

## Educação Não Sexista: um projeto para a escola básica

Arlene Andrade Malta<sup>1</sup>  
Marisela Pi Rocha<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Homem não chora. Mulher é sentimento.  
Homem produz e tem. Mulher é improdutivo e recebe.  
Homem é livre. Mulher é dependente.  
Homem é provedor. Mulher é provida.  
Homem é cérebro, razão. A mulher é coração, emoção.  
Homem é gênio. Mulher é anjo.  
Homem é glória. Mulher é virtude.  
Homem é força. Mulher é lágrima.  
Homem é herói. Mulher é mártir.  
Homem é nobre. Mulher é sublime.  
Homem corrige. Mulher aperfeiçoa.  
Homem pensa. Mulher sonha.  
Homem é oceano. Mulher é lago.  
Homem é águia e voa. Mulher é rouxinol e canta.  
Homem domina o espaço. Mulher conquista a alma.  
Homem tem consciência. Mulher tem esperança.

Observa-se que podemos notar que o poema “O homem e a mulher”, de Vitor Hugo, está quase todo aí, acrescentado de algum outro paralelo. Percebe que tudo o que aí é associado à masculinidade expressa poder, saber e força. E que tudo o que se refere à mulher caracteriza-se pela impotência, submissão e inferioridade. Aparentemente, contrastes sexistas nesses moldes igualam homem e mulher, mas, vistos com criticidade, eles perpetram o desrespeito às diferenças, cravam a desigualdade entre os sexos e imprimem a injustiça nas relações entre homem e mulher.

Discrepâncias nas ideias; injustiças na vida real. A sociedade cria, legitima e mantém papéis sociais identificados com os sexos e os veste feitos camisas-de-força nas crianças desde muito cedo. As crianças não são acolhidas pelo que elas são, mas pelo que a sociedade adulta quer que elas sejam. Daí o aprendizado sexista, desde cedo. Menino anda com o pai, joga com o professor e associa-se a grupos de meninos. Menina vive com a mãe,

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação - UFBA, Instituto Federal Baiano *Campus* Santa Inês. GENE – Grupo de Estudos Negros.

<sup>2</sup> Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências – UFBA. GEHFTIM - Grupo de Estudos Hermenêuticos sobre Famílias, Territórios, Identidades e Memórias.

brinca com a professora e convive com meninas. Menino é conquistador. Menina é chorona. Menino pega peso. Menina lava prato. Menino tem carrinho. Menina ganha boneca. Bota é para menino. Menina usa sandália. Brinco e cabelo comprido são para ela. Eles usam cabelo curto e usam armas para brincar. Aí está: chegamos à raiz da violência, monopólio do homem, que vitimiza a ambos.

Na escola a visão sexista de mundo se materializa na fila das meninas, nas salas ou carteiras reservadas para elas e nas listas de chamadas não elaboradas em ordem alfabética; nos materiais didáticos de cunho sexista e na postura dos profissionais da educação que são exemplo da divisão sexual entre as pessoas, dos preconceitos a eles correlatos, os quais são até socialmente incentivados. E o menino, que ouviu da própria mãe a frase que diz que homem não chora, é forte, e a menina, que escutou dos pais a ideia de que menina é recatada e deve ser sensível, vivenciam o prolongamento nos espaços escolares do aprendizado de que o mundo é machocêntrico, e, por extensão, branco e proprietarista.

No fundo, todos esses paradoxos, capitaneados pelo viés sexista, mostram que, do ponto de vista econômico, político e cultural, a sociedade está muito bem compartimentada, com uma forminha de tijolo para cada pessoa humana, candidata natural a ser mais um tijolinho pacificado nos muros e paredes consagrados pelo grande corpo social.

Uma educação não-sexista se propõe a ir contra tudo isso. Ela almeja, entre outras coisas, sair do campo teórico e descer à prática cotidiana, empreendendo ações que primem pela igualdade concreta entre os sexos. Orienta-se pelo que dispõe a Resolução 34/180 da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), de 18 de dezembro de 1979, ratificada pelo Brasil em fevereiro de 1984, a qual pugna pela igualdade entre homem e mulher, e a favor das “mesmas condições de orientação profissional, de acesso aos estudos e de obtenção de diplomas nos estabelecimentos de ensino de todas as categorias, tanto nas zonas rurais como nas urbanas”, afirma que “essa igualdade deverá ser assegurada na educação pré-escolar, geral, técnica e profissional, assim como em qualquer outra forma de capacitação profissional”; defende o “acesso aos mesmos programas, aos mesmos

exames, a um pessoal docente com a mesma qualificação, instalações e material escolar da mesma qualidade” para todas as pessoas; propõe a ...

...eliminação de qualquer concepção estereotipada dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o encorajamento à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a revisão dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos pedagógicos (Resolução 34/180, 1979).

Diz ser correta a prestação das “mesmas oportunidades no que se refere à concessão de bolsas e outras subvenções para estudos”, além de assegurar ser justa a garantia das

...mesmas oportunidades de acesso aos programas de educação supletiva, incluindo os programas de alfabetização para adultos e de alfabetização funcional, com vistas principalmente a reduzir, o mais cedo possível, qualquer desnível de conhecimentos existente entre homens e mulheres (Resolução 34/180, 1979).

No decorrer da construção identitária<sup>3</sup> (DUBAR, 1997) dos homens e das mulheres, diversos recursos foram e são utilizados, indo dos mitos, lendas e costumes às estórias, brincadeiras e jogos infantis; da literatura, com seus contos, romances e poesias à imprensa escrita e falada; do cinema à televisão e assim, o “tornar-se mulher” (BEAUVOIR, 1989) vai se considerando em instâncias públicas e privadas, nas quais a família, a Igreja e a escola, tiveram e têm papel preponderante. E, como afirma Fortino (2009, p. 44), ao tratar da coexistência dos sexos na escola: “A questão da identidade sexuada – ou da cultura de gênero – é central, e a escola, seu terreno privilegiado.”.

No que se refere à escola, como instância reprodutora das diferenças de gênero<sup>4</sup> – embora a reconheçamos, também, com espaço transformador destas relações (BOURDIEU, 2002; CARVALHO, 2003) – são reforçados os atributos identitários masculinos e femininos, mediante uma educação sexista (SOUSA; CARVALHO, 2003) manifestada no cotidiano escolar, no qual se inserem os jogos e as brincadeiras.

Entretanto, faz-se necessário considerarmos que os perfis de comportamento feminino e masculino, suas identidades, são constituídos social, cultural e historicamente, “tendo apenas uma existência relacional”

(BOURDIEU, 2002, p. 34), e que estas identidades foram, e ainda são forjadas a partir de uma representação androcêntrica do feminino, tendo o autor também afirmado:

<sup>3</sup> Para Dubar (1997, p. 105) identidade é resultado de um processo “simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

<sup>4</sup> Segundo Scott (1995, p. 75) “o termo gênero torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres”.

Arbitrária em estado isolado, a divisão das coisas e das atividades (sexuais e outras) segundo a oposição entre o masculino e o feminino recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas, alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insoso, claro/escuro, fora (público)/dentro (privado) etc, que, para alguns, correspondem ao movimento do corpo (alto/baixo//subir/descer, /fora/dentro//sair/entrar). Semelhantes na diferença, tais oposições são suficientemente concordes para se sustentarem mutuamente, no jogo e pelo jogo inesgotável de transferências práticas e metáforas; e também suficientemente divergentes para conferir, a cada uma, uma espécie de espessura semântica, nascida da sobredeterminação pelas harmonias, conotações e correspondências. (BOURDIEU, 2002, p. 16).

Assim, ancorada numa única visão de mundo e de corpo, o do homem, e sendo vista como a negação, medo ou inveja deste, a identidade feminina foi sendo construída, mesmo que pareça universal, “a construção e expressão da masculinidade e da feminilidade são variáveis, de acordo com o momento histórico e situação social, religião, etnia, região e idade” (CARVALHO, 2003, p. 59).

No presente artigo, utilizamos e explicitamos as discussões desenvolvidas nas aulas de Inclusão Digital das mulheres da Associação Duas Barras do Fojo e do Riachão do Vinhático, município de Mutuipe - BA, participantes do Projeto de Extensão “Chocolate do Vale do Jiquiriça”, sendo as primeiras ações de um projeto de orientação para uma Educação não sexista, não homofóbica, não lesbofóbica, antirracista ou não xenofóbica, para uma educação inclusiva, digna e de qualidade.

Objetivamos dar visibilidade ao reconhecimento de práticas sexistas presentes nas escolas em que eles/as trabalham e os indicativos apontados para sua superação.

## **DESENVOLVIMENTO**

As desvantagens historicamente acumuladas pelas mulheres em relação aos homens, ainda hoje evidenciadas na análise de diversos indicadores sociais brasileiros, trazem várias implicações para a política educacional. Primeiramente, é preciso garantir que meninas, tenham o mesmo acesso à educação de qualidade e recebam tratamento igualitário das instituições e profissionais envolvidos nos processos educacionais formais e também para garantir que todas as mulheres sejam respeitadas em seu direito à educação, há que ser combatida não apenas a discriminação de gênero, mas todas as outras formas de discriminação, sejam estas de cunho geracional, étnico-racial, de orientação sexual, para pessoas com deficiência, ou outras, que as afetam e interferem não apenas no acesso, mas também no seu desempenho escolar.

Nas últimas décadas, a desigualdade de gênero na educação brasileira foi reduzida no que tange ao acesso e permanência no processo educacional. A presença majoritária de mulheres em certas áreas profissionais reflete o padrão sexista da divisão do trabalho na sociedade, cabendo às mulheres as ocupações relacionadas ao mundo privado e aos cuidados (ALVES & PITANGUY, 1991).

Os indicadores educacionais comprovam a persistência de graves desigualdades associadas à discriminação étnico-racial, à concentração de renda, distribuição desigual da riqueza entre campo e cidade e entre diferentes regiões do território nacional, exigindo medidas voltadas a grupos específicos.

Quando se consideram outros marcadores sociais, importantes quadros de desigualdades entre as próprias mulheres vêm à tona. Por exemplo, a taxa de analfabetismo das mulheres negras é o dobro da taxa das mulheres brancas.

A preocupação com a igualdade de gênero e de raça/etnia e com o fortalecimento dos direitos humanos perpassa transversalmente todo o planejamento da política federal (MACHADO, 2011).

Pressupõe-se que a inclusão educacional se dá pelo enfrentamento de todas as formas de discriminação e preconceito, e pela redução das

desigualdades no processo educacional e por meio dele. Estão sendo propostas políticas que visam atuar nas práticas escolares, nas suas rotinas, nos currículos, nos materiais didáticos e para - didáticos para combater as desigualdades que atingem as diferentes mulheres e que atuam na perpetuação de práticas sexistas, racista, lesbofóbicas e homo também fóbicas. Para que se alcance uma educação de qualidade para todas as pessoas, faz-se necessário incorporar a diversidade em toda a sua complexidade na gestão das políticas de educação, na dinâmica da aprendizagem e das relações estabelecidas no interior dos espaços escolares (AQUINO, 1996).

Mas para que tudo isso apresente efeitos no dia a dia escolar é preciso que, paralelamente, os/as agentes sociais envolvidos/as na implementação dos currículos e na utilização dos materiais também tenham transformado suas formas de perceber e pensar as relações de gênero.

Portanto, devemos discutir políticas educacionais que promovam a transformação da educação, rumo a uma educação inclusiva, não- sexista não-racista, não-lesbofóbica e não-homofóbica, que transforme as pessoas, criando uma sociedade mais justa, em que os direitos de todas e todos sejam de fato respeitados. Transformar as percepções e sensibilidades das/os profissionais da educação básica é atuar para a mudança de padrões de comportamento e de valores de crianças, jovens e adultos.

## **DISCUSSÕES**

A partir do estudo e da discussão de diversos textos no Grupo de Estudos Negros – GENE, do IF Baiano - *Campus* Santa Inês, e nos encontros com as mulheres participantes do Projeto de Extensão “Chocolate do Vale do Jiquiriça”, foi desenvolvida uma pesquisa ação, possibilitada pelo exercício da “dodiscência – docência-discência”, na expressão de Freire (2011, p. 30), tendo como referência as observações e os relatos das participantes, durante o período de dois meses, visando responder os seguintes questionamentos:

1. Em que aspectos o descrito nos textos discutidos correspondem à realidade da escola da sua comunidade?

## 2. O que você sugere para superação deste quadro?

A turma sujeito/objeto desta pesquisa contou com 22 mulheres, sendo 16 da Comunidade Barra do Fojo e 06 da Comunidade Riachão do Vinhático.

Os registros feitos foram agrupados de acordo suas comunidades de origem. E nas respostas à primeira questão foi possível evidenciar o reconhecimento de que “nas escolas é possível perceber a existência de espaços e territórios delimitados para ocupação masculina e feminina” (BARRTETO, 2008, p. 3), com exceção de algumas brincadeiras e jogos realizados conjuntamente.

Convém ressaltar que há relatos dessa delimitação também na sala de aula, na disposição e ocupação das carteiras, e em atividades escolares, conforme destacamos no seguinte depoimento:

*- “Também eles (os/as alunos/as) se dividem em sala de aula e mesmo em trabalhos de grupos, quando os meninos querem ficar com os meninos e as meninas com as meninas.” (Professora A)*

Outro aspecto revelado foi quanto à sexualização das cores, como traduzem os relatos de docentes das duas comunidades, com relação à rejeição dos meninos em usarem o kit de merenda escolar na cor rosa.

Destacamos o registro da **PROFESSORA R**, ao comentar que *“existe forte competição quanto ao uso do raciocínio lógico, pois os meninos se sentem inferiores ao obterem notas menores do que as meninas”*, postura embasada na suposta superioridade intelectual masculina.

Houve relatos de jogos e brincadeiras mistas nas escolas das duas comunidades, sendo, no entanto, evidenciado que *“há certo preconceito a respeito das meninas quando querem participar de brincadeiras vistas como masculinas, elas ainda são obrigadas a recuar, mesmo quando estão com vontade de agir de forma diferenciada”*. (Professoras A e R).

E, como tradução dos reflexos do estudo desta temática, destacamos o que expressou a **Professora A**,

Essas brincadeiras, a olho nu, parecem inocentes, mas depois das conversas que tivemos com a professora que está fazendo a pesquisa, eu passei a ter outra visão sobre os jogos e as brincadeiras, porque por trás deles são reproduzidas as diferenças entre meninos e meninas e isso reflete muito na vida adulta, onde é atribuído maior valor ao masculino do que ao feminino.

Vemos, pois, que apesar da generalização da coeducação, esta compreendida não somente como “um espaço social onde estão lado a lado indivíduos dos dois sexos”, mas “antes de tudo um processo, em diversos sentidos do termo” (FORTINO, 2009, p. 46), ainda emergem do e no cotidiano escolar as reflexões presentes nos anos 70 do século XX, no âmbito da Psicologia e das Ciências da Educação:

A presença dos meninos na classe muda a maneira como vivem e se representam como meninas? A coexistência dos sexos implica a assimilação da identidade feminina à identidade masculina ou não? (Idem, 2009, p. 44).

Quanto às sugestões dadas para a superação deste quadro, houve consenso nas duas comunidades no que se refere à possibilidade de mudar as práticas sexistas na escola. E, dentre as diversas sugestões, destacamos:

1. “O envolvimento de meninos e meninas nas mesmas atividades, que propiciem a eles e elas ocuparem o mesmo espaço, e terem acesso às mesmas oportunidades e aos mesmos direitos” (**PROFESSORA R**);
2. “A reflexão e o olhar atento do professor para as brincadeiras e jogos” (**PROFESSORA A**);
3. “O reconhecimento das diferenças na construção da prática educativa, rompendo com a homogeneidade que ainda impera no campo educacional” (**PROFESSORA R**);
4. “Que sejam trabalhadas na família, em parceria com a escola, as questões de gênero, pois esses territórios ainda têm uma relação de poder machista” (**PROFESSORA A**);
5. “A escola discutir e refletir, em primeiro lugar, o seu currículo, rever seus conteúdos, livros didáticos, as normas que regem a escola. Além de revermos nossas práticas pedagógicas, as brincadeiras no pátio e na própria sala de aula.” (**PROFESSORA R e A**).

As constatações do presente estudo nos remetem a Dubar (1997, p. 106) ao afirmar que o processo de construção identitária envolve mecanismos, aos quais ele denomina de atos de atribuição “aos que visam



definir ‘que tipo de homem (ou de mulher) você é’, isto é a identidade para o outro”; e de atos de pertença, “aqueles que exprimem ‘que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser’; isto é, a identidade para si”.

Isto porque, em sendo a escola um espaço de coexistência entre os sexos, o mesclar-se dinâmico desses mecanismos é vivenciado a partir da reprodução das representações do masculino e do feminino que se apresentam e se impõem, no caso, às meninas e aos meninos estudantes.

Romper com o ciclo androcêntrico destas representações, que se estabelece por seu repasse geracional e naturalizante, exige dos/as professores/as desnudarem o cotidiano escolar em outra óptica que os faça perceber as práticas sexistas nele presentes, e para a qual concorre a inserção do estudo e do debate desta temática em seu processo formativo.

Razão pela qual é inegável a função social da escola diante da possibilidade de desconstruir e desnaturalizar as referidas práticas, posto que foram e são social historicamente construídas, portanto, passíveis de superação e de transformação.

## **FINALIZANDO SEM CONCLUIR**

A proposta de aproximar teoria e prática, nas discussões apresentadas às mulheres e professoras das Comunidades Duas Barra do Fojo e Riachão do Vinhático no município de Mutuipe – BA, durante o desenvolvimento do Projeto de Extensão “Chocolate do Vale do Jiquiriça”, ao tratarmos da didiscência freireana, nos permite descortinar outra via de construção da identidade de meninos e meninas.

Uma via que busque romper com as relações de dominação-dependência-subordinação entre homem-mulher, resgatando a inteireza do ser homem e ser mulher, a partir de uma visão humanocêntrica do feminino e do masculino, conforme expresso por Goedert (1990, p. 156).

A discussão ratifica a escola como instância reprodutora das diferenças de gênero, mas, também, como um espaço transformador destas relações, na busca de superar a educação sexista ainda presente nas escolas brasileiras.

Por outro lado, mesmo com os impasses e problemas vivenciados na escola como espaço de coeducação, a opção por recriar espaços não mistos, como advogam alguns/as educadores, configura-se como um retrocesso, um retorno a uma prática que não permite superar o sexismo.

Ressaltamos, portanto, a importância da discussão da temática no âmbito das políticas públicas voltadas para a formação docente, visto que são os/as professores/as os/as desencadeadores deste debate nas escolas.

Se programas de educação não-sexista forem implementados, já estaremos fazendo muito para que as diferenças entre homem e mulher não se transformem em desigualdades e em injustiças. Estaremos, ainda, combatendo a violência doméstica, de mulheres contra homens e de homens contra mulheres; estaremos prevenindo contra a violência social, de todos contra todos, pois o homem aprenderá a desenvolver maneiras mais sensíveis de ver o mundo e a mulher potencializará formas mais ativas de se inserir na vida. Eles se educarão para ser companheiros, não inimigos potenciais e reais na vida concreta do seu dia-a-dia.

É para essa direção que a psicóloga Malvina Muszkat (1998) aponta:

Queremos que as mulheres se fortaleçam, saiam da posição de vitimização. E que os homens expressem suas fragilidades. Em geral, os homens não falam de seus sentimentos. Muitos consideram essa fala como sinal de falta de masculinidade. Trabalhamos com os homens, estimulando que eles reflitam acerca de suas fraquezas e seus impulsos (p.18).

A esperança é a de que, se chegarmos a esse ponto, homens e mulheres vejam o quão importante é lutar contra os custos da masculinidade, acarretados pelo monopólio masculino da força, do poder e da razão, ao passo que a mulher possa se dar conta dos prejuízos advindos com a aceitação de uma feminilidade lastreada na inferioridade, na vitimização e na dependência, buscando a superação desta. Porém, isso não acontecerá da noite para o dia. A luta contra os paradoxos sexistas é árdua e exige dedicação diuturna e continuada. É por esse motivo que programas de educação não-sexista têm de ser pensados e levados a cabo, pois eles são potencialmente formadores de todos nós para a igualdade concreta entre as pessoas humanas, de forma a nos trazer mais qualidade de vida, mais felicidade e realização.

Assim, será possível transpor a educação exercida nas escolas na busca de construir uma educação não sexista, em que meninos e meninas sejam educados/as como seres humanos, como um todo, assumindo suas características afetivas, sensoriais e cognitivas, independente do sexo.

Temos claro que a discussão sobre a educação não sexista a partir da prática docente, demandará muitas outras considerações além destas aqui apontadas, dada a limitação decorrente da natureza do presente artigo.

Entretanto, consideramos relevante dar visibilidade a este processo lento, mas desafiador que se estabelece nas diversas escolas de comunidades, em espaços de limitações e pobreza, mas que nos permitem acalentar a esperança de novos homens e novas mulheres a se construírem e se constituírem a partir das práticas revistas das docentes cujas vozes fizemos ecoar neste artigo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Branca Moreira, PITANGUY, Jacqueline. O Que é Feminismo? São Paulo: Brasiliense. 1991 8a edição.
- AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In. J.R.G. AQUINO (org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.
- BARRETO, Andreia *et al* .Os jogos e as brincadeiras no pátio. IN: Curso Gênero e Diversidade na Escola - Formação de professoras/es em gênero, sexualidade. Ministério da Educação/Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasil. 2008. 1CD-ROM.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O que essa história tem haver com as relações de gênero? Problematizando o gênero e o currículo na formação docente. In: CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Org.). **Gênero e educação: múltiplas faces**. João Pessoa: Ed. Universitária-UFPB, p. 55-76, 2003.
- Organização das Nações Unidas. **Resolução 34/189 da Assembleia Geral das Nações Unidas**. 1979. Disponível em <http://atualidadesdodireito.com.br/legislacao>. Acesso em 20 de agosto de 2015.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho, Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Ed. Porto 1997.

**FORTINO, Sabine. Coexistência dos sexos [verbete] In: HIRATA, Helena et al.(Orgs) *Dicionário crítico do feminismo*. Tradução de Francisco Ribeiro Silva Júnior. São Paulo: Editora UNESP, p. 133-138, 2009.**

**FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2011.**

**GOEDERT, David Bruno. Maria, feminino e maternidade. IN: Nova Aurora: *Revista de Espiritualidade e Pastoral Mariana*, São Paulo, ano 16, p. 150-162, ago. 1990.**

**MACHADO, Lia Zanotta, *Apresentação preparada para o Seminário Autonomia Econômica e Empoderamento da Mulher*. Funag: Rio de Janeiro, junho de 2011.**

**MUSZKAT, M. Violência de Gênero e Paternidade. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo:ECOS / Editora 34, 1998.**

**SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. IN: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.**

**SOUSA, Valquíria Alencar de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Por uma educação não sexista*. João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB, 2003.**