. Sendo importante destacar que apenas no século XXI estas discussões de cunho étnico-racial passaram a ganhar maior notoriedade na Educação.

Faz-se importante pontuar que embora a lei 10.639/03 não contemple a especificidade quilombola, esta se constituiu em um marco legal importante uma vez que contribuiu com as

discussões acerca da diversidade nas políticas educacionais abrindo precedente para outros saberes e culturas, a exemplo, da Educação Escolar Quilombola¹.

A Conferência Nacional de Educação realizada em maio de 2010 destacou em seu texto base (p.29): “a necessidade de superação das desigualdades sociais, do reconhecimento e respeito à diversidade” delegando às instituições escolares a necessidade de incluir de fato grupos historicamente segregados, a exemplo dos quilombolas. Este documento exigiu a criação de uma legislação específica destinada a atender as necessidades desta população que, inclusive, instituisse um Plano Nacional de Educação Quilombola².

Assim sendo, a resolução nº 04 de 13 de julho de 2010 ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica na sessão de nº VII, art. 41, (p. 13) trouxe, entre outras modalidades de educação, especificamente, a quilombola em seu bojo argumentando que:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

O documento supracitado ensejou a organização de uma comissão responsável pela criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola aprovadas em 2012 abarcando em um documento próprio específico as peculiaridades da Educação Escolar destinada a população quilombola principalmente assegurando as práticas socioculturais, políticas e econômicas desta no âmbito escolar o que ensejou a construção de instrumentos normativos destinados aos sistemas de ensino em suas mais diversas etapas e

¹ A resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 003/04 regulamenta a alteração prevista na lei 10.639/03 ambos versam acerca do direito de acesso a uma cidadania mais responsável que resguarde o direito à história, cultura e identidade das populações afro-brasileiras e africanas o que implicou diretamente nas políticas educacionais e nas estratégias pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar em suas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2003, 2004).

² O primeiro Seminário Nacional de Educação Quilombola realizado em 2010 apresentou como tema: “territórios e territorialidade da Educação Quilombola” tendo por objetivo estabelecer as bases para a construção do Plano Nacional de Educação Quilombola o que colaborou para junto ao Conselho Nacional de Educação construir posteriormente as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar quilombola (BRASIL, 2010). Nesse sentido a resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010 ao fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos abarcou também as especificidades da população quilombola respeitando o ordenamento jurídico e as peculiaridades dadas as condições de vida deste segmento populacional.

modalidades, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – resolução nº 8 de 20 de novembro 2012.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola ao discutirem acerca das etapas e modalidades da Educação Escolar Quilombola abarcaram momentos educativos muito peculiares a Educação Básica, a saber: Educação Infantil compreendendo a creche e a pré-escola, o Ensino Fundamental obrigatório e não contributivo em nove anos e o Ensino Médio com três anos em média de duração. Faz-se necessário acrescer outras modalidades para Ensino Médio, a saber: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação à Distância (BRASIL, 2012).³

Em se tratando destas modalidades de Ensino supracitadas é necessário interrogarmos acerca das discussões de gênero no âmbito desta Política. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental o descritor “gênero” não é sequer mencionado, já no Ensino Médio o documento enfatiza pontualmente a necessidade de a escola inserir em seu Projeto Político Pedagógico: “debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial” (BRASIL, p. 31, 2012).

Se quisermos entender o “lugar” do gênero no âmbito das Políticas Educacionais mais especificamente, faz-se profundamente necessário interrogar este enquanto uma categoria importante a ser analisada.

Entendendo o gênero enquanto uma “categoria” útil de análise

Gostaria de utilizar a palavra categoria sob rasura para não cair na armadilha de tentar estabelecer uma unidade não-problematizada da noção de “mulheres” (no sentido plural) o

³ A criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola através do parecer CNE/CEB, nº:16/12 aprovado em 05 de junho de 2012, colaborou com o processo de elaboração de uma legislação específica visando implementar uma Política Pública Educacional que reconhecesse e valorizasse a interseção política, histórica, social, educacional e econômica no âmbito das comunidades quilombolas. Nesse ínterim, foram criadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. O presente documento no título II – dos princípios da Educação Escolar Quilombola, art. nº 7, XX, destacará o reconhecimento das mulheres na constituição histórica das comunidades quilombolas e a necessidade de construir práticas educativas que possibilitem superar formas de violência racial e de gênero. É importante refletir que o descritor “gênero” aparecerá uma única vez neste documento.

que poderia remeter a uma ideia de uma identidade uma que não dá conta de se sustentar no tempo e na complexidade que envolve esta análise. Tomando de empréstimo a discussão estabelecida por Butler (2015) estabeleceremos uma breve distinção entre sexo e gênero aqui: o sexo aparenta ser discutido e entendido em termos biológicos, sendo o gênero entendido como socialmente construído.

Cindindo com esta ideia, o gênero não seria um resultado causado pelo sexo e nem teria como este, uma fixidez. Este seria uma interpretação profusa do sexo. Logo, gênero não estaria preso à cultura e nem o sexo a natureza meramente, ele é um meio discursivo e cultural pelo qual a “natureza sexuada” é produzida e estabelecida como um discurso prévio anterior à cultura. Nesse sentido, o corpo é uma situação em que a cultura o inscreve a sua maneira sob uma dada interpretação (BUTLER, 2015).

Os estudos de gênero no Brasil foram tomando corpo a partir da década de oitenta tendo por base discussões já produzidas fora deste país que contribuíram com o entendimento de que a percepção entre feminino e masculino, mulher e homem seria uma construção social. Estes estudos ganharam maior notoriedade com o movimento feminista e são importantes uma vez que revela o quanto as relações de gênero construídas nesta sociedade podem favorecer a construções de desigualdades que naturalizam e cristalizam as concepções de mulher, menina, homem e menino, desvelando-se assim, relações de poder (AUAD, 2006).

Scot (p. 1998) contribuirá significativamente com esta discussão salientando que o gênero é um saber, um modo de organizar o mundo, construído a partir de instituições, ideias, estruturas, práticas cotidianas e rituais específicos em uma determinada cultura e sociedade revelando a tessitura das relações humanas. Essa forma de organização é muito peculiar a cada sociedade, logo, não haverá um saber unívoco e sim, uma disputa política de dominação ou subordinação que revelará como as relações de poder foram ali estabelecidas.

Sthathern 1988 apud Kofes 1992 afirmará que o gênero é um tipo de categoria de diferenciação e não uma categoria analítica. Logo, não é possível para esta autora pensar o gênero como uma relação “macho e fêmea”. Este conceito teria que dar conta de absorver a relação estabelecida pelas pessoas consigo mesmas e com outras pessoas. A natureza do comportamento humano não é neutra, o que confere a habilidade de homens e mulheres engendrem determinadas ações que resultam no poder que o gênero lhes confere de operar uns sobre os outros.

Em se tratando dos estudos de gênero faz-se útil refletir acerca das concepções presentes para o estabelecimento do debate intelectual, político e analítico que permeiam a

sua conceituação perpassando por uma análise cuidadosa dos termos “patriarcado” e “relações de gênero”. Nesse sentido, Machado (2000) destaca que estes termos estão alocados em distintas dimensões não sendo nem excludentes e nem opostos, cabendo aqui, entender os seus usos tendo por base um sentido político.

O termo “patriarcado” refere-se a uma forma de organização social que favorece a dominação masculina, o seu sentido é fixo com base em uma estrutura também fixa. Já o termo gênero aponta para uma não fixidez, não universalizando as relações entre homens e mulheres. É importante entender o uso do conceito de “patriarcado contemporâneo” na atualidade que se faz pertinente, mas implica um sentido amplo e totalitário que desconsidera outros sentidos contraditórios presentes no cotidiano. O conceito de relações de gênero opera numa outra lógica que não define o sentido das mudanças produzidas no âmbito da sociedade, possibilitando compreender uma rede de sentidos ampla e não fixada (MACHADO, 2000).

Faz-se necessário refletir acerca do uso do termo patriarcado a partir de uma redefinição deste que contribua por ressignificá-lo pensando, inclusive, uma de suas dimensões de análise tendo por base esquemas de dominação-exploração, como também, pode colaborar com outras concepções do que se entende por relações de gênero. Os estudos das relações de gênero, sobretudo proporcionados pelo movimento feminista mais radical trouxeram diversas acepções teóricas peculiares quando do uso deste termo. Considerando esta análise, percebe-se que o uso desse termo contribuiu para designar outras concepções de relações de gênero baseadas em uma “simbiose patriarcado-racismo-capitalismo” (SAFFIOTI, p. 195, 1992).

O gênero enquanto categoria de análise emerge ao final do século XX. Havia, até então, uma dificuldade em dialogar acerca deste termo como uma forma própria de refletir as relações sociais ou sexuais. Esta categoria se estabelece num momento de mudança quanto ao paradigma científico em um contexto de grande ebulição epistemológica e vai se constituindo a partir de proposições teóricas que colocam em xeque os essencialismos, naturalismos e colaboram por afirmar que a realidade, tal qual ela é, está passível de interpretações/construções que são singulares e não, necessariamente, racionais (SCOOT, 1995).

Partindo do pressuposto de que as relações de gênero estão organizadas de forma a produzirem relações desiguais sob uma égide naturalizante faz-se mister compreender as relações de poder que permeiam esta construção social, através de espaços sociais, a exemplo da escola que poderá ser, ao mesmo tempo, palco de discriminações, separações, emancipação

e mudança, o que poderá legitimar a construção de uma política pública de reflexão sobre o masculino e sobre o feminino (AUAD, 2006).

A ciência escolar apresenta o sexo como um discurso que disciplina as diferenças de gênero e sexualidade. Mesmo partindo do pressuposto de que as identidades dos sujeitos sejam híbridas, flutuantes, é possível observar que em alguns contextos determinados posicionamentos fixam-na, remetendo a uma lógica estável desconsiderando as flutuações de sentido e os posicionamentos dos sujeitos que podem subverter essa lógica universalizante (MACEDO, 2007).

Currículo, Gênero e Educação como espaço-tempo de práticas

A concepção de currículo escolar ora apresentada o concebe como uma conversa estabelecida entre partes: professores e alunos tanto no âmbito da sala de aula como fora dela. Essa dita conversa é complexa uma vez que compreende os conteúdos que o aluno traz de fora para dentro e de dentro para fora da escola tendo por base um dado contexto e conjuntura social. Nesse sentido, o currículo vivido e o currículo planejado frequentemente encontram-se entrelaçados uma vez que a experiência educacional compreenderá as experiências vividas pelo aluno, dialogadas em sala de aula frente aos conteúdos estudados o que permitirá de alguma forma impactar na subjetividade deste aluno colaborando com a sua construção enquanto indivíduo (PINAR, 2016).

Ao refletir um pouco mais aprofundadamente acerca do currículo escolar, Macedo (2007) em um dos seus estudos científicos, interessou-se por se debruçar em entender através dos livros didáticos de Ciências como os dispositivos culturais e pedagógicos poderiam corporificar estratégias de omissão e marginalização no espaço escolar. Para tal, estabeleceu inicialmente uma importante distinção entre ciência enquanto campo de produção de conhecimento e ciência escolar. Nesse sentido, a ciência escolar assume o compromisso da escolarização como finalidade social última que, em certa medida, esbarra na necessidade de controlar os sujeitos e as posições assumidas por estes, o que diretamente implicará pedagogicamente e em suas vidas.

É notório salientar que não é possível aqui desconsiderar a autonomia destes sujeitos neste percurso, mas também não é possível meramente invalidar a existência de determinadas

imposições notadamente bem demarcadas no currículo, cabendo refletir, inclusive, o quanto a ciência escolar poderia estar normalizando comportamentos sexuais e de gênero e contribuindo, com a construção de práticas discriminatórias (MACEDO, 2007).

Uma teoria curricular segundo Macedo (2013) deve assumir o compromisso com uma perspectiva desconstrutiva na medida em que através de deslocamentos rompa com a lógica dos discursos que pretendem essencializar a diferença, torna-la una. É necessário suspeitar de discursos teóricos e políticos que argumentem a favor da igualdade social e econômica e advoguem educação como reduzida ao reconhecimento da diferença.

A teoria e a política curriculares possuem uma enorme responsabilidade em deslocar a ideia de que o conhecimento seja o ponto principal para o estabelecimento das discussões acerca do currículo. Para tal, faz-se imprescindível redefini-lo interrogando acerca dos seus muitos sentidos perpassados pela cultura através de um espaço-tempo que não pode ser passível de determinação e que seja enunciado por sujeitos que o estabeleçam. Não haverá boas escolas se não houver lugar para a diferença, logo, é necessário questionarmos a centralidade das discussões de currículo no ensino meramente (MACEDO, 2013).

Estabelecer programas de Direitos Humanos nas escolas pode colaborar, em certa medida, com o reconhecimento do gênero enquanto uma “categoria” de análise imprescindível ao pensar a educação de indivíduos. Nesse sentido, é relevante educar para a democracia desenvolvendo práticas que envolvam solidariedade entre seus membros que possibilitem discutir acerca da igualdade de gênero e a construção de uma cidadania mais ativa. Em se tratando do contexto escolar somente o fato de ter meninos e meninas compartilhando o mesmo espaço não garante necessariamente uma educação democrática. Assim sendo, é necessário questionar a maneira como a escola lida com a relação entre os sexos e os gêneros compreendendo os jogos estabelecidos por estes através de uma cuidadosa reflexão pedagógica (AUAD, 2003).

Partindo do pressuposto de que toda construção é interessada e baseada numa interpretação muito própria, tomando de empréstimo Macedo (2007) é fundamental reconhecer as narrativas hegemônicas produzidas pela modernidade para que seja possível pensar de maneira mais profunda o campo do currículo. Tentar aniquilar com a ideia que reduz a diferença à diversidade sob a égide naturalista fortemente propagada pelo iluminismo não contribuirá para que as narrativas e práticas se diversifiquem. Entretanto, faz-se necessário propor um currículo que favoreça a construção de uma política da diferença legitimada através de um determinado espaço-tempo de uma prática negociada, disputada e,

até, indecindível. Os sentidos serão negociados, as identidades serão plurais cabendo aos sujeitos estabelecerem articulações mais estratégicas que permitam construir saberes contra hegemônicos (MACEDO, 2007).

Considerações finais

É relevante considerar que o currículo pensado, para, em e na escola, mas também, fora dela. Este se desvela como um campo complexo, dinâmico, multifacetado e profundamente atravessado pelas interseccionalidades: gênero, raça e classe mediados por relações de poder o que o circunscreve numa lógica de base patriarcal e capitalista que, muitas vezes, colabora com a reprodução de: desigualdades sociais, de gênero e raça.

A escola é uma instituição que reproduz através do seu currículo, no sentido mais amplo desta palavra, a diferença entre homens e mulheres colaborando de maneira importante com a manutenção de uma dada cultura e padrão que legitima as diferenças sociais adotando através da cultura uma lógica biológica tida como natural que cinde com as diferenças principalmente quando no espaço escolar conforma meninos e meninas em práticas que advogam a existência do diverso, mas não se permite pensar aprofundadamente as diferenças homem, mulher, menino e menina.

Referências

AUAD, Daniela. **Educação para a democracia e co-educação**: apontamento a partir da categoria gênero. Revista USP, São Paulo, nº: 56, p. 136-143, dez/fev. 2002-2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33814>> Acesso em: 15 set. 2018.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: DF. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 15 set. 2017.

_____. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira",

e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf> Acesso em 20 set. 2017.

_____. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 22 jun. 2004, Seção I. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº. 6040 de 7 de fevereiro de 2007.** Brasília: DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm> Acesso em 15 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Pesquisa Educacional.** Data Escola Brasil. 2010. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 08 set. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB. nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Brasília: DF. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares.>> Acesso em: 20 set. 2017.

BUTLER, Rubin. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

KOFES, Suely. **Categorias analíticas e empíricas: gênero e mulher; disjunções, conjunções e mediações.** Cadernos Pagu – de Trajetórias e Sentimentos, Núcleo Pagu Unicamp, n. 1, 1993.

MACHADO, Lia Zanotta. **Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo?** Série Antropologia. UNB: Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wpcontent/uploads/2012/08/MACHADO_GeneroPatriarcado2000.pdf> Acesso em 05 abr. 2018.

MACEDO, Elizabeth. **Por uma política da diferença.** Cadernos de pesquisa. São Paulo, v. 36, n128, mai/ago 2016, p.327-356, 2006.

_____, Elizabeth. **Um discurso sobre gênero no currículo de Ciências.** Educação e Realidade. 32(1): jan/jun 2007. 45-58. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6659>> Acesso em: 20 ago. 2018.

_____, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, Dec. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742012000300004&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>.

PINAR, William **Estudos curriculares: ensaios selecionados.** Seleção, organização e revisão técnica Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

RUBIN, Gayle. **Pensando sobre sexo**: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. Cadernos Pagu, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1-88, 2003. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?seq> Acesso em: 10 maio 2018.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Rearticulando gênero e classe social**. In.: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SCOTT, Joan Wallace. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul/dez. 1995, PP 71-99. Disponível em:
<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>> Acesso em 05 abr. 2018.

SOBRE AS AUTORAS:

Thaís Teixeira Cardoso

Mestrado em Educação em andamento pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia campus de Vitória da Conquista-BA veiculado ao Programa de Pós-graduação em Educação. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE – UESB). E-mail: thaiscardosopsi@yahoo.com.br

Núbia Regina Moreira

Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professora responsável pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE – UESB); Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - (UESB) e docente permanente do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: nreginamoreira@hotmail.com